

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha Estudos Culturais em Educação**

**Teatro infantil, crianças espectadoras, escola –
Um estudo acerca de experiências e mediações em processos
de recepção**

Taís Ferreira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin

**Porto Alegre
Janeiro de 2005**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

F383t Ferreira, Taís

Teatro infantil, crianças espectadoras, escola : um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção / Taís Ferreira. – Porto Alegre : UFRGS, 2005.
f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS. Orientadora: Elisabete Maria Garbin.

1. Teatro infantil – Educação. 2. Criança – Participação – Teatro - Escola. 3. Escola – Mediação – Linguagem teatral. I. Garbin, Elisabete Maria. II. Título.

CDU – 371.383.1

Bibliotecária Maria Amália Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449

Assinaturas Banca Examinadora

Professora Doutora Ana Carolina Escosteguy

Professora Doutora Inês Alcaraz Marocco

Professora Doutora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Professora Doutora Rosa Maria Hessel Silveira

Professora Doutora Elisabete Maria Garbin (Orientadora)

Agradecimentos

Agradeço, entre o tanto e tantos que devo agradecer:

À mãe Nelsi e pai Ademar, pelo orgulho que sei que sentem, por sempre deixarem as portas e janelas abertas para que eu saísse e entrasse sem pedir licença. Pela possibilidade da escolha. Pelo amor.

À amizade (que é aquilo que se aproxima mais da amorosidade incondicional) que me dedicam os amigos e as amigas, que são tantos e tantas que se torna impossível nomear todos e todas. Beta pelos mais de dez anos juntas, Mônica pela eterna parceria, Lú Kunst por acreditar em mim com carinho, Rô Marques, Léo e Fer pela alegria...

Aos maravilhosos encontros que este PPGedu me propiciou: Shaula, Rodrigo Saballa, Mirtes Lia, Leandro, Lucena, Iara, George, Fátima, Aninha, Karla, Mariângela, Lisi, Angélica e todos os *Neófitos* mui amados!

A Márcia, ao Hugo e a Candice pelo teto, pelas agruras, pelas comidas, pelas conversas, pelas bebedeiras, pelos risos, angústias, medos, alegrias e choros compartilhados nos anos que moramos juntos.

Aos meus colegas de trabalho e amigos do Grupo Teatral Orelhas de Abano, que atravessa minha vida e minha história com o teatro; ontem, hoje e sempre: Mônica Blume, Marcelo Fabret, Clóvis Rossetto, Moacir Correa, Raquel Cappelletto, Mano, Jô, Lê...

A Regina, por termos escolhido sermos irmãs. Pela incondicionalidade dos nossos sentimentos. Pelas saudades que sinto e sentirei, sempre.

Ao Daniel, pelos cinco anos de amor e companheirismo, pela confiança, paciência e força que me dedicou, por tudo, enfim, de bonito que construímos juntos e que hoje são marcas daquelas que carregamos para sempre. Por ser quem e como é. Pelo carinho.

Às irmãs Kunst, Zana e Lú, pelo *Abstract* e pela amizade.

À direção, à coordenação, às docentes e aos pais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Irmão Egídio Fabris, pela confiança em mim e acolhida ao meu trabalho.

À Coordenadoria de Artes Cênicas da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, pelo apoio e material fornecido à pesquisa. Especialmente a Gisa, Maurício, Laura Backes e Décio Antunes.

Aos meus alunos do Esporte Clube Cidadão, que me ensinaram a aprender com seus olhares. Aos meus alunos do Projeto Coração Cidadão, que me ensinaram a parceria. Aos meus alunos do DAD, que me estimulam a viver o teatro com suas vidas repletas de “som e fúria”, com olhos de *élan*.

Aos professores e professoras que nestes caminhos me constituíram, instigaram e inspiraram: Ivone Balzan, Marta Isaacsson, Mirna Spritzer, Maria Lúcia Raymundo, Irion Nolasco, Maria Lúcia Wortmann e, de uma forma muito especial, Carlos Skliar.

A minha orientadora Bethe Garbin, pela confiança (quase) incondicional em minhas propostas e idéias, pela liberdade e autonomia que me propiciou durante o percurso, a fim de construir o trajeto.

Às professoras que avaliaram a proposta da qual esta dissertação é decorrente, pelas preciosíssimas colaborações: Ana Carolina Escosteguy, Iole Trindade e Maria Lúcia Pupo.

Aos funcionários da secretaria do PPGEdU, em especial ao Eduardo, ao Douglas e ao Jean.

A esta Universidade, por ser pública e de qualidade, por ter propiciado grande parte de minha formação acadêmica até então. Por ter possibilitado a mim os caminhos da pesquisa. À Casa do Estudante Universitário, ao Restaurante Universitário, ao Núcleo de Saúde e às bibliotecas da FACED, do IA, da FABICO, da ESEF e do IFHCH.

Às agências financiadoras que me concederam bolsas nestes anos de estudos: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFRGS), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia (CNPq).

Às lindas, alegres e vivas crianças espectadoras, meninos e meninas que toparam brincar um pouco comigo e pensar/viver juntos o teatro.

A Máira Blume Sampaio e Vítor Hugo Lisbôa Soares, pela luz que emanam, por serem crianças na minha vida, com carinho especial.

Lista de fotografias

Fotografia 1. A turma do jardim B...	p. 31
Fotografia 2. Atravessando a praça com igreja ao fundo.	p. 32
Fotografia 3. Disciplinamento e fita adesiva...	p. 33
Fotografia 4. Olhos atentos durante a apresentação do espetáculo.	p. 34
Fotografia 5. Os personagens criança do espetáculo <i>Do outro lado da cerca</i> .	p. 43
Fotografia 6. Os personagens criança do espetáculo <i>Do outro lado da cerca</i> .	p. 43
Fotografia 7. Meninos brincando na Travessa dos Venezianos.	p. 45
Fotografia 8. Apresentação do espetáculo teatral <i>Ou Isto ou Aquilo</i> .	p. 60
Fotografia 9. Imagem do folder de <i>O Menino Maluquinho 2000</i> .	p. 61
Fotografia 10. O Palhaço e a Joanelha.	p. 75
Fotografia 11. Léo, o menino protagonista.	p. 75
Fotografia 12. Super-Molhado.	p. 75
Fotografia 13. O vilão Dr. Chip.	p. 76
Fotografia 14. O Palhaço.	p. 76
Fotografia 15. O robô C21.	p. 76
Fotografia 16. Figurinos estilizados de <i>Pé de Pilão</i> .	p. 81
Fotografia 17. Cena da peça <i>O Menino Maluquinho 2000</i> .	p. 84
Fotografia 18. Cena do espetáculo <i>Branca de Neve</i> .	p. 85
Fotografia 19. Da esquerda para a direita: <i>Jô, Vi, Do</i> , eu e <i>Em</i> .	p. 118
Fotografia 20. Da esquerda para a direita: <i>Me, Ka</i> , eu, <i>Am</i> e <i>Pa</i> .	p. 119
Fotografia 21. <i>Ju, Vu</i> , eu, <i>Pi</i> e <i>To</i> .	p. 119
Fotografia 22. <i>Pe</i> (no chão), <i>Ma</i> , eu, <i>Ke, Ga, Ad</i> e <i>Ta</i> .	p. 119
Fotografia 23. Encontro 1: jogo de apresentação...	p. 125
Fotografia 24. Encontro 1: jogo das partes do corpo grudadas...	p. 126
Fotografia 25. Encontro 1: hipnose em duplas...	p. 126
Fotografia 26. Encontro 1: concentrados ao preencher as fichas...	p. 126
Fotografia 27. Encontro 3: jogo da estátua em duplas...	p. 128
Fotografia 28. Encontro 3: os escultores observam suas estátuas.	p. 128
Fotografia 29. <i>Pe</i> constrói sua estátua com a colega <i>Ju</i> .	p. 129
Fotografia 30. <i>Ma</i> mostra-nos sua estátua, a colega <i>Ta</i> .	p. 129
Fotografia 31. Desenhando e brincando no refeitório da escola.	p. 131
Fotografia 32. <i>Me</i> durante o jogo de mimese...	p. 150
Fotografia 33. <i>Pi, Am</i> e <i>Ad</i> são a Joanelha, Léo e a mesa...	p. 187
Fotografia 34. <i>Vu</i> e <i>Ke</i> realizam corporalmente a cena...	p. 188
Fotografia 35. <i>Pe</i> e <i>Ma</i> reproduzem a cena...	p. 188
Fotografia 36. <i>Me</i> e <i>Ga</i> reproduzem cena...	p. 190
Fotografia 37. <i>Ju</i> (a direita) monta com as colegas <i>Em</i> e <i>Jô</i> ...	p. 191
Fotografia 38. <i>Am</i> rindo durante a assistência	p. 209

Lista de desenhos

Desenho 1. <i>Ka</i> , 9 anos.	p. 66
Desenho 2. <i>Am</i> , 8 anos.	p. 67
Desenho 3. <i>Pa</i> desenha os elementos cênicos...	p. 77
Desenho 4. <i>Vi</i> desenha o cenário...	p. 78
Desenho 5. <i>Ma</i> , 5 anos.	p. 132
Desenho 6. <i>Em</i> representa o amor romântico	p. 148
Desenho 7. <i>Pi</i> , 8 anos.	p. 168
Desenho 8. <i>Ke</i> , 7anos.	p. 168
Desenho 9. <i>To</i> , 7anos.	p. 168
Desenho 10. As minhocas personagens de <i>Ad</i> conversam.	p. 176
Desenho 11. <i>Pi</i> , 7 anos, a platéia à direita assiste ao espetáculo.	p. 183
Desenho 12. <i>Vi</i> , 10 anos, vista frontal de um palco italiano.	p. 183
Desenho 13. <i>Am</i> , 9 anos, desenha o protagonista, seu antagonista...	p. 184
Desenho 14. <i>Ka</i> , 8 anos, desenha o protagonista e o vilão Dr. Chip...	p. 185
Desenho 15. <i>Me</i> , 9 anos.	p. 191
Desenho 16. <i>Ta</i> , 7 anos.	p. 203
Desenho 17. <i>Vu</i> , 8 anos.	p. 207

Lista de diagramas e tabelas

Síntese visual teórico-metodológica 1. Momentos e instâncias relevantes aos processos de recepção e roteiro de mediações	p.106
Síntese visual teórico-metodológica 2. Proposta de Orozco Gómez para uma trajetória de pesquisa de recepção	p. 107
Síntese visual teórico-metodológica 3. Os percursos deste trabalho de pesquisa: um estudo de recepção teatral	p. 107
Tabela 1. Nomes, gênero, idades e séries escolares das crianças	p. 120

Resumo

Este estudo constitui-se em uma análise de processos de recepção teatral que se propõe a mapear e discutir acerca das diversas mediações que interpolaram o espaço de criação e de co-autoria entre a linguagem teatral e um grupo de crianças espectadoras, podendo ser localizado na intersecção entre três campos distintos: os Estudos Culturais, a Educação e o Teatro. O foco central é refletir acerca das experiências infantis com o teatro na contemporaneidade. Logo, traço relações e constituo a investigação a partir de um triângulo composto por três vértices: o teatro infantil (como produção cultural), as crianças (enquanto sujeitos-atores-personagens desta história) e a escola (como cenário e comunidade de apropriação e interpretação do teatro pelas crianças). O referencial teórico, bem como as análises efetuadas a partir dos dados construídos junto a um grupo de 18 crianças espectadoras, parte da teoria das mediações de Jesús Martín-Barbero, da proposta das múltiplas mediações de Guillermo Orozco Gómez e do conceito de experiência desenvolvido por Larrosa, entre tantos outros autores que inspiraram este estudo. Na construção do material empírico analisado, vali-me de uma estratégia multimetodológica, na qual as crianças e eu, através de jogos teatrais, narrativas orais, entrevistas, produção gráfica e observação participante, construímos os dados. A modo de conclusão, posso inferir que a escola é uma das mediações mais recorrentes e ativas que atravessam e compõem a relação das crianças com a linguagem teatral. O contato com a mídia, com as tecnologias digitais, com produtos e artefatos audiovisuais e espetaculares diversos também são mediações de relevância (repertório anterior), bem como as mediações referenciais (gênero, sexualidade, etnia e grupos de idade), a família e muitas outras que puderam ser observadas, como a presença de rupturas com leituras (ditas) preferenciais, a fuga do onírico e a presença do escatológico em algumas narrativas infantis. Todas estas mediações sugerem às crianças determinado (re)conhecimento de algumas características e especificidades do teatro, assim como expectativas em relação ao contato com a linguagem teatral. As análises empreendidas demonstram que as múltiplas mediações atravessam e constituem, portanto, as experiências infantis nos processos de recepção, contribuindo para a formação de suas – híbridas – identidades de crianças espectadoras na contemporaneidade.

Abstract

This study consists in an analysis of processes of theatrical reception that intends to map out and to discuss about some of the many mediations that had interpolated the space of creation and co-authorship between the theatrical language and a group of children spectators, being able to be located in the intersection between three distinct fields: Cultural Studies, Education and Theater. The central focus is to reflect about children's experiences with the theater in the contemporary world. Soon, I trace relations and I constitute the research from a triangle composed of three points: the theater for young audiences (as cultural production), the children (while citizens-actors-characters of this history) and the school (as scene and community of appropriation and interpretation of the theater by the children). The theoretical referential, as well as the analyses made from informations built with a group of 18 children spectators, goes from the mediations theory of Jesús Martín-Barbero, the Guillermo Orozco Gómez proposal of the multiple mediations and of the concept of experience developed for Larrosa, between as much other authors who had inspired this study. In the construction of the analyzed empirical material, I used a multimethodological strategy, in which the children and I, through theatre games, verbal narratives, interviews, graphical production and participant observation, we construct the research data. The conclusion way, I can infer that school is one of the most recurrent and active mediations that cross and compose the relation of the children with the theatrical language. The contact with media, digital technologies, many audiovisual and spectacular products are also relevant mediations (previous repertoire), as well the referential mediations (gender, sexuality, ethnical kind and age groups), family and many others that could have been observed, as the presence of ruptures with readings (classified) preferential, the escape of dreaming universe and the presence of the eschatological in some children's narratives. All these mediations suggest to the children a kind of knowledge (or recognition) of some characteristics and specific qualities of the theater, as well as expectations about the contact with theatrical language. The undertaken analyses show that multiple mediations cross and constitute, therefore, the children's experiences in the reception processes, contributing for the formation of the – hybrid – identities of children spectators in the contemporary context.

SUMÁRIO

Lista de fotografias	p.6
Lista de desenhos	p.7
Lista de diagramas e tabelas	p.7
Resumo	p.8
Abstract	p.9
1. ABRINDO AS CORTINAS – DESTA HISTÓRIA E DA CONTADORA	p.13
1.1 A modo de apresentação: de como estou e sou, de como somos e estamos esta história e eu	p.15
1.2 Discutir e refletir: divagações?	p.20
1.3 Dos porquês: do teatro, das crianças, da escola, do modo de escrita. Por quê!?	p.22
2. (RE)CRIANDO AÇÕES, CENÁRIOS E PERSONAGENS – DO TEATRO, DAS INFÂNCIAS E DA ESCOLA	p.33
2.1 Das infâncias – com/no/através do teatro – na contemporaneidade	p.39
2.2 O campo do teatro infantil e as crianças espectadoras: algumas articulações	p.49
2.3 A escola no teatro, o teatro na escola e o que dizem (à)as crianças	p.58
2.4 Práticas e discursos na produção teatral para crianças	p.73
3. DESENVOLVENDO O CONFLITO CENTRAL – DOS ESTUDOS DE RECEPÇÃO NOS EC A UMA PROPOSTA DE ESTUDO DE RECEPÇÃO TEATRAL	p.89
3.1 Contextualizando os estudos de recepção	p.91
3.2 Pensando os estudos de recepção na América Latina	p.94
3.3 Da teoria das Mediações de Martín-Barbero ao empirismo das Múltiplas Mediações de Orozco	p.97
3.4 Especificando a recepção teatral	p.102
3.5 Articulando as propostas e levantando possibilidades de um estudo empírico de recepção teatral	p.106
4. (TRANS)FORMANDO AS TRAMAS – PROBLEMATIZANDO UMA ESTRATÉGIA MULTIMETODOLÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	p.110
4.1 Observando e (re)contando – olhares etnográficos pós-modernos	p.114
4.1.1 Os Sujeitos e o Contexto	p.116
4.2 Brincando e inventando com corpos vivos – jogos teatrais	p.125
4.3 Desenhando e (re)apresentando o teatro – registros gráficos	p.132
4.4 Narrando(se) e construindo(se) espectador/a – entrevistas e conversas	p.135

5. **(DES)CONSTRUINDO OS EFEITOS DA PERIPÉCIA E O DESENLACE DAS AÇÕES – DAS MEDIAÇÕES OU DAQUILO QUE SE ENCONTRA NO ESPAÇO ENTRE O PALCO E A PLATÉIA** p.140
- 5.1 Das mediações contextuais, das mediações de referência e do repertório anterior – ou mediações pessoais – que constituem as crianças espectadoras deste estudo p.143
- 5.1.1 **Mediações contextuais – *Guardas de trânsito em motos iam parando os carros para que as crianças, em filas, atravessassem as rua*** p.143
- 5.1.2 **Mediações de referência – *Eu não gosto de filme de mulherzinha!*** p.146
- 5.1.3 **Mediações pessoais ou repertório anterior – *Uma pessoa fazendo ballet e depois vai na aula de teatrinho*** p.154
- 5.2 Das mediações recorrentes na relação entre as crianças e o teatro *linguagem*: a mídia, as tecnologias digitais e a família p.158
- 5.2.1 **A mediação da mídia e das tecnologias digitais – *Videogame tu pode controlar, teatro não!*** p.160
- 5.2.2 **A família (classe média) mediadora – *Eu contei pro meu pai, ele disse: - Bah, mas isso daí não tava pra acontecer...*** p.164
- 5.3 Das mediações desviantes, de ruptura ou transgressivas de uma (provável) leitura preferencial p.168
- 5.3.1 ***A Fadinha Assassina na Floresta Encantada dos Amores* – Rupturas com as posições preferenciais de gênero** p.168
- 5.3.2 **O inusitado, o absurdo e o escatológico como mediações – *vacas detetives, minhocas e cocôs voadores* invadem a cena** p.172
6. **OUVINDO VAIAS, SUSPIROS, ASSOVIOS E APLAUSOS – DAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS ESPECTADORAS COM O TEATRO LINGUAGEM** p.179
- 6.1 Das mediações que atuaram nas experiências com o espetáculo *A Terrível Visieira do Dr. Chip* p.182
- 6.2 *Teatro é diferente ou igual a cinema, TV e circo?* – Construções comparativas das crianças espectadoras entre diferentes linguagens espetaculares p.194
- 6.3 *Eu adoro teatro, gosto de uma comédia com muitas pessoas, um cenário com mecanismos e criatividade e alegria* – Expectativas e (re)conhecimento de especificidades e características do teatro linguagem p.203

- 7. APAGANDO AS LUZES E VARRENDO O PALCO – CONSIDERAÇÕES A MODO DE FINALIZAÇÃO** p.212
- 7.1 Considerações acerca das – híbridas – identidades das crianças espectadoras na contemporaneidade p.213
- 7.2 Das marcas que deixaram o suor e o esforço de contar e (re)criar esta história no corpo da *professoratriz* p.217
- 8. ELENANDO OS ESTÍMULOS CRIATIVOS – BIBLIOGRAFIA** p.219
- 9. APRESENTANDO OS ACESSÓRIOS CÊNICOS – ANEXOS DO ESTUDO** p.232
- 9.1 Termo de Consentimento Informado p.232
- 9.2 Autorização da Direção da E. E. F. Irmão Egídio Fabris p.233
- 9.3 Plano de Ação p.235
- 9.4 Roteiro da Entrevista Semi-estruturada p.236

1. ABRINDO AS CORTINAS – DESTA HISTÓRIA E DA CONTADORA

*Para mim, no teatro como em qualquer parte, idéias claras são idéias mortas e acabadas.
(ARTAUD, 1993, p. 34)*

Pois bem: questionar-me no fazer, no movimento, no querer, na vontade que potencializa a escrita que aqui é meio e fim, mas não começo. Como chego a esta escrita? Como chego à rigidez da escrita acadêmica com o intuito de pensar-refletir teatro? Para que, enfim? Qual a produtividade da sistematização da experiência de um grupo de crianças em relação com a linguagem teatral?

Penso, então, que devo justificar as vontades de pesquisa que me acometeram no antes, e que se transformaram no durante da feitura deste *estudo*¹, *através de mim*. Ao mostrar-me talvez demonstre algo daquilo que pode ter sido o início deste, não um momento único de gênese, mas diversos átomos minúsculos que mancharam minhas histórias e inspiraram-me a querer esta escrever e viver. Pensar *quem estou* permite a mim mesma perceber como cheguei aos porquês e modos de construir este trabalho, às escolhas que são ele próprio agora: letras, palavras, frases, pontos e vírgulas, imagens, legendas que intentam adiar a morte-em-vida das *gentes* que escolhi (pelas quais fui (a)escolhida) como sujeitos, dos lugares e discursos que atravessamos e nos atravessaram em nosso estar juntos, dos olhares através dos quais (re)crio os (inventa)dados que construímos, as crianças e eu, junto à linguagem-teatro, ao *teatro linguagem*².

Contar minhas pequenas narrativas, historietas que também fazem parte desta história que ora intento e invento, que são causa e tornam-se efeito num complexo movimento de idas e vindas entre o que fui e estava, o que sou e estou, até o porvir que não vejo... Poderia não as contar. Conto-as porque me parece justo que (enquanto herdeira endividada que sou do teatro-língua-que-porto, dos autores que me inspiram e que re-afirmo e dos quais quero libertar-me, da amorosidade pelos *meus outros*, estrangeiros-crianças que a escola acolhe, pelos quais sou acolhida) explicito aos que ora (re)criam esta história (lendo-a e através dela produzindo sentidos outros) que outras tantas

¹ Entendo o conceito de *estudo* inspirada em Larrosa (2003): “Estudar: ler/ em busca da/ leitura./ Estudar:/ demorar-se na leitura,/ entender e aprofundar a leitura,/ chegar, talvez, a uma leitura própria.// Estudar: ler,/ com um caderno aberto/ com um lápis na mão,/ encaminhando-se para a própria leitura.//[. . .] Estudar: escrever,/ em meio a uma mesa cheia de livros,/ a caminho/ de uma escrita própria.// Interminavelmente” (LARROSA, 2003, p. 25-27). “No estudo, / a leitura/ e a escrita/ têm forma interrogativa. / Estudar: ler/ perguntando. / Percorrer,/ interrogando-as,/ as palavras de outros.// E também: escrever/ perguntando./ Ensaiar/ as próprias palavras/ perguntando-lhes” (Id., Ibid., p. 97).

² Durante a escritura desta dissertação, que não foi um trabalho realizado em um tempo único, e sim o resultado de dois anos de estudos e pesquisas junto ao PPGEdU e decorrente de toda minha inserção no campo teatral, utilizarei com sentido praticamente homônimo os termos linguagem teatral e *teatro linguagem*, entre outros. Nos escritos que cronologicamente sucederam os primeiros, opto pelo uso mais assíduo do termo *teatro linguagem*, acerca do qual discorro ainda neste primeiro capítulo, na seção 1.3.

historietas a atravessam, ecoam suas vozes em um espaço de heteroglossia, aberto a polissemias múltiplas, certamente babélico e caótico, mas que estas páginas buscam ordenar de forma a construirmos (eu, este texto, as práticas e discursos que engloba, aqueles que o lêem) alguns sentidos e significados. Ainda que fugidios e efêmeros, ainda que móveis na diversidade de leituras a que se abre um texto quando portador do movimento, dos fluxos instáveis, da provisoriedade, de reconhecer-se não na diferença, mas no movimento sempre adiado da diferenciação...

Oferto, portanto, um texto instável, portador de algumas histórias em aberto, inacabadas, de outras estruturadas e rígidas, de antagônicas escritas, de modos de ver, de pensar-refletir que não buscam coerência ou fechamento, ainda que herdeiros de uma necessidade moderna de coerência absoluta que os perpassa a todo tempo. Escritos em tempos cronológicos e de vivências diferenciadas, denotam a fragmentação de um trabalho construído ao longo dos dois anos deste curso de mestrado do qual apresenta-se como fruto.

Alerto também ao leitor que há muitas e diferentes vozes das quais sou herdeira e portadora: diversos autores e autoras, referenciais teóricos que não seguem a nenhum padrão rígido de escolha por filiação a alguma linha de pensamento estática, nomeada. Justa(contra)põem-se respingos de Bourdieu, Derrida, Sarlo, Arfuch, Bakhtin, Morley, Spolin, Pavis, García Canclini, Martín-Barbero, Orozco Gómez, Larrosa, Gottshalk, Hall, Foucault, entre tantos outros. Deixei-me, em meu endividado estado de herdeira (DERRIDA, 2004), inspirar-me por suas vozes, por suas escritas, por suas propostas, suas idéias, seus pensamentos...

Por fim, a modo de apresentação deste trabalho, discorro acerca dos caminhos que o construíram: não que me tenham levado até ele, sendo que não estava inerte-parado-pronto a esperar-me em lugar algum específico, mas que fizeram de mim sua (re)criadora, junto ao teatro e às crianças, ao perseguir (canhota e talvez frustradamente) aquilo que nos passa: *a experiência*; que não é uma, tampouco muitas, mas tantas quantas pudermos inventar.

1.1 A modo de apresentação: de como estou e sou, de como somos e estamos esta história e eu

Pois vamos às historietas – somente a algumas que penso merecerem aqui serem contadas – que fiz e de mim fizeram. Que são os caminhos que compõem também este estudo e a pesquisadora, que são as experiências que nos passaram. Que são o começo dos porquês dele assim apresentar-se. Que são as escolhas que não fiz e aquelas que fiz. Que são as palavras que enunciei e aquelas que calei, que são os encontros e os desencontros de um percurso que me perpassa. Que são a vida, indutor criativo das vontades de pesquisa que apresento por ora.

Historietas, enfim...

Historieta número 1 – De imagens, sons, cores e sabores

Desde meus primeiros anos de vida, estimulada por meus pais, parentes, vizinhos e todos com quem partilhava a existência curiosa daquele que quer descobrir e ser descoberto, tornei-me uma ávida consumidora, espectadora e leitora de artefatos culturais produzidos para crianças, entre tantos outros com os quais também compus (e venho compondo) meu repertório de discursos, conceitos, narrativas, formas, sentidos e significados. Como o que neste momento proponho-me a discutir, pensar e viver relaciona-se com a produção cultural para crianças³, é dela que farei minha coadjuvante nesta historieta de número 1.

Entre primos e primas, avós, amigos da vizinhança, pátios, pracinhas, porões, piscinas de plástico, mãe, pai, tia, tio, irmão mais novo, sorvetes, bolinhos de arroz e bancas de revistas: álbuns de figurinhas adesivas, gibis de histórias em quadrinhos, brinquedos, jogos, bonecas, discos de conjuntos infantis, desenhos animados, programas televisivos, filmes na TV e no cinema, livrinhos de literatura infantil, circo, *slides*, roupas, histórias contadas, teatro, fantoches, disquinhos de histórias, hora do conto, papéis de carta, séries televisivas... Enfim, toda variedade de artefatos e práticas culturais disponíveis às crianças nos anos 80:

Pequenos Poneys, Spectroman, Coleção Moranguinho, Armação Ilimitada, Caverna do Dragão, Elo Perdido, Ursinhos Carinhosos, Pluct Plact Zum, Liga da Justiça, Smurfs, Xou da Xuxa, Turma da Mônica, Disney, Pica-pau, Tom e Jerry, Papa-Léguas, Pantera Cor-de-Rosa, Mister Magoo, Mara Maravilha, Chispita, He-Man, She-ra,

³ Categoria que engloba textos e produtos variados, tanto em forma como em conteúdo, mas que tem como denominador comum da modalidade endereçarem-se, prioritariamente, às crianças.

Thundercats, Trem da Alegria, Fofão, Balão Mágico, Bozo, Banco Imobiliário, Jogo da Vida, O Urso, A Fábrica de Chocolates, A Bela e a Fera, Os Sete Cabritinhos, Sabiá no Abacateiro, A Casa, Mãezinha do Céu, Santo Anjo, Super Vicky, álbum de figurinhas Bem-me-quer, A História da Dona Batatinha e a da Dona Baratinha, Coleção Disquinho, Vamp, O Patinho Feio, Melissinha, Barbie, Suzy, Peposo, Comandos em Ação, Alex Kid, Dactar, Atari, Goonies, Indiana Jones, Chaves, Chapolin, Pogobol, patins, Banco Chacrinha, Turma do Nosso Amiguinho, Turma do Alegria, Ultraman, Cachorrinho Samba, O Menino do Dedo Verde, A fada que tinha idéias, Fofura, Nana Neném, Puppie, Ploc Monsters, Babaloo, Laranjinha, Surpresa, Papai Noel, Coelho da Páscoa, Cecyzinha Azul com cestinho, Monareta, Pedro Bandeira, Zivaldo, Ruth Rocha, Carlos Urbim, Negrinho do pastoreio, Os Trapalhões, princesas, fadas, bruxas, teatro infantil, teatro de fantoches, Ilariê, Chapéuzinho Vermelho, Chefe-manda, Elefante Colorido 1-2-3, Passa Anel, Guri pega guria, Diiisooooordar!, motoca laranja, Caçador, Sapata, Polícia e ladrão, As praias do Brasil ensolaradas lá, lá, lá...⁴

Tudo isso fui, sou e estou. Assim me constituí e fui constituída criança: através destes artefatos, das representações e discursos por eles veiculados, dos significados que a eles aprendi atribuir e através deles atribuí. E a primeira historieta disto trata somente: como em mim, aquilo que hoje me instiga e intriga, operou e opera. Logo, passo à próxima parte deste (re)construir caminhos, rememorando-os.

Historieta número 2 – Da descoberta da troca

O jogo teatral depende da participação ativa de todos seus componentes, aqueles que agem rumo à troca, rumo à cena: atores, espectadores, diretores, professores, bilheteiros. Todos comprometidos. E talvez o encanto tenha nascido em mim ao perceber que é preciso entregar-se, orgânica e sensivelmente, para que as condições de possibilidade da troca sejam ativadas e, assim, faça-se **o teatro**. Faça-se o prazer e a mobilização daquilo “que não tem certeza, nem nunca terá, o que não tem tamanho; o que não tem governo, nem nunca terá, o que não tem juízo”.⁵

Ao narrar a criança que fui/sou através dos textos e produtos culturais que consumi, assisti, ouvi, cantei, brinquei, vi, produzi, experienciei, conto histórias que me constroem, neste ato mesmo de contá-las, enquanto sujeito. (Re)Crio-me. Invento-me.

⁴ Todos os títulos e nomes citados neste parágrafo referem-se a produtos culturais variados com os quais tive contato durante minha infância, prioritariamente nos anos 80.

⁵ Versos da letra da música *O que será que será?* (*A Flor da Terra*), de Chico Buarque, faixa 19 no CD *20 músicas do século XX*, Polygram, Coleção Millenium, 1998.

Bem pequena: histórias que me eram contadas. Biblioteca Pública de Bento Gonçalves: os livros, as pessoas, os mundos possíveis. Casa das Artes: o teatro, o grupo, a Ivone, os textos, os personagens, os ensaios, as apresentações, os jogos, as oficinas, as outras crianças, os outros, os eus. O prazer e a responsabilidade. Ainda criança fiz teatro com e para outras crianças. Aprendi a me dizer e me sentir *pessoa de teatro*. “Eu faço teatro”. Assumi também, as conseqüências deste meu sentir-me alguém do teatro: estar para o teatro, viver junto e disponível, o ato que depende tão somente *daqueles que agem* para que se efetue. E o viver todo do teatro para mim sempre foi muito sério, além de prazeroso.

Historieta número 3 – Da crença no teatro

Seguindo, mais uma das historietas que me compõem: do construir-me atriz e espectadora. Perpassam-me *flashs*, átimos de lembrança que são muito mais sensações do que construções claras: eu espectadora e criança, eu assistindo teatro, eu ávida por viver, sentir, fazer.

Adolescente, quase adulta, quase *outra*, ainda o teatro. Fazer e ver, mais fazer do que ver. Os primeiros prazeres como espectadora logo foram substituídos pelo prazer da ação, do jogo, da troca; na cena, não diante dela. A maior parte das lembranças que me ocorrem neste ato de rememorar e construir-me em posição de sujeito de teatro são do fazer teatral. Como já coloquei, as experiências como espectadora são fragmentos, sensações.

Constituí-me, a partir de minhas práticas infantis e púberes, *pessoa atriz de teatro*, - ainda que não usasse o termo atriz e não seja muito afeita a ele até hoje. Eu atriz, eu personagem e crianças espectadoras, estas são nítidas imagens, percorridas pela euforia e pelo prazer do inusitado. E o fazer teatro tornou-se o modo de colocar-me no mundo, de contar minha(s) história(s) e através dela(s) criar e inventar a mim mesma e ao(s) contexto(s) ao(s) qual(is) pertencia.

E do ver teatro posso perceber que o que ficou é substância potente que me faz crer no teatro enquanto experiência⁶ humana, que respira e sua, insubstituível, única, que viva faz viver; move e faz mover.

⁶ O conceito de *experiência* será desenvolvido no Capítulo 6 desta dissertação, a partir das reflexões de Jorge Larrosa (2002).

Historieta número 4 – Do ser o outro

A historieta de número 4 começa em um tempo que não sei bem precisar, mas que das mudanças que acarretou, muitas das relações construídas com os mundos e os seres ao meu redor transformaram-se.

Em algum momento desta trajetória, que não é nítido, sendo que ela própria não se constitui da forma linear pela qual aqui é contada, narrada, inventada, a criança-eu tornou-se *o outro*⁷. Sendo que algo em mim opunha-se agora ao outro criança que fora, restava-me apenas a empatia para com o infantil. E foi através do teatro, por diversas vias e viagens, que mantive uma estreita relação de estar junto a este mesmo infantil que me era tomado. Assim sendo, em formas fluidas e tímidas, permaneceu em mim a criança, ainda que agora *eu fosse o outro*. A criança disponível e birrenta, repleta de desejos imediatos e espaços abertos, tão necessária à construção do fazer teatral, da comunhão, da troca, do jogo junto.

E eu agora também me fazia e era feita professora: a garimpagem cotidiana da relação, não mais o êxtase efêmero do espetáculo. O sentimento mútuo sendo forjado lentamente, inesperadamente. Lançar em espaços-tempos desconhecidos a tentativa da compreensão do teatral, dos corpos e vozes agindo, sendo. O espontâneo, o formal, o lúdico, as relações de poder. Eu, adulta; eles, infantes.

Contudo, o que predominava agora era o olhar externo do observador curioso à superfície do objeto observado. Mas olhar desta forma não mais me bastava. E assim encaminho-me à historieta de número 5.

Historieta número 5 – Do estar e do olhar junto

A um ponto – também não determinável – do percurso, eu quis compreender a(s) experiência(s) que envolviam o teatro, seus fazeres, suas possibilidades estéticas e sensíveis e as crianças. No entendimento da total impossibilidade da compreensão e de qualquer modo absoluto ou essencial de apreender o infantil em sua relação com o teatro, propus-me a *estar junto*. *Olhar junto* com o público infantil. Até agora tinha *estado junto* com crianças em várias posições de sujeito que ocupei e ocupo em relação ao teatral: a atriz jogando, a espectadora assídua e crítica que me constituí

⁷ Sigo, entre outras, as considerações de S. Hall (1997) no texto *The spectacle of the 'other'*, no qual a diferença aparece como elemento fundamental para o estabelecimento do significado, sendo assim necessário que identifiquemos “o outro” de nossa identidade para que possamos reconhecê-la e conferir sentido a ela dentro das práticas culturais e da linguagem.

através das experiências com e no teatro e em outras instâncias, a professora que garimpa nos e com seus alunos o teatral, a estudante a quem move a vontade de saber...

Porém, naquele momento, a partir daquilo que me intrigava, queria *estar junto* delas na platéia e *olhar junto*. Sendo elas meus *outros*, tentar ver não somente através das lentes que direcionavam meu olhar, mas a *ver com as crianças. Através delas, com elas, nelas.*

Obstáculos: permeada e constituída que estou e sou pelos discursos e práticas que de mim fizeram *o outro*, assumo a intransponibilidade entre elas – crianças – e eu – adulta. O que não me faz desistir de meu intuito e sim valorizar os instantes em que ele se faz, em que não olho para as crianças, nem sobre seus olhares, mas junto delas.

Meu desejo é estar junto, perto o suficiente para que possa correr os riscos da proximidade, surpreender-me com o banal, ver de outros modos o já visto tantas vezes: crianças em relação com o teatro. Na impossibilidade da apreensão do outro, no lugar em que tocar o outro só o reduziria a mim mesma, destituindo-lhe da alteridade que lhe é inerente, neste complicado espaço tento negociar meus olhares e fazeres e escreveres e pensares de aprendiz de pesquisadora. Assim, percebo que é da tensão desta negociação que é fruto este trabalho.

Historieta número 6 – Dos Estudos Culturais

Quando da vontade de olhar, pensar, construir as crianças e o teatro feito para elas, busquei formas e espaços de contar esta história. Condições de possibilidade. Foi desta forma que encontrei os Estudos Culturais: na busca de um modo de dizer que me possibilitasse também ver, a partir do lugar que ocupo, mas sem tomar este lugar por mim ocupado como imutável, estanque, total, absoluto. Queria construir-me durante o processo, a exemplo da experiência de criar um personagem: valer-me de indutores externos para digeri-los, fagocitá-los e dar espaço em mim ao ser volátil, efêmero, fluido, *ao outro de mim*, que sou eu também. Ver com outros olhos e assim (re)criar meu próprio olhar, que não é meu.

Encontrei no espaço-tempo dos Estudos Culturais condições de possibilidade e indutores de criação, dos quais me aproprio neste trabalho no intuito de narrar, olhar, discutir, inventar a criança espectadora e o teatro. As crianças e os teatros. Os espaços, os tempos, os contextos, os mundos. Fugindo da generalização redutora, contar histórias de seres únicos, em situações e condições também únicas. Entretanto, buscando a multiplicidade presente nos discursos, práticas e relações que constituem o infantil contemporâneo e, mais especificamente, *o infantil junto ao teatral*. Não diante, não

em confronto. Juntos: as crianças, o teatro e eu. Constituindo-nos neste mesmo processo de contar-nos.

Através dos EC⁸, comecei a perceber *como* as práticas e discursos, sejam eles banais, mundanos, extracotidianos ou instituídos a partir das convenções de algum campo específico, constituem as identidades e subjetividades dos sujeitos. Aprendi a valorizar, durante o caminho que começo a percorrer junto aos EC, a importância do entendimento não dos *porquês*, dos *o quês* ou *quais* e sim de *como* estes processos e práticas atuam, conformando nossas relações com os outros, conosco e com o mundo; ensinando-nos a conferir determinados significados e sentidos a cada prática, imagem ou discurso que recebemos ou proferimos.

⁸ Utilizarei, em vários momentos deste trabalho, a sigla **EC** para referir-me aos Estudos Culturais.

1.2 Discutir e refletir: divagações?

Encaminhando as historietas sobre minha constituição através do teatro, das experiências, dos artefatos culturais, das práticas culturais e dos EC, que têm por finalidade localizar as posicionalidades por mim assumidas junto a este estudo, ressalto a questão central que irá conduzir as discussões aqui tecidas: ***discutir e refletir acerca das experiências de um grupo de crianças espectadoras com a linguagem teatral, ou o teatro linguagem, na contemporaneidade***. Logo, traço relações e constituo a investigação a partir de um triângulo composto por três vértices: o **teatro infantil** (como produção cultural), as **crianças** (enquanto sujeitos-atores-personagens desta história) e a **escola** (como cenário e, mais do que isso, como comunidade de apropriação e interpretação⁹ do teatro pelas crianças).

Assim sendo, na busca de realizar esforços que me permitam refletir teatro linguagem-crianças-escola, ao longo do trajeto de pesquisa realizado até o fechamento arbitrário deste trabalho, “faço retroceder, desviando da atenção inicial; reproduzo imagens de, espelho, retrato; deixo ver, revelo, mostro, traduzo; reproduzo, repercuto, repito; penso, medito, reflexiono; faço eco, incido, recaio, transmito, comunico...¹⁰”. Concomitantemente às idas e vindas e voltas que me inspiram e produzem a reflexão, “tomo parte: debato, discuto; examino, investigo, questiono; contesto, defendo ou impugno¹¹”, posiciono-me, enfim, mesmo que provisória e temporariamente, ainda que imersa em dúvidas e questões que são o estímulo da jornada.

Todavia, constituo-me e (re)crio-me no movimento: invento também. Deleito-me nas possibilidades do ato criativo da escrita, nas firulas e filigranas das linguagens, “ando sem rumo certo, vagueio; saio arbitrariamente do assunto que estava sendo tratado, desconverso; discorro sem nexos, desvario, fantasio, devaneio: percorro, corro, viajo¹²”, produzo divagando um produto que também sou e estou, traço caminhos para “caminhar, escrever, mirar e viver...¹³”. Passeando e excursionando pelo que narram, criam e inventam as crianças em relação com o teatro linguagem, em meio a subterfúgios, evasivas, esclarecimentos e críticas, “de digressão em digressão” (DERRIDA, 2003),

⁹ Estes conceitos desenvolvidos pelas teorias de Orozco Gómez (1991a, 1998) referem-se aos espaços privilegiados nos quais acontece a significação nos processos de recepção. A *comunidade de apropriação* é aquela na qual se dá o momento mesmo da recepção, enquanto as *comunidades de interpretação* são todos os espaços e grupos dos quais participa o sujeito receptor e nos quais também serão construídos sentidos e significados a partir do produto/ artefato assistido, lido, visto, ouvido...

¹⁰ Explicações constantes nos verbetes *Refletir* e *Reflexão* do Dicionário Novo Aurélio, versão digital.

¹¹ Explicações constantes no verbete *Discutir* do Dicionário Novo Aurélio, versão digital.

¹² Explicações constantes no verbete *Divagar* do Dicionário Novo Aurélio, versão digital.

¹³ Anotação feita em palestra com Professor Jorge Larrosa (Universidade de Barcelona), junto ao PPGEdU/UFRGS, no semestre 2004/02.

ando e almejo as experiências. Se não as encontro nas crianças e no teatro, deixo que o trabalho de investigar por mim se passe, que atravesse minha derme e marque nas entranhas, fazendo dele uma experiência minha.

Assumo, portanto, os riscos, a dor e a delícia de investigar e ao mesmo tempo querer a experiência. Os perigos desta proposta que me impinjo, de refletir e discutir, conduzindo-me aos meandros da digressão, das divagações... Desfrutando-os: os medos e os prazeres das escolhas.

As reflexões, discussões e divagações têm como ponto de partida a articulação dos três vértices que compõem este estudo – teatro infantil, escola e crianças – realizada no **Capítulo 2** desta dissertação.

Por conseguinte, empreendo um esforço em localizar teoricamente e discutir os principais referenciais concernentes aos estudos de recepção ligados ao campo dos Estudos Culturais, propondo, inspirada neles, um estudo de recepção teatral, isto no **Capítulo 3**.

No **Capítulo 4**, problematizo a estratégia multimetodológica de construção de dados posta em prática junto às crianças espectadoras a fim de criar (ou construir) os dados que se tornaram a materialidade empírica desta pesquisa.

No primeiro capítulo analítico, o **Capítulo 5**, reflito acerca das mediações de caráter contextual, traço um esboço das referências identitárias através do levantamento das questões de gênero, sexualidade, etnia e grupos de idade que permearam nosso *estar juntos*; além de pensar como as mediações pessoais constroem o repertório anterior destas crianças enquanto espectadoras na contemporaneidade. Ainda neste capítulo, classifico algumas mediações como recorrentes (a mídia, a família e a escola) e caracterizo algumas outras mediações justamente por seu caráter de ineditismo, ou seja, por serem consideradas leituras de ruptura, desvios em relação a uma possível leitura preferencial.

O mote do **Capítulo 6**, segundo capítulo de análises, reside no levantamento e em reflexões sobre as experiências que constituem as crianças espectadoras para com a linguagem teatral, ou seja, como essa relação (trans)forma-se no contato com diferentes linguagens e com a própria linguagem em questão. Recupero as referências ao espetáculo assistido, *A Terrível Viseira do Dr. Chip*, reflito sobre como estas crianças significaram o visto, o ouvido e o sentido durante a recepção do espetáculo. Discuto as construções comparativas feitas pelas crianças em relação a diferentes linguagens como o teatro, o cinema, o circo e a televisão e finalizo o capítulo traçando um panorama que relaciona algumas expectativas e também o (re)conhecimento pelas crianças espectadoras de características intrínsecas ao teatral.

Com o intuito de tecer as considerações finais deste estudo, discorro, no **Capítulo 7**, acerca da constituição das híbridas identidades das crianças espectadoras na contemporaneidade, balizada nas análises anteriores de como atuaram as múltiplas mediações. Desta forma, discuto, reflito e divago acerca das crianças e suas experiências com o teatro linguagem.

1.3 Dos porquês: do teatro, das crianças, da escola, do modo de escrita. Por quê?!?¹⁴

As perguntas do começo

Andemos. Nós nos deslocamos – de transgressão em transgressão, mas também de digressão em digressão. [. . .] Tudo se passa como se fossemos de dificuldade em dificuldade. Melhor ou pior, e mais gravemente: de impossibilidade em impossibilidade. (DERRIDA, 2003, p. 67)

Por que escrever a experiência? Pensar, refletir a experiência? É factível narrá-la? Não seria inútil dedicar-se à impossível tarefa de apreensão daquilo que não nos pertence? Àquela experiência (ainda) que envolve os “outros maléficos”¹⁵, os enigmas indecifráveis? Que dizer, então, da *quase* impossibilidade também de apre(e)ndermos tudo aquilo que *imaginamos* como nos pertencendo? Para que e por que pensar crianças e teatro, teatro através de crianças, crianças no teatro e com o teatro? Como refletir a experiência em uma linguagem (portadora de tantas linguagens) e *os outros* que configuro como *meus outros*? Se “o outro é aquele que me transcende infinitamente, aquele que jamais posso possuir” (MÈLICH, 1998, p. 171), se re-conheço esta condição, abordá-lo por quê? Para que a tentativa de tocá-lo, se intangível desde o início (provavelmente sem fim...)?

E mais: por que a escolha de *um* modo de escrita entre tantos outros que se poderiam construir? Por que escolho e situo-me em um espaço-tempo de escrita, que busca fixar o efêmero em página branca, através de uma *escrita-helicoidal*, em que os filamentos múltiplos dão voltas e enroscam-se, enredam-se e mesclam-se em movimentos oblíquos, sinuosos, de tomar e retomar, colocar e recolocar, ir e voltar? Perco-me querendo achar, envolta no fluxo potencializado por estes assaltos.

Há filamentos mestres, entre tantos outros infindáveis afluentes que interceptam os fluxos, que necessitam ser explicitados. Ver-se-ão apropriadamente ao longo da feitura e do fazer-se do trabalho que (re)crio, entretanto é prudente apresentá-los com a devida formalidade neste espaço em que faço perguntas a mim, a minhas vontades de pesquisa, aos modos de escritura e suas implicações neste pensar-refletir-viver experiências.

¹⁴ Esta seção aqui numerada de 1.3 está sendo publicada, com algumas modificações e título homônimo em Skliar, Carlos (org.). **Derrida e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, no prelo.

¹⁵ Tomo emprestado este termo do livro de Carlos Skliar. *Pedagogia (improvável) da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Filamento de número 1: teatro. Teatro linguagem, teatro forma de mexer sentidos e sensações, teatro movimento que des-constrói na efemeridade, no fugaz, na gota de suor que escorre e some, evapora, sem que alguém, ninguém a tenha visto. Penso que nestas pequenas efemérides fugidias dê-se aquilo de inominável do teatral: o *estar junto* des-construtor de experiências, a amorosidade necessária. Penso mais uma vez: da hospitalidade absoluta da qual deve-se embeber, armar, portar um ator em ato, no construir de sua ação com o outro, o que especta e espera, o que porta a questão, o estrangeiro ao ato que chega portando perguntas, a pergunta, que não será respondida, mas que impulsiona a hospitalidade que deve fazer, ao meio, nem ao fim nem ao começo, a Hospitalidade, o receber sem questionar, sem nomear. Abrir suas portas e seu corpo, compartilhar da gota fugaz, deixar que ela evapore e seja assim aquilo que (de)marca e (des)mascara o tempo-espaço determinado e compartilhado, o tempo-espaço do estar junto do teatro e as experiências que poderão potencialmente *vir a ser* no meio, no durante, no percurso feito pela gota do momento em que brota na testa até o seu transformar-se em vapor na quentura do rosto, na esquina do queixo do ator em ato.

Teatro como linguagem?

Forma de dizer algo que alia diversas línguas: a visual, a sonora, a cinestésica, a verbal... Forma de fazer sentir? Formas que fazem sentir sentidos? Forma de deslocar aquilo de noturno que em cada um está? Confluência babélica de línguas que compõem uma linguagem que se distingue justamente na especificidade do presencial, do estar junto, do efêmero contato entre as partes: artistas, espectadores, entre eles algo que se constrói ao qual denominamos espetáculo, o conjunto que abarca a operatividade da língua-teatro: a encenação, a interpretação, a atuação, a ação, a trama narrativa (ou a ausência dela), a visualidade, a sonoridade, os signos que se (trans)formam em significados, os significantes em sua concretude.

Refletindo um pouco sobre a língua-teatro, ou o teatro linguagem, ou ainda adjetivando o substantivo: a linguagem teatral, busco no Dicionário (que é o lugar privilegiado no qual fixam-se alguns significados que por si mobilizam a cultura em incessante movimento de diferenciação, e as vidas indissociáveis de qualquer cultura, em intermitentes câmbios) alguma sugestão que me auxilie a pensar língua-linguagem. Diz o Dicionário, entre outras coisas, sobre *língua*:

O conjunto das palavras e expressões usadas por um povo, por uma nação, e o conjunto de regras da sua gramática; idioma. A língua vernácula. Modo de expressão escrita ou verbal de um autor, de uma escola, de uma época; estilo; linguagem. A linguagem própria de uma pessoa ou de um grupo. Sistema de signos que permite a comunicação entre os indivíduos de uma comunidade lingüística. Código, linguagem articulada, discurso. Sistema lingüístico que resulta da aquisição. Contínuo de variedades lingüísticas que, por razões culturais, políticas, históricas, geográficas, é considerado como entidade única que delimita uma comunidade lingüística. Qualquer dos sons emitidos por um animal e que imitam a voz humana; fala. (NOVO AURÉLIO, 1999)

Temos então a língua associada ao verbal e aos conteúdos, a uma especificidade de nação, etnia ou pessoa, a língua enquanto aquilo que se adquire e se possui, como código partilhado, como sonoridade inerente ao humano. O teatro-língua: aquele que alguns portam e compartilham com outros. E que estes outros espectadores (trans)formam a partir de suas experiências com a língua, com as línguas, com a diversidade de línguas que atravessam a experiência da recepção, o babelismo que se instaura quando a multiplicidade de línguas falando, gritando, sugerindo, sussurrando, cuspidando; que nos passa, nos atravessa, faz com que algo nos aconteça, aconteça em nós. Isso na impossibilidade da tradução, brincando então com a possibilidade da cri-ação.

Assim, o que poderíamos chamar de *uma* linguagem, dentre a confusão das línguas, dentre a impossibilidade da tradução, em meio ao babelismo? Teatro linguagem? Retorno ao Dicionário, que traz o seguinte acerca do que seria ou poderia vir-a-ser *linguagem*:

O uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre pessoas. A forma de expressão pela linguagem própria de um indivíduo, grupo, classe, etc. O vocabulário específico usado numa ciência, numa arte, numa profissão, etc.; língua. Vocabulário; palavreado. Tudo quanto serve para expressar idéias, sentimentos, modos de comportamento, etc., e que exclui o uso da linguagem. Língua. A faculdade humana da fala. Todo sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguir-se uma linguagem visual, uma linguagem auditiva, uma linguagem tátil, etc., ou, ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos. (NOVO AURÉLIO, 1999)

Teatro linguagem “mais complexa, constituída, ao mesmo tempo, de elementos diversos”?

No entanto, o dicionário silencia a(s) linguagem(ns) como aqui a(s) vemos também. Linguagens não somente aquelas que comunicam, transferem ou portam significados predeterminados: linguagens aquelas que nos (con-trans-re)formam, que nos constroem em incessantes inflexões e mobilidades flutuantes. Linguagens que portamos e que nos portam, que nos

constituem e que constituímos. É na linguagem que estamos e que aprendemos a ser: esta não apenas comunica e transmite significados, ela cria e constrói sentidos, confirma e nega outros tantos, reafirma, coloca e desloca. É com as linguagens que instituímos a nós mesmos, que somos instituídos como nós mesmos, em relação aos *outros* que jamais tocamos ou apreenderemos. Contudo, há a potencialidade de através das línguas e linguagens, entrelaçados no que há de mais babélico – se é que há qualquer gradação em termos de babelizar – de fazermos e construirmos, de produzirmos aquilo que pode ser palpável e através de sua tangibilidade pode nos atravessar, nos tocar, vir-a-ser experiência, traço que marca, rastro que esvaece no ar, ainda que sulque a carne. **Há passividade na língua, mas é da atividade que vive a linguagem. A língua que age.**

Teatro como língua que alguns portam, como linguagem que comunica e também que constrói: seres, atmosferas, entes, coisas, pessoas. Confluência babélica de línguas e linguagens, ação efêmera no tempo-espaço que pode deixar marcas além da derme? Marcas que sulquem a carne e desta forma nos passem, deixando nas entranhas as cicatrizes? Teatro linguagem como experiência?

Filamento de número 2: crianças. Outros maléficos. Enigmas a decifrar. Indecifráveis? Estrangeiros que portam a questão, que questionam sem perguntar. “Estrangeiro quem questiona. Ele carrega e dispõe a questão” (DERRIDA, 2003, p. 7). “[. . .] a questão do estrangeiro é uma questão *de* estrangeiro, uma questão vinda *do* estrangeiro, e uma questão *ao* estrangeiro, dirigida ao estrangeiro. Como se o estrangeiro fosse, primeiramente, *aquele que coloca a questão* ou *aquele a quem se endereça a primeira questão*. Como se o estrangeiro fosse o ser-em-questão da questão. Mas também aquele que, ao colocar a primeira questão, **me questiona**” (Id., Ib., p. 5) (negrito meu). A questão inerente à presença mesma do estrangeiro: as crianças lançam a mim a questão, sem questionar-me, no entanto. O paradoxo da acolhida: acolho a questão e faço questões a partir dela. Interrogo e portanto não acolho. Sinto-me, então, impelida ao jogo de pergunta-resposta daquilo que, já a primeira vista, parece não ser respondível... Interrogo por sentir a questão tocar-me: neste fluxo faz-se aquilo que chamamos pesquisa, acerca do qual tento aqui um exercício de questionar-me, questioná-las (a pesquisa e sua escrita, que acabam por ser a mesma coisa; as crianças, que não são o mesmo e sim os *outros, meus outros*). Portam a questão e potencializam as questões. Obrigam-me a tentar fazer com que falem minha língua, assim afastam-me da Hospitalidade (absoluta, incondicional) que trazia antes como inerente ao *estar junto* teatral. Apercebo-me então que capturar o outro e fazê-lo falar minha língua para que eu o apreenda e toque não pode ser *estar junto*. Não como o pode no teatro. Paradoxo entre o que se quer ver e o como ver. Como perguntar? Como responder? Para que

perguntar e para que responder? “Como responder *a* todas essas questões? Como *nelas* também responder? Como responder por si diante delas? Diante de questões que são também pedidos, rogações mesmo? Em qual língua o estrangeiro pode endereçar sua questão? Receber as nossas? Em qual língua se pode interrogá-lo?” (Id., *Ib.*, p. 115). Perguntar às crianças, pois são estrangeiros que me ofertam (e impelem) a questão. Pensar-perguntar as crianças e o teatro porque o teatro é minha língua, a língua que acabo por obrigar meu hóspede a falar, sem, no entanto, valer-me da Hospitalidade incondicional, condicionando assim as formas da língua pelas quais pergunto, respondo, sou perguntada e respondida.

Cercando (em movimento inútil) mais uma vez os estrangeiros, *meus outros*, porto a questão que não é minha, mas da qual valho-me agora como tentativa de dar(me) a pensar: “O estranho, o alheio, se define como o inacessível. Mas se isto é assim, como é possível chegar ao outro? Acaso não é toda forma de re-conhecimento um modo de conhecer? E se isto é assim, não é verdade que todo conhecimento (mesmo que seja re-conhecimento) é uma destruição da alteridade do outro?” (MÈLICH, 1998, p. 174). Releio a questão: sim, ela dá-me a pensar...

Herdo a questão: herdeira sou e a porto então. Re-afirmo-a no intuito dela libertar-me: há de se tentar tocar o rosto do outro sem destruir a alteridade do outro? Sinto-me e apercebo-me, portanto, em relação a esta questão que herdo, aproximando-me do fluxo duplo, da dupla injunção da qual trata Derrida: “[. . .] o herdeiro devia sempre responder a uma espécie de dupla injunção, a uma designação contraditória: é preciso primeiro saber e saber *reafirmar* o que vem ‘antes de nós’, e que portanto recebemos antes mesmo de escolhê-lo, e nos comportar sob este aspecto como sujeito livre” (DERRIDA e ROUDINESCO, 2004, p. 12).

Acerco-me das questões: da que me porta e oferta o estrangeiro criança (as crianças estrangeiras de mim, *meus outros*) e daquela que me chega sem que a escolha, que herdo dos autores que me antecederam e dos quais sou herdeira em-dívida(da). A tensão da herança atravessa-me: “Reafirmar, o que significa isso? Não apenas aceitar essa herança, mas relançá-la de outra maneira e mantê-la viva. Não escolhê-la (pois o que caracteriza a herança é primeiramente que não é escolhida, sendo ela que nos elege violentamente), mas escolher preservá-la viva” (Id., *Ib.*). Escolho mantê-la viva dando-lhe outra vida, uma vida-em-escrita, que viva da e na escrita que intento e invento acerca de *meus outros* crianças, do teatro língua-que-porto, da escola que hospeda a mim, aos outros e à linguagem.

Filamento de número 3: escola. “[. . .] a hospitalidade absoluta exige que eu abra minha casa e não apenas ofereça ao estrangeiro (provido de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc.), mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe ceda lugar, que eu o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade (a entrada num pacto), nem mesmo seu nome” (DERRIDA, 2003, p. 23-25). Assim, sou acolhida como a estrangeira na casa que é a escola, no espaço que captura a fim de normalizar, de inserir na norma, de aproximar da norma, de ensinar tudo aquilo que se julga “absolutamente necessário e imprescindível” aos *outros*. Ensinar a língua ao estrangeiro para que se torne um de nós e deixe de ser aquilo que é, de portar aquilo que porta, de perguntar *a* pergunta. Afasta-se, assim, (d) a Lei da hospitalidade cercando(-se)(-nos) (d)as leis da hospitalidade? Hospeda, porém, mais uma vez, desfaz-se a possibilidade da acolhida incondicional. Contrapondo-se às palavras acima, de Derrida, constitui-se um movimento recíproco: a escola hospeda as crianças e me hospeda também; eu, por minha vez, hospedo as crianças em minhas práticas de linguagem, com as vontades daquele que quer saber. Criam-se pactos: entre a escola e eu, entre as crianças e eu. Pactos, expectativas, espectadores. Assim, não há a acolhida absoluta, nem eles me acolhem nem eu os acolho. Acordamos uns com os outros. Contudo, no acordo produzimos experiências. E nesse acordo discordamos e concordamos.

Porto minha língua e eles acolhem-na. “A língua resiste a todas as mobilidades por que ela se desloca comigo. [. . .] Porque isto que não me deixa, a língua, é também, na realidade, na necessidade, para além do fantasma, isto que não cessa de partir de mim. A língua só é a partir de mim” (Id., Ib., p. 81). Ela parte de mim e é, de certa forma, acolhida por eles, também meus reféns. Há produtividade neste movimento de acolher e ser acolhido, de portar a língua e impô-la ao estrangeiro, de operar *na* linguagem. Os resultados produzidos, quando recolhidos e recolocados, ressignificam. No movimento se formam, deformam e conformam. Chamamos aos resultados da produtividade *na* linguagem *dados*. Nunca foram dados: foram cria(da)dos, inventa(da)dos. Pelas crianças, por mim, através da escola, na linguagem que porto e apresento, que é acolhida como a *carícia* que seria a única possibilidade de tocar o *rostro* do outro. A carícia como resposta *de* outro, não *a* outro. A carícia não como tecnologia, mas como resposta singular e única, como responsabilidade pelo outro, *responsividade*. Pois “Aquele ou aquilo que acaricio não é nunca meu, não o possuo, mas respondo *dele*. Não é um sentimento, mas um modo de entrar em relação com o outro” (MÈLICH, 1998, p.174).

Portanto, neste movimento de *vir-a-ser*, de (re)criar-se na diferença, também pelo contato fugidio da carícia, dentro e através da escola, as crianças (os estrangeiros), o teatro (a linguagem) e eu

(hóspede e hospedeira), reconhecemo-nos na diferença que nos constitui, no diferir que nos faz em (rel)ação, porque aí “O hospedeiro torna-se hóspede. O hóspede (*guest*) torna-se hospedeiro (*host*) do hospedeiro (*host*). Essas substituições fazem de todos e de cada um refém do outro” (DERRIDA, 2003, p. 109).

A linguagem é também ela hospedada na casa e hospedeira dos discursos e da língua do hospedeiro: o teatro hospeda a escola tomando-lhe de empréstimo suas formas e conteúdos, seus currículos e os saberes que veicula; e a escola, na grande maioria das vezes em que o teatro acontece para as crianças, hospeda o teatro, chama-o e acolhe-o entre seus muros, fazendo com que ele, que também é linguagem, fale a sua língua, a língua dos “conteúdos absolutamente necessários”. E os pequenos estrangeiros capturados e presos na nau da escola navegam pelos mares e rios de uma linguagem não-cotidiana, que se torna familiar porque fala o que quer ouvir e mostra o que quer ver (quase sempre, o que não é sempre!) a hospedeira, a escola. Aí, neste momento, fundem-se e confundem-se a escola e o teatro, o teatro e a escola. Tornam-se reféns um do outro.

Um pedaço do meio, no qual questiono os modos de escrita na (im-possível?) tradução das gentes

*[. . .] a escrita não começa. [. . .] na mesma medida em que o livro não pode terminar, a escrita não pode, pois, começar.
(DERRIDA, 2001, p. 20)*

E as crianças, as gentes, os outros que (es)(a)colhi? E os estrangeiros que esperam e espectam? Constroem experiências nesse acolher e ser acolhidos, entre os muros do pátio da escola e as paredes do palco vazio? E eu, também estrangeira, que faço com as perguntas que me movem e com as experiências que as perguntas me impelem a construir junto às crianças? Que farei eu daquilo que foi cuidadosamente recolhido, ensacado, classificado, aquilo que produzimos (con)juntamente, através da(s) linguagem(ns), as crianças e eu? Podem ser eles (os inventa(da)dos, cria(da)dos) fertilizantes de algo que (re)criarei? Serão eles indutores criativos, espécie de adubo que incita a nascer, crescer e morrer algo que não estava lá antes do próprio adubo *vir-a-ser*?

Novamente pergunto, partindo daquilo que move, das perguntas, da questão que me trazem os *outros maléficis*, na vontade de mobilizar também: como escrever sem matar? Como (trans)portar a experiência (ao)no papel? Como não planificar aquilo(aqueles) que é(são) tri, quadri,

multidimensional(is)? Como a língua cria e recria e transforma e dá forma? E tira a forma? Reforma, talvez.

(Trans)Formando-nos no movimento, no estar da ação mais do que no ser do ato, chego ao momento da página em branco. Como, agora, não matar? Como, neste momento da escrita, fazê-los vivos? Como adiar a morte em vida? Fazer-me viva, viver-nos? Como? Tentativas sempre frustradas... É na voluptuosidade da forma helicoidal que posso reconhecer-me, ainda que efemeramente, em movimento, em troca, em vida, em fazer viver-nos, em “adiar a morte, mesmo sabendo da morte”, em “viver sem em nada adiar a vida, ainda sabendo da morte” (SKLIAR, no prelo).

O texto duro não me agrada, não me (trans)forma nem muda. Emudece. E eu quero experimentar na carne o jogo (da *différance*¹⁶?!?), de poder sentir a carícia que um outro qualquer me oferece, construindo-me na construção mesma do texto que nomeio como meu e que me escapando deixa de ser meu e é de quem o lê. Eu tenho a vontade de um texto que diga de mim, sobre mim, a partir de mim, ou melhor, que me atrevesse e seja atravessado por mim, que diga daqueles sobre os quais eu me autorizei e arrisquei a falar, que seja também por eles atravessado. Aleatoriamente autorizei-me a mim mesma, porque também me reconheço naqueles de quem falo. Eu fui e sou o *outro maléfico* que buscamos categorizar, capturar, entender, domesticar, preencher de conteúdos úteis, de pedagogias e currículos absolutamente necessários... E partindo daí a frustração da total impossibilidade deste entendimento, deste (re)conhecimento; aquilo que escapa por entre os dedos e por isso mesmo amedronta, fere, desafia e instiga.

As gentes, os outros, os estrangeiros: interessam-me, incitam, mobilizam. Questionam-me. Ingratamente, faço delas/es (das gentes, de mim?) aquilo que mais detesto: meus objetos, o que repugno, o inanimado. Mas não quero que as gentes sejam meus objetos, quero que elas sejam os que suam, respiram, riem, reclamam, choram, que de mim não necessitam e precedem no estar em ação, adiando a morte em vida. Até que ponto elas não são ou estão em mim? Materialidades porosas, efêmeras e voluptuosas. Entretanto, no papel elas deixarão de ser gentes: tornar-se-ão, necessariamente, meus objetos-palavras, já que as (trans)formo em letras que juntas (de)formam palavras, que (con)formam imagens, que são representações que compõem uma linguagem que também cria por si só outra coisa que não mais as gentes, mas as outras gentes, aquelas de papel, aquelas que criamos no papel, a exemplo de um escritor, sem a destreza pertinente, no entanto.

¹⁶ Termo cunhado pelo filósofo Jacques Derrida.

Daí, a dívida: a dívida da (impossível) tradução. Todo ato de língua já é um ato de tradução, a tradução é a língua, a tradução porta a dívida, a eterna dívida para com o autor, para com a vida do tradutor dividido, endividado, castigado. Da tradução à confusão, ao que há de babélico na língua e é a língua mesma. A língua da qual devo servir-me e valer-me e, conseqüentemente, endividar-me com o outro, no exercício da escritura. Se o narro, o traduzo, se o traduzo: devo-lhe. Sempre. À dívida com os autores, à dívida da herança, comumente presente em trabalhos da academia, junta-se a dívida aos *outros* que torno personagens em minha escrita. Personagens de papel, no papel. Acumulam-se as dívidas...

Porém, outra coisa me surge: endividada que estou na (impossibilidade que porta a) tarefa de traduzir, os *objetivos*, aos outros, somente enquanto penso que posso. Será que são as minhas histórias que narram esses outros, estrangeiros que acolho e que me acolhem? Esses outros existem ou sou eu que os significo a partir de minhas(suas) experiências de traduzir? E se assim for: até que ponto seria possível objetivá-los (e a mim também), entendendo que sou aqueles de quem falo? Se sou esses outros tantos sujeitos estrangeiros a mim, de mim, ao falar deles e de mim qual de nós estará sendo objetivado? Somos na tradução confusão? Construímos-nos, então, naquilo que Derrida chamou de movimento da *différance*? Sujeitos se produzem no movimento da *différance*, em uma produção sistemática de diferenças, a produção de um sistema de diferenças? Em um movimento de diferir que não é oposicional: uma heterogeneidade não-oposicional? “Diferidos em razão do princípio mesmo da diferença, que quer que um elemento não funcione e não signifique, não adquira ou forneça seu ‘sentido’, a não ser remetendo-o a um outro elemento, passado ou futuro, em uma economia de rastros” (DERRIDA, 2001, p. 34-5)? Questiono mobilizada pela confusão gerada pela dívida, pela impossibilidade da tradução a qual me dedico.

Não quero traduzir tornando-os objetos, não os quero coisificar dentro da dureza do texto acadêmico, não quero planificar, torná-los simples imagens bidimensionais daquilo que é multidimensional, que nos escapa justamente por tantas faces apresentar. Pois o humano que se constrói através dos discursos e das linguagens também pode ser friamente assassinado por elas, no momento mesmo da tradução, quando a dívida engessa-se e o movimento cessa. Assumindo a necessidade absoluta do movimento, pergunto: qual(is) a(s) possível(is) posi-negatividade deste movimento? Assassiná-los para dar vida novamente. Outras formas de viver. Outras formas de produzir na linguagem. Outros novos *outros* estrangeiros?

A linguagem escrita dentro dos rígidos padrões que impõe este tipo de trabalho, gênero reconhecido e estudado, apresenta-se como um eficaz assassino das gentes e de suas humanidades.

Elas tornam-se duros-dados, que se tornam membros amputados de algo que outrora tivera vida. E dentro de nossas pretensões de entendimento e captura, perdemos o que há de humano em nosso trabalho, nas relações que criamos, nas teias que tecemos durante o espaço-tempo em que atuamos com os sujeitos que são as gentes que desejamos traduzir.

Pode-se pensar, então, em uma escrita que, ao invés de matar, adie a morte, mesmo sabendo da morte (SKLIAR, no prelo)? Há modos de escrita que busquem adiar a morte-em-vida? Que potencializem o movimento e a confusão babélica da língua a ponto de fazer da tradução a própria vida-na-escrita, ao invés de sua morte-em-vida?

Pensar minha escrita: por fim, sem fim, a fim, enfim

Não há escrita que não se constitua uma proteção, em proteção contra si, contra a escrita segundo a qual o 'sujeito' está ameaçado ao deixar-se escrever: ao expor-se.
(DERRIDA, 1995, p. 218)

Devo justificar minha escrita de *eus*, de sentidos e sentimentos. Pois bem: justifico-a porque não quero coisificar as gentes sobre quem, com quem *estou e estive junto* na construção deste trabalho que apresenta-se como uma história, que também sou eu e a minha história. São elas que me importam agora, as formas como as (re)criarei através da linguagem escrita, inserida dentro da academia, espaço privilegiado das ciências que dizem e buscam “a verdade” das coisas, das gentes, dos mundos. E nesta busca incessante das “grandes verdades” bicho vira coisa, gente vira coisa e a coisificação generalizada toma conta do que se diz, do que se pensa, daquilo que se propõe e a que se propõe. Contudo, o humano não tem a verdade, e sim a pretensão dela, que se faz na língua. A pretensão é o discurso. Quais os caminhos que escolho para minha pretensão de verdade na escritura do trabalho de pesquisa *junto aos* estrangeiros-crianças, à língua(gem)-teatro e à hospedeira-escola? Quais caminhos escolho na pretensa tradução (da experiência) que proponho? Busco “a ausência de significado transcendental [que] amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação” (DERRIDA, 1995a, p. 232)?

Devo assumir as debilidades que me acometem na impossível tarefa de dar vida às gentes de carne e osso no espaço plano do papel. Dilatar o plano da folha é tarefa para grandes escritores. Por isso desculpo-me de antemão: tentativas frustradas de abarcar a multidimensionalidade das gentes poderão recair em parágrafos medíocres, em frases incertas, em enunciados dúbios e pedantes, em linguagem pouco assertiva. Demasiado poéticos talvez, mas sempre em busca de fazer das gentes

neste papel gentes que tenham vida, não simplesmente objetos coisificados pelos palavreado e palavrório acadêmico.

Pretensão a minha que não se cumprirá jamais, haja vista a impossibilidade de fazer gentes que respiram no papel. Impossibilidade que não exclui certa margem de tentativa. Assim, comprometo-me a fugir do estereótipo fácil e da emotividade exacerbada, dos arroubos apaixonados do criador por aqueles que cria. Tentarei trabalhar dentro de um espaço de criação, tomar a tarefa da escritura desta dissertação como a da tradução (criação?) daquilo e daqueles sobre os quais intento pensar, discutir, refletir. Exercício árduo e doloroso, mas que propicie *pequenas mortes* afáveis ao final das jornadas de trabalho, além das incomodas incertezas e decepções que me perseguirão pelo caminho.

Pensa Derrida que “se só houvesse percepção, permeabilidade pura às explorações, não haveria exploração. Seríamos escritos mas nada ficaria consignado, nenhuma escritura se produziria, se reteria, se repetiria como legibilidade” (DERRIDA, 1995, p. 222). Assim, espero que me traga, este exercício de exploração, tradução e (re)criação em constante movimento, para além da percepção, aquilo de humano que há em mim, que há nas gentes, que há na escritura e na feitura de algo que não é meu, que me escapa, sendo construído em co-autoria por aqueles que me lêem, a quem me dirijo, aqueles que ainda não tem rosto, mas que fazem estas gentes comigo a partir de agora, com seus olhares e sentires.

E talvez resida aí a possibilidade da vida no papel: no movimento gerado na impossibilidade mesma da tradução, pela confusão babélica inerente à língua, pelo adiar a morte (mesmo sabendo da morte) em vida na escrita, pelo construir-se na amorosidade pelo outro, na herança, na dívida indelevelmente herdada. Quem sabe, um dia, aproximar-me da necessidade de que “em um tal espaço e guiado por uma tal questão, a escrita não-queira-nada-dizer. [. . .] Simplesmente ela se tenta, ela se tende, ela tenta deter-se no ponto de esgotamento do querer-dizer” (DERRIDA, 2001, p. 20-1).

2. (RE)CRIANDO AÇÕES, CENÁRIOS E PERSONAGENS – DO TEATRO, DAS INFÂNCIAS E DA ESCOLA



Fotografia 1. A turma do jardim B, em fila, sendo guiada pela professora, com a escola ao fundo.

Tarde de sol. Iluminada, quase quente, quase primavera. Céu azul. Aos poucos o pátio fica tomado pelas pequenas cabeças loiras, morenas, ruivas, negras, castanhas... Enigmas em formato de “outros maléficos”: devem ser disciplinados e governados, há de se capturar o que excede, aquilo que questiona por sua simples presença. Burburinho, conversas, risos altos, uma ou outra gargalhada cortando o concreto das quadras bem pintadas. Professoras na frente, crianças atrás: meninos de um lado meninas do outro; os mais altos no final da fila, de mãos dadas com a professora os menores. Disciplinamento e prazer. Estranha combinação, mas assim me parece: todos em ordem, enquadrados espacialmente, vigiados pelo olhar atento dos *outros* adultos, aqui as *outras* professoras. No entanto, há algo de alegre pairando no ambiente, a excitação do novo, do diferente, do que foge ao prosaico. Mas não foge do ordenamento e da disciplina, que conduz, aos poucos e quase que imperceptivelmente, turma por turma à calçada da rua limpa e larga. Seguimos caminhando, em um ritmo constante e preciso. Atravessamos o bairro, com casas grandes, jardins floridos, uma praça ampla, a igreja de formato estranho. Chegamos a uma rua mais movimentada e em segundos um guarda de trânsito pára os automóveis para que passem as crianças festivas e coradas. Dobramos uma esquina e vislumbramos o local: o salão de um Centro de Tradições Gaúchas.



Fotografia 2. Atravessando a praça com igreja ao fundo.

Durante o caminho conversei com diversas crianças, de grupos e idades diferenciadas: contam-me de uma peça a que assistiram no semestre que passara, também com a escola. Respondem minhas perguntas e formulam outras: quem eu sou? Que faço ali? Por que carrego um gravador? Um pequeno grupo de meninos aparentemente mais velhos que a maioria das crianças do grupo formado por alunos do Jardim B a quarta série passa ao meu lado. Abordo-os:

- São alunos da escola?
- Sim, somos do turno da manhã, da quinta série.
- Que fazem aqui?
- Viemos assistir o teatro junto com os pequenos.
- Por que?
- Porque o turno da manhã só teve 40 alunos que queriam ir ver a peça.
- A gente gosta de teatro e é melhor que ficar em casa dormindo...

Conversamos ainda um pouco mais: as camisetas pretas de bandas, os colares e os cabelos compridos escondiam garotos falantes e simpáticos.

As filas e grupos dissipam-se na entrada: cada qual tenta tomar seu lugar na platéia, as professoras organizam e disciplinam as crianças mais uma vez: pequenos sentam-se na frente, os maiores atrás. Arrastam cadeiras, o momento que poderia ter sido tumultuado em alguns minutos organiza-se, sob a regulação docente dos corpos, que devidamente colocados, deveriam aguardar as luzes apagarem. Não havia um palco elevado, separado da platéia, e sim uma demarcação feita no chão com uma fita adesiva, que foi respeitada pelas crianças. O espaço não era mais a escola, porém a instituição e suas regras excedem os muros da construção e acompanham o grupo que agora se

transforma em platéia. As professoras colocam-se estrategicamente em seus postos de vigilantes: sentadas atrás das crianças podem vê-las e regulá-las – panopticamente – caso algo fuja às regras já estabelecidas e perceptivelmente entendidas e corporificadas pelas/nas crianças, mecanismos de regulação e controle em cena.



**Fotografia 3. Disciplinamento e fita adesiva:
a demarcação entre palco e platéia.**

Finalmente, as luzes apagam, ouvem-se três sinais: algumas crianças sentadas no chão esticam seus pescoços, outras gritam excitadas, ouve-se um onomatopéico *Sbbbhiittt...* das professoras. Uma menina loirinha, de uns sete ou oito anos, sentada ao meu lado, ergue os olhos e diz num sussurro:

- Eu tô com medo.
- Medo de quê?
- Medo do escuro!

Inicia o espetáculo: *A Terrível Viseira do Dr. Chip*¹⁷. Músicos e atores em cena: tocam, cantam, dançam. Olhos que brilham, que querem ver e, portanto, saber, experienciar. Algumas bocas entreabertas. Vagos sorrisos. Esparsas gargalhadas. A cena inicia; a estrutura narrativa é simples e o conflito apresentado resolve-se no decorrer da ação dramática. Personagens entram e saem, quiproquós e desentendimentos: o vilão Dr. Chip quer dominar todas as crianças através da tecnologia, o menino Léo, que não sabe mais brincar de imaginação e jogos de faz-de-conta, parece ser uma alvo fácil. Uma joaninha, um palhaço, um robô e um super-herói: os brinquedos ajudam-no

¹⁷ Analiso o espetáculo mais apuradamente em momento posterior deste estudo, ainda neste Capítulo 2.

salvar-se das garras do vilão. Ritmo, música, ação. Cenas cômicas e uma certa dose de didatismo e de maniqueísmo. Proximidade física extrema entre atores e público.

As crianças espectadoras durante: olhos atentos, ávidos. Prestaram muita atenção, não riram muito, mas mostraram-se empolgadas com algumas cenas. Responderam quando solicitadas pelos personagens/atores, espantaram-se no início da peça com a iluminação. Estavam alegres, compenetradas até, compartilhando com a cena e os intérpretes. Contudo, em comparação com outras platéias observadas por mim, não estavam extremamente excitadas. Estavam, sim, interessadas. Provavelmente esta postura diante do contato com o artefato teatral deva-se também ao fato de já terem ido ao teatro, terem tido contatos anteriores com o evento teatral e sua linguagem. Os próprios alunos da escola relataram-me alguns espetáculos que já haviam assistido através da escola, sendo que este fora o segundo neste ano de 2003, sendo o outro espetáculo profissional ao qual haviam assistido *A Menina na Biblioteca*, do Grupo Teatral Luz e Cena, de Novo Hamburgo, durante o primeiro semestre. Apesar de não ser uma atividade cotidiana, também não era totalmente desconhecida. Nas conversas que tive com eles neste dia, antes e depois do espetáculo, todos disseram gostar de ir ao teatro, alguns meninos relataram-me que o melhor de ir ao teatro é “matar aula”. A idéia remete a uma “aula normal” como algo aborrecido, entediante, sempre igual. Portanto, ir ao teatro ou realizar qualquer atividade extraclasse acaba sendo, primeiramente, uma forma de burlar a monotonia do cotidiano escolar e, por conseguinte, uma fonte de prazer e divertimento.



Fotografia 4. Olhos atentos durante a apresentação do espetáculo.

Fim: músicos e músicas. Aplausos. Logo todos se deslocam para a saída e estamos a caminho da escola. As filas reorganizam-se quase que mecanicamente. Conversas na volta, pareceres sobre o

espetáculo, os gostares e sentires. Chegando ao portão, recreio e lanche. Correria e barulho, banheiro e bebedor. Depois, novamente a sala de aula. Eu sento na escada da frente e começo tecer anotações em meu Diário de Trabalho.

Apresento assim os personagens, os cenários e algumas das ações que instigam minhas vontades de pesquisa: o espaço que se constrói entre as crianças espectadoras, o teatro e a escola. Neste triângulo (não muito eqüilátero) reside o que poderia nomear como meu objeto de pesquisa. No entanto, penso que a intersecção rica e complexa entre as crianças, o teatro e a escola não se possa objetivar desta forma, sendo que a mescla dos conteúdos e formas das infâncias enquanto construtos sociais, do teatro enquanto linguagem e artefato cultural e da escola enquanto instituição que captura e disciplina corpos e almas está indelevelmente incrustada e marcada nos corpos infantis, nas estruturas escolares e nas ações que se passam nos palcos. Fundem-se e misturam-se. Há no campo teatral traços do campo da Educação, bem como as crianças (e suas (im)prováveis infâncias) constituem e são constituídas também através destes artefatos e práticas: da escola, da cultura, das histórias que inventamos, naturalizamos e que tornamos verdades.

Tento (re)construir, dialogando com autores e autoras que também pensaram (e pensam) as infâncias, os teatros e as escolas, o triângulo que compõe o centro e o motivo, o pressuposto e também o fim em si mesmo deste trabalho. O movimento desenhar-se-á um tanto irregular: idas e vindas entre um e outro até que consiga um pequeno todo que contemple os três pontos: as crianças espectadoras, o teatro infantil e a escola. Uma espiral helicoidal com três filamentos, que resulte em algo mesclado, intertextual, impuro, como o são as relações e os sujeitos da contemporaneidade. *Crossing-over* tríplice, de muitas cores e cheiros, de sabores e sensações.

A escola apresenta-se nesta relação como cenário. Cenário-contexto que cria e confunde-se com os próprios sujeitos crianças, já que estes formam-se atravessados pelas práticas e discursos da instituição que os rodeia e acolhe, na qual passam várias das horas de seus dias. Orozco (1998, 2000), em seus estudos de recepção televisiva com crianças, pensa a escola enquanto importante mediação institucional¹⁸ da relação travada entre telespectadores mirins e o meio. A família apresenta-se como uma comunidade de apropriação preferencial, ou seja, o lócus onde acontece a recepção, também a cultura e as mediações operando neste espaço.

A escola atua como uma mediação institucional em relação ao teatro, através das normas e regras sociais pelas quais opera, pelas representações que veicula, etc., agindo junto ao olhar, aos

¹⁸ As mediações institucionais referem-se a todas aquelas instâncias que se caracterizam como instituições sociais às quais os receptores estão atrelados ou das quais participam, constituindo também através e nelas suas identidades. Como exemplos poderíamos citar a escola, a Igreja, a família, etc.

sentidos e significados construídos pelas crianças a partir da linguagem teatral. Entretanto, também percebo a escola enquanto a comunidade de apropriação da recepção teatral. Esta percepção justifica-se pelo fato que a grande maioria das crianças tem seus primeiros e/ou únicos contatos com o teatro através de suas escolas. Embora haja algumas crianças que freqüentem salas de teatro com seus familiares desde muito cedo, é na escola que a prática de ver e também de fazer teatro passa a existir na vida da maioria das crianças espectadoras. E estas duas práticas, aliadas a tantas outras práticas e discursos cotidianos, serão determinantes na constituição das relações entre as crianças e a linguagem teatral, que pretendo desenhar e (re)criar, (re)construir neste estudo. Como as crianças percebem, sentem e pensam o teatro passa pelo caminho e pelos atravessamentos propostos pela instituição escolar.

Obviamente as formas e conteúdos veiculados pela cena teatral também serão fatores condicionantes da relação entre crianças e teatro. Discuto na seção 2.4 deste Capítulo 2 algumas práticas e discursos comuns na produção contemporânea do teatro infantil, sempre levando em consideração como as crianças agem e constroem significados a partir destes artefatos teatrais aos quais têm acesso. Na seção que segue, reflito acerca das múltiplas formas de se vivenciar as infâncias e de ser/estar criança na contemporaneidade.

2.1 Das infâncias – com/no/através do teatro – na contemporaneidade

As múltiplas infâncias que encontramos na contemporaneidade também merecem destaque em um trabalho que tem como sujeitos, gentes, motivo e razão de ser as crianças. Neste caso, um grupo específico de crianças, que poderia estar/ser composto por diversas infâncias. Meus personagens de papel que são vivos e na vida construíram este estudo junto a mim, as crianças múltiplas e atravessadas pelas categorias sociais que aprendemos a denominar infâncias. Abstração que toma corpo e materializa-se em artefatos diversos, em práticas concretas.

A *Pequena Tragédia* abaixo se constitui como *paródia meta-teatral*, escrita no intuito de demonstrar alguns dos estereótipos¹⁹ de infância recorrentes nas culturas ocidentais contemporâneas. Ressalto que estes não estão presentes somente no campo do teatro infantil, mas são traços e discursos inventados (e posteriormente naturalizados) para marcar o infantil em vários e distintos campos: na literatura, no cinema, na mídia televisiva e impressa, na pedagogia, na medicina, na psicologia, etc. Em múltiplas instâncias, estas são (ou foram por alguns séculos) as representações mais facilmente encontráveis que receberam as crianças.

Segue então uma *Pequena Tragédia para Crianças*, na tentativa de perceber um pouco as práticas teatrais e as infâncias. Meu olhar sobre, constituído ele também por outros tantos olhares e pensares.

Pequena Tragédia para Crianças em Um Ato

Prólogo

Cenário: *ball* de entrada de uma sala de teatro

Personagens: crianças de variadas idades, bebês de colo, pais, mães, avós, tios, bilheteiro e porteiro do teatro.

(A cena do prólogo introduz a ação principal da peça que é assistir a um espetáculo teatral. Abrem-se as cortinas.)

¹⁹ A noção de estereótipo que utilizo ao desenvolver este capítulo refere-se a formas representacionais de determinado ente (ou grupo) na qual somente alguns traços ou características suas são ressaltadas e ‘pintadas com cores muito fortes’, reduzindo-o a elas, negando qualquer espécie de complexidade ou contradição em suas relações e ações, fazendo-o agir e existir no mundo que habita de forma imutável. Para maior aprofundamento sobre as questões de estereótipos no teatro, ver P. Pavis (1999), em seu *Dicionário de Teatro*. Sobre representações culturais e estereótipos, ver S. Hall (1997), *The Spectacle of the ‘other’*.

As crianças correm pelo *hall* de entrada, seus pais carregam no colo os irmãozinhos menores, sacos com doces, latas de refrigerante, enquanto sacam da bolsa o dinheiro dos ingressos. O bilheteiro entrega os ingressos e pequenos brindes que podem variar entre sabonetinhos de bebê, balas, brinquedinhos ou balões. Apesar da pateticidade paterna, materna e parental, as crianças são os personagens principais, com suas conversas excitadas sobre o que encontrarão “lá dentro”, olhando os programas do espetáculo com curiosidade, embrulhadas em figurinos caracterizando lindas “roupinhas de passeio”, o antigamente chamado “traje de ir à missa”, aquele que só se usa em ocasiões especiais, que hoje se transformou em coloridas “fantasias de criança”. Disciplinarmente, a uma altura da cena, faz-se a fila. Todos aguardam ansiosos: pais, crianças, bebês. E também o porteiro está ansioso: não vê a hora de receber daquelas mãozinhas gorduchas e suadas os ingressos, gentilmente enfiá-los todos na sala a meia luz e trancar a porta. Aí sim: ligar o radinho de pilha no futebol (porque o teatro infantil sempre é no horário das partidas de futebol!) e eles que se virem lá dentro!

Ato Único

Cenário: dentro do teatro, um palco, uma platéia.

Personagens: os mesmos do prólogo, menos o porteiro. O bilheteiro transforma-se em contra-regra (ou iluminador), atores, atrizes, o diretor.

Aos poucos todos vão sentando-se e acomodando-se nas poltronas, ainda curiosos. Aviso: Por favor, desliguem seus celulares! Apagam-se as luzes. Gritos das crianças mais velhas, algumas das mais novas começam a chorar. Toca uma música, ilumina-se o palco: inicia o espetáculo. Tudo muito colorido e alegre. Eventualmente, pode-se usar gelo seco ou outros efeitos. Então, dá-se início a mais uma *pequena tragédia para crianças*, em que se supõe total terror e piedade catárticos por parte do público. Jovens atores e atrizes representam crianças em cena: uma “menina” pula debilmente mascando chiclete, arrasta consigo uma boneca, sua voz forçada e aguda agride até os tímpanos de senhores e senhoras mais surdos da platéia. Ela geralmente alia a fragilidade a uma bobice ofensiva. Já o garoto, apesar de também ser meio bobo, é muito forte e viril: corre de um lado a outro do palco como se houvessem brasas sob seus pés, agita-se todo tempo, membros rijos, carrega uma bola (ou um estilingue). Seu modo de falar também lhe confere um ar de idiota e mesmo com a força do menino, eles sempre precisam de ajuda de elementos mágicos ou estranhos seres e animais

antropomorfizados para resolver os impasses e conflitos da cena. Gritos, correria desenfreada, algumas músicas coreografadas (dois pra lá, dois pra cá e gira), vozes falsamente moduladas, palavras incompreensíveis, choros. O ápice da ação dramática acontece quando o vilão esconde-se e a platéia é gentilmente convidada a participar respondendo aos personagens criança em cena para que lado ele foi. Pode-se também arrastar uma criança da platéia pelo braço até o palco e obrigá-la a participar da cena. Depois de muitos berros histéricos, caminhadas e gestos inverossímeis, entonações manhosas e outras atitudes que os aproximam de intragáveis bonecos a pilha, os personagens-criança voltam para seus lares, para junto de suas mães. Por vezes adormecem, por outras acenam para a platéia. FIM. Nesta altura da trama, sabe-se lá o que passa pela cabeça das crianças espectadoras, enfiadas em seus acentos na platéia, diante de tal circo de horrores onde a representação (manca, caolha e débil) deles mesmos serve como objeto esdrúxulo de apreciação. Provavelmente tais crianças que contemplem a si mesmas representadas com tamanha “sensibilidade” no palco sejam perspicazes o suficiente para não terem sequer passado perto de algum processo de identificação em relação a seres que se moviam e expressavam-se tão estupidamente pelo palco, estereótipos de um modelo de infância que, definitivamente, pode representar qualquer coisa, menos crianças de carne e osso.

Epílogo

(Mesmos cenários e personagens.)

O desenlace da ação dramática ocorre: todos aplaudem de pé, os atores e o diretor agradecem comovidos, as crianças correm rapidamente para o cenário tentando perceber algo interessante naquela parafernália, algumas tentam arrancar partes dos figurinos dos atores, talvez uma forma de vingar-se da pequena sessão de tortura a qual foram submetidas nos últimos 50 minutos de suas vidas. Os atores, suados e estafados depois de tal exercício físico, exibem sorrisos amarelos. Com certeza, os pais saem felizes e modificados desta experiência: cumpriram seu papel de provedores contribuindo para a “formação estética e intelectual de seus pimpolhos”. As crianças, quando conseguem sair, estas sim estão ainda mais felizes: Ufa! Finalmente acabou! E correm em busca de ar puro e luz do dia.

Resta o porteiro, recolhendo balas meio chupadas grudadas no tapete da entrada.

(Fecham-se as cortinas. Mas este não é o fim...)

Se trocarmos o domingo ou o sábado por um dia de semana, incluirmos um ônibus na trajetória até a porta do teatro, e transformarmos os aflitos e afetuosos pais, tios e avós em professoras aflitas (mais preocupadas em manter a ordem do que os afetos), teríamos a outra versão desta *paródia meta-teatral*. Objetivos centrais permaneceriam os mesmos, o desenlace da ação bastante semelhante, entretanto, filas de meninos e meninas seriam incluídas na história.

Por muitos anos, o teatro infantil reproduziu nos palcos um modelo de infância, através de seus personagens-criança, que confirmava o estereótipo infantil que até hoje é muito presente nos discursos das mídias e também de alguns “especialistas em infância”: a criança enquanto um ser débil, frágil, incompleto, tabula rasa a ser preenchida, o bom selvagem a ser domesticado e socializado, etc.

O teatro infantil – assim como a quase totalidade dos artefatos culturais para (consumo das) crianças – é concebido, criado e pensado por produtores eminentemente adultos. Portanto, os discursos veiculados por estes artefatos seguem, privilegiadamente, uma visão adultocêntrica do mundo, trazendo à tona os regimes de verdade²⁰ instituídos e construídos pelos adultos de uma determinada época histórica, naturalizando certas representações e suas conseqüências na materialidade cotidiana e corpórea dos indivíduos, sujeitando-os, isto é, transformando-os em sujeitos. Logo, posso inferir que as representações e os estereótipos infantis 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.

Ainda que o teatro infantil tenha sido um lugar privilegiado para a instituição e reprodução dos mais variados estereótipos²¹, parece que nesta última década têm se desenvolvido entre os produtores deste campo algumas discussões e contestações ao caráter destas representações estereotipadas. E aqui não trato da linguagem específica dos tipos teatrais imortalizados pela linguagem da *Commedia dell'Arte*, do *vaudeville* e do melodrama²², e sim das representações que estereotipam – “classificando, inserindo em determinada norma e capturando em suas instituições de

²⁰ Conceito desenvolvido por Michel Foucault, trabalhado pelo Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto em palestra proferida junto ao PPGEdU/UFRGS, 2003/01.

²¹ Não só as crianças como mulheres, professores, cientistas, índios, negros, animais, etc. já foram estereotipados no campo do teatro infantil. Para tal discussão ver Maria Lúcia Pupo (1991) e Fanny Abramovich (1983).

²² Estes estilos teatrais tinham como base de sua constituição os personagens tipificados, que repetiam-se invariavelmente e mantinham características básicas de suas personalidades, que lhe conferiam sua identidade, facilmente identificável pelo público.

controle e disciplinares”²³ – os sujeitos sociais contemporâneos, geralmente aqueles considerados em desvantagem econômica, de gênero, raça, idade ou no âmbito de pertença cultural e social. Enfim, todos *os outros* do “homem-adulto-letrado-branco-classe média-ocidental”, parâmetro para os processos de classificação e normalização aos quais os sujeitos são submetidos quando em contato com “instituições culturais e sociais de captura” e, através de seus dispositivos, devidamente disciplinados para que se incluam na norma ou sejam punidos quando dela afastarem-se.

Também o teatro infantil valeu-se de uma série de saberes que têm sido desenvolvidos acerca das crianças, sempre na tentativa de construí-las “seres civilizados”, dotados de disciplinamento produtivo às sociedades capitalistas. Sobre este aspecto, nos fala Larrosa que “a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (LARROSA, 1998, p. 68). Com tal finalidade, tentou-se, nos produtos teatrais para crianças, encontrar uma linguagem que seria própria da infância, adequada para atingir os pequenos espectadores, porque nós, os adultos, “nós sabemos o que são as crianças, ou pretendemos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender, quando tratamos com elas nos lugares que organizamos para albergá-las” (Idem, *Ibidem*).

A partir de meu contato empírico com espetáculos, atores, diretores, técnicos, produtores e públicos do teatro para crianças, percebo que as representações de infância(s) no contemporâneo teatro infantil têm-se modificado gradualmente. Atores, diretores e dramaturgos buscam colocar em cena personagens-criança que se aproximem mais das crianças que podemos observar nas ruas, pátios e escolas. Mesmo as infâncias sendo construtos sociais e mantendo-se por parte dos produtores destes artefatos a imagem da criança enquanto *o outro* do adulto, não se pode negar que há uma forte tendência, na contemporaneidade, de desconstruir os estereótipos que perduraram por tantos anos do teatro para crianças.

Pensando os espetáculos teatrais propriamente e as representações de infâncias que veiculam, trago idéia de Pavis com a qual comungo: “A análise do espetáculo deveria começar pela descrição do ator, pois este está no centro da encenação e tende a chamar o resto da representação para si” (PAVIS, 2003, p. 49).

²³ Anotações de palestra do Prof. Dr. Alfredo Veiga Neto, ministrada no semestre 2003/01, junto ao PPGedu/UFRGS.

Desta forma, trago a este espaço de reflexão depoimentos²⁴ de atores e atrizes que interpretaram personagens-criança em espetáculos teatrais infantis, nos quais pode-se perceber mais claramente o sentido destas proposições²⁵. Quanto aos seus processos de construção dos personagens-criança, discorrem as atrizes:

Tentando sempre encontrar a minha própria criança, por isso trago características minhas para a personagem. Minha maior preocupação era de não interpretar uma criança boba, de não parecer um adulto. (Atriz A)

Nos ensaios, apareceram muitas características da minha infância. Algumas eu aproveitei, outras não eram compatíveis com a personagem. Mas, a grande busca, era tentar ser criança, sem subestimar meus 20 anos. O que não foi fácil. Temia ficar uma 'retardada' e não uma criança. (Atriz M)

Conforme vimos, a infância é representada nestes enunciados como sendo *o outro* das identidades adultas destas atrizes. A marcação da diferença na formação das identidades infantil e adulta opõe estas duas “etapas da vida”, culturalmente construídas, sendo que a presença de uma necessariamente exclui a outra. E a maior dificuldade dos intérpretes em seu trabalho de composição era, justamente, resgatar o “outro perdido”, sem fazer dele uma caricatura daquilo que supostamente fora. Resgatar discursos, práticas e representações sobre as infâncias e encontrar sua produtividade em cena são tarefas que se impõem os atores que interpretarão personagens crianças. Ainda que fujam dos estereótipos julgando-os improdutivos, baseiam-se em outros modelos e representações, como podemos perceber nos excertos seguintes:

[. . .] estávamos sempre observando crianças, principalmente nas ruas, para ter um contato maior com os gestuais delas, com sua energia [. . .] (Ator D)

[. . .] observei atitudes e deslocamentos de crianças em situação cotidiana e aproveitei algumas coisas na composição da personagem. (Atriz A)

A inspiração veio em primeiro lugar da minha própria vida (sempre fui gordinho) e da observação de crianças na rua, suas motivações e a energia delas. (Ator S)

²⁴ Estes depoimentos foram recolhidos por mim a fim de realizar um trabalho investigativo e analítico junto ao seminário avançado *Alfabetismos e Infâncias nos Espaços Virtuais e Midiáticos*, ministrado pela Profa. Dra. Iole Maria Faviero Trindade, no PPGEdU/UFRGS, em 2003/01.

²⁵ Para maior contato com tais análises, ver artigo de minha autoria: *Como são construídas as crianças no teatro infantil – um olhar sobre o olhar dos atores*, in **Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação**, Montenegro: Ed. da FUNDARTE, outubro de 2003, n.5.

Para Clara, comecei a observar as meninas na saída do colégio e na rua. Observando as crianças, sempre encontrava os 'tipos', e as Clarinhas. (Atriz M)²⁶

A observação empírica de crianças em diversas situações como brincar, sair da escola, etc, forneceria um estímulo visual e perceptivo para os atores de qualidades expressivas e de movimento ligadas ao “verdadeiramente infantil”, àquilo que fugiria do estereótipo e representaria “a criança verdadeira”. Ironicamente, no palco percebem-se tão somente representações corporificadas daquilo que depreendem os atores ser “o infantil”, a infância que encarnarão com seus corpos e ações.

Pensando nas colocações destes atores e atrizes sobre o que percebem como infância, faço emergirem palavras de Larrosa (1998), que é quem nos traz, em artigo seu intitulado *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*, uma lúcida, perspicaz e bela seqüência de imagens e pensares sobre a infância e sua

alteridade inerente, as relações travadas entre os adultos e seus outros infantis, as tentativas (sempre frustradas) de conhecer, apreender, capturar e regular estes corpos infantis. Ainda que esta captura se dê, por vezes, através de artifícios prazerosos e lúdicos: o teatro, o cinema, os jogos, os brinquedos, os desenhos animados, os livros, as músicas...



Fotos 5 e 6. Os personagens criança do espetáculo *Do outro lado da cerca*.

Mundos coloridos, simpáticos, florestas encantadas com muitas florzinhas e monstros que sempre ficam bonzinhos no final da trama, crianças saudáveis e, geralmente, felizes. Animaizinhos falantes, brinquedos, canto, dança, alegria e hiperatividade. São estes, na maioria das vezes, os ambientes, cenários e estados de ânimo que perpassam grande parte dos espetáculos teatrais

infantis. O “outro lado” do mundo, definitivamente, fica de fora do teatro. Não faço aqui apologia

²⁶ As falas de depoentes, sejam eles atores, atrizes ou sujeitos de pesquisa crianças, serão grifadas com a fonte *Monotype Corsive*, a fim de diferenciá-las de citações textuais e de outros autores no corpo do texto. Também os excertos de meu Diário de Trabalho serão grafados nesta mesma fonte.

ao pragmatismo ou ao realismo/naturalismo no teatro, apenas comento o fato de que as diferentes condições de vida e os eventos correntes nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais praticamente inexistem sobre os palcos em que se encena peças para crianças.

Corazza salienta tal constância do aprisionamento dos infantes em atmosferas protetoras e oníricas na pedagogia, o que acontece de forma homóloga no teatro: “[. . .] o século XVIII permitiu que se formasse ao redor delas (as crianças) ‘um meio irreal, abstrato e arcaico, sem relação com o mundo adulto’” (CORAZZA, 2000, p. 91). Encontramos aí os mundos oníricos e a linguagem que seria própria da infância da qual nos falava Larrosa (1998) em parágrafo anterior, que, segundo Corazza, têm a função de “[. . .] buscar este objetivo; preservar as crianças dos conflitos dos adultos, acentuando ‘a distância que separa, para um homem, sua vida de criança de sua vida de homem feito’. Para poupar às crianças os conflitos, a pedagogia contemporânea as expõe a um conflito ainda maior: à contradição entre sua infância e sua vida real.” (CORAZZA, 2000, p. 158-159). Acrescentaria que não só a pedagogia escolar, como toda a extensa gama de pedagogias culturais e artefatos que estendem suas docilidades e amenidades aos infantes, ensinando a eles modos de ser/estar no mundo, sujeitando-os, subjetivando-os, colocam as crianças diante deste conflito.

Portanto, nem todas as múltiplas infâncias que podem ser percebidas nos diferentes contextos são contempladas nos palcos. Há muitas, diversas e variadas crianças, algumas privadas dos privilégios presentes nas representações de infância dominantes. “Falar do Outro implica que há Um que é? Tem qualidades que o definem, qualidades estabelecidas por discursos, por culturas, por academias, por parâmetros, por sentido comum...? E, portanto, há um Outro também, definido?” (FIGA, 1998, p. 87-8).

Onde estarão “as outras” crianças? Aquelas que não têm videogames, nem mochilas das *Meninas Super Poderosas*, que acordam cedo e carregam tijolos sob o sol, vendem balas nos ônibus, dormem nas ruas, trabalham nas roças, cheiram cola, cortam cana, quebram pedras, descascam mandioca, limpam a casa, fazem comida, roubam carteiras, cuidam dos irmãos menores, fogem da FEBEM (hoje FASE); *capitães d’areia* na Bahia, *meninos da Rua da Praia*²⁷ em Porto Alegre, guris, gurias, piazitos, de unhas encardidas e olhos úmidos, olhares perdidos, “tia, me dá uma moedinha”?

É Figa, mais uma vez, que reflete sobre esta “outra infância”: “Se construímos uma entidade, por exemplo, a Infância, construímos ao mesmo tempo outra entidade: a Outra Infância... Definida em oposição à primeira, em relação a ela, em direção a ela, verso-reverso da primeira, no qual todas

²⁷ Refiro-me às obras homônimas de Jorge Amado e Sérgio Caparelli, respectivamente.

as qualidades da primeira se transformam em *não qualidades* da segunda, em sua imagem invertida?” (Id., Ibid., p. 88).



Fotografia 7. Meninos brincando na Travessa dos Venezianos²⁸.

Parece-me que hoje as possibilidades identitárias infantis também se ampliaram: fala-se em infância digital, em infância desrealizada, em infância midiática, em infância adultizada, em infância erotizada, em criança sabe-tudo, em criança-monstro, etc. Proclama-se, catastroficamente, o eminente e inevitável *fim-da-infância* (POSTMAN, 1999). Lamenta-se a perda da inocência, da pureza de um “estado original infantil”, contaminado pelas informações veiculadas e expostas em todos os lugares da vida social.

O teatro infantil, em sua ampla gama de produções, abarca algumas destas representações de infâncias: as pós-modernas atuantes, as modernas desprotegidas, etc. Além do espaço privilegiado e extracotidiano dos palcos, na escola também encontramos, facilmente, em um passar de olhos descomprometido até em uma longa vivência etnográfica, traços de alguns destes “estados de infância” contemplados pelo teatro infantil. Na escola operam os discursos sobre as infâncias: é local privilegiado à produtividade de regimes discursivos e da materialização de categorias sociais imaginadas, como a(s) infância(s).

São muitas crianças e infâncias as imaginadas e também as naturalizadas pelas práticas e discursos, são muitas formas de ver e dizer as infâncias e as crianças. São muitas formas de *estar*

²⁸ O crédito desta fotografia é de Daniel Ferreira da Silva. Ela foi tirada durante o primeiro semestre de 2004, na tradicional travessa do bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre, na qual ainda podem-se encontrar crianças brincando nas calçadas.

criança; nenhuma essencial, nem imutável, todas elas cambiantes, voláteis, em eterno *vir a ser*, identidades que se constituem em processo, *working in process*²⁹. Criaturas da linguagem, criaturas da, através e na cultura.

Hall, ao tratar das questões das identidades, argumenta que estas “não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (HALL, 1998, p. 108). Através destes mesmos processos constituem-se as identidades infantis, algumas destas que têm sido freqüentemente colocadas em evidência nos palcos e telas de cinema de todo o mundo ocidental, onde a prática de um fazer teatral voltado às crianças disseminou-se a partir da segunda metade do século XX.

Pergunto-me, então: e as crianças? Qual o papel delas dentro deste emaranhado de discursos e práticas social e culturalmente constituídos que irão balizar suas relações com o teatro? Há como burlar as regras do jogo ou entrar nelas é preciso para que se efetive um certo prazer? Estereótipos são encarados de que forma pelas crianças de carne e ossos? Os mecanismos espetaculares, se encarados enquanto uma pedagogia cultural, subjetivam através dos estereótipos que veiculam? Ensinam modos de ser e estar criança, menino ou menina, bom ou mau, belo ou feio? Desenvolvo reflexões acerca destes tópicos ao encarar o material empírico coletado junto às crianças espectadoras, que desde já me acompanha, balizando sempre meu olhar em relação às infâncias, ao teatro infantil e à escola, comunidade de apropriação na qual crianças e teatro encontram-se.

Encaminhando, porém não fechando esta seção, deixo ecoar neste texto, mais uma vez, as questões propostas por Figa, pois delas compartilho: “Quem é uma criança? Quem é a outra criança? Quem é? O que é o outro, aquilo, aquilo que não sou eu? Algo-aquilo que definimos por negação, que é a partir e somente com a condição de ser o que eu não sou?” (FIGA, 1998, p. 87). Seus ecos podem tornar-se produtivos no âmbito deste estudo, bem como nos espaços e posições de sujeito que ocupo, junto às crianças espectadoras com as quais *estive junto*, junto ao campo do teatro, junto a meu comprometimento enquanto *professoratriz*, aprendiz de pesquisadora. No tecer discussões, reflexões e divagações acerca das relações e experiências constituídas entre crianças e linguagem teatral.

²⁹ Termo usado por Renato Cohen em seu livro homônimo ao referir-se aos trabalhos teatrais performáticos, trabalhos inconclusos, sempre em processo de construção, fazendo-se no ato mesmo de suas apresentações, na relação instantânea com os públicos e também entre os atores/ *performers* em atuação.

2.2 O campo do teatro infantil e as crianças espectadoras: algumas articulações

Nesta seção, desenvolvo alguns tópicos acerca da produção teatral para crianças e as práticas/ discursos nela envolvidos: como aconteceu/ acontece a formação do campo do teatro infantil, quais as características e os processos de articulação e intertextualidade que compõem esta produção, como determinadas posições de sujeito são ocupadas por crianças, pais, professores, artistas e produtores neste circuito, etc.

Realizo uma articulação entre o campo da Educação – a instituição escolar em particular – e o campo do teatro infantil. Para tanto, primeiramente desenvolvo um breve diálogo com as teorias de Bourdieu acerca dos campos, para a seguir apresentar alguns achados provenientes de minhas reflexões e observações empíricas acerca das relações intertextuais entre o campo do teatro infantil e a escola.

O termo *teatro infantil* tem sido debatido já há alguns anos dentro do campo teatral, levantando-se a possibilidade de tal nomenclatura conferir aos espetáculos um caráter pejorativo, diminutivo, de simplicidade e ingenuidade. Considero que o uso contínuo deste termo confere-lhe legitimidade, sendo que a substituição por similares como *teatro para crianças* ou *teatro para jovens audiências* (termo comumente usado nos Estados Unidos) não modificaria os significados e sentidos a ele atribuídos através dos discursos e das relações culturais historicamente localizados. Portanto, durante o desenvolvimento deste trabalho, intercalo o uso dos termos teatro infantil e teatro para crianças, conferindo aos dois o mesmo sentido: de produções teatrais realizadas por produtores adultos, destinadas ao público infantil composto por crianças de colo até mais ou menos 12 ou 13 anos de idade.

As possibilidades de investigação acerca do teatro infantil que se apresentavam a mim eram muitas (devido ao descaso acadêmico sobre este tipo específico de produção e artefatos), contudo, tendo em vista a escolha em centrar meu trabalho de análise sobre as experiências das crianças espectadoras, optei pela realização de um breve panorama, a fim de contextualizar as práticas envolvidas, suas condições de possibilidade e circunstâncias de funcionamento, enfim, a emergência do *campo do teatro infantil* no Rio Grande do Sul e no Brasil, processos praticamente concomitantes.

O conceito de **campo** que utilizo nestas reflexões está atrelado às teorias de Pierre Bourdieu (1993, 1994, 1996, 2002), que, relacionando a formação dos campos específicos das artes ao mercado de bens simbólicos, demonstra a intrínseca relação entre os campos político e econômico no processo de autonomização dos campos artísticos, ainda que esta autonomia dos campos baseie-se

nas especificidades de cada um deles. Isto “significa dizer que, de depuração em depuração, as lutas [pela autonomização] que ocorrem nos diferentes campos levam a isolar, pouco a pouco, o princípio essencial que define propriamente cada arte e cada gênero, a ‘literariedade’, como dizem os formalistas russos, ou a ‘teatralidade’, com Copeau, Meyerhold ou Artaud” (BOURDIEU, 1996, p. 160).

A socióloga Ângela Xavier de Brito (2002) discorre, em artigo de sua autoria, decorrente da morte de Bourdieu, no ano de 2002, sobre os dois principais conceitos do pensamento deste intelectual: **campo** e **habitus**, e de como ambos têm sido ampliados e renegociados pelos estudos sociológicos de discípulos de Bourdieu, que ora avançando, ora contrapondo-se às suas teorias, mantêm viva e pertinente a discussão de tais conceitos na sociologia e nos diversos campos que as utilizam.

Aproprio-me do conceito de campo por entender que a formação e a conformação dos produtos classificados como teatro infantil em relação aos circuitos culturais relativamente estáveis dos contextos e conjunturas com os quais estou trabalhando caracterizam um campo autônomo em funcionamento na sociedade brasileira contemporânea. Conforme Xavier de Brito, “certos setores de atividade podem ser perfeitamente analisados por este conceito [de campo], na medida em que se enquadram nas propriedades definidas por Bourdieu para a constituição destes microcosmos sociais de essência relacional” (2002, p. 12).

Os estudos de sociólogos seguidores da teoria bourdiana, como Gisèle Sapiro (2002, apud XAVIER DE BRITO), apontam a ampliação do conceito de campo, ao invés de seu esgotamento: para esta autora, “uma mesma ação pode-se inscrever em duas esferas distintas, existem zonas de intersecção e superposição [entre os campos]” (SAPIRO apud Ibidem). A idéia de que cada indivíduo está mergulhado em diversas e variadas culturas e de que há mobilidade e contradição na formação de suas identidades e subjetividades também é levantada: o sujeito pós-moderno circula através dos variados campos, e, ainda que estes tenham certa autonomia em relação à conformação das regras que determinam suas práticas, discursos e usos, também eles permeiam e interceptam-se. Neste sentido, é possível associar o conceito de campo aos Estudos Culturais e seus paradigmas pós-modernos.

Embora o teatro (campo teatral) seja considerado um “domínio cultural nobre” pelas teorias bourdianas (BOURDIEU, 2002, p.74), o teatro infantil e as práticas nele envolvidas distinguem-se relativamente ao campo teatral em sua amplitude. Mesmo havendo lutas pela distinção dentro do próprio campo (teatro comercial *versus* teatro experimental, teatro clássico *versus* teatro

contemporâneo, teatro do eixo Rio-São Paulo *versus* teatro das outras regiões do país, etc.), o teatro para crianças assume certas características que lhe conferem especificidade e até autonomia em relação ao campo teatral. A intertextualidade e mestiçagem com campos como o educacional/escolar, o da cultura de massa e o das culturas populares, o da literatura, o campo dos saberes/poderes relativos ao infantil e o campo econômico confere-lhe peculiaridades estruturais, funcionais, de conteúdo e de inserção no circuito da cultura que me permitem pensar a existência de um **campo do teatro infantil**.

É a hibridação³⁰ presente nas práticas, fazeres e usos que confere ao teatro infantil um caráter relativamente autônomo em detrimento ao campo teatral, ainda que ambos compartilhem de uma série de princípios estruturais comuns que se justificam na presença da palavra “teatro” na construção do termo campo do teatro infantil, sem reduzir seus pontos de intersecção ao uso da palavra.

Assim, tomo o teatro infantil enquanto um campo específico da produção humana, ainda que atrelado (ou obedecendo) a princípios de um campo maior que é o campo teatral, e indelevelmente ligado a muitos outros campos componentes das estruturas sociais, em processos de intertextualidade e articulação³¹. Consiste este campo do teatro infantil em uma espécie de subcampo que, concomitante a sua relativa autonomização, só existe enquanto decorrente e conseqüente da existência de um campo teatral que abarca todas as manifestações dotadas de teatralidade³², incluindo as produções teatrais para crianças.

Busco descrever algumas práticas e eventos envolvidos nos processos de formação do campo, relativos às características do teatro infantil, percebendo especificidades assumidas pelo campo do teatro infantil no decorrer de sua constituição e que o caracterizam enquanto campo (relativamente) autônomo.

Penso a produção teatral para as crianças: como chegamos, nós que fazemos teatro infantil hoje, a tais modelos e padrões, por vezes rígido, de estéticas, temáticas e estilos, que denotam

³⁰ Refiro-me ao conceito desenvolvido por García Canclini (2003, p. XIX) em *Culturas Híbridas*, que nos diz:

“[. . .] entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.”

³¹ Entendo o conceito de *articulação* à maneira de Hall (em entrevista a Grossberg, 1996), como um processo de criar conexões não obrigatórias, não necessárias e temporárias, quando instâncias que a primeira vista parecem incompatíveis são colocadas em relação, mesmo assim sem tornarem-se um todo e sim uma “unidade temporária”, mantendo-se as características de cada elemento e articulando-as em “momentos de fechamento arbitrário” que possibilitem outras formas de ver, pensar, construir e perceber determinado evento, prática ou discurso em relação a dado contexto.

³² O conceito de *teatralidade* segundo verbete do *Dicionário de Teatro* de P. Pavis (1999), refere-se à estrutura de signos e à materialidade da encenação, através dos corpos dos atores em ação, do uso de elementos cênicos variados como a luz, os objetos, a música, a sonoridade, etc. Entretanto, não há um consenso em relação aos significados assumidos por este conceito junto ao campo teatral, sendo ele alvo de diferentes interpretações e construção de sentidos.

determinadas representações de infância(s)? A forma como produzimos e o produto destes esforços – os espetáculos – os valores e conceitos envolvidos nesta produção, demonstram o quanto os modos de endereçamento envolvidos no processo de produção de um artefato cultural irão determinar o objeto mesmo, assim como sua recepção/ percepção, regulação e circulação, atingindo todas as etapas do circuito cultural proposto por Stuart Hall e Paul du Gay (1997).

A formação de um campo do teatro infantil no Rio Grande do Sul sempre esteve intimamente atrelada tanto ao movimento do campo teatral e de seus atores quanto ao campo educacional. Haja vista que os primórdios de uma produção teatral que pensasse as crianças enquanto espectadores privilegiados se dá já na década de 50, concomitantemente ao estabelecimento do campo do teatro infantil em âmbito nacional. O didatismo de tal empenho por parte de amadores e profissionais do teatro é justificado, nas palavras de integrante de um grupo de teatro da época, o Teatro Porto-Alegrense de Fantoques (1959), como eminentemente educacional: “Divertir, mas ao mesmo tempo educar o público mirim. Educar não só moral, mas intelectualmente. Incentivar o gosto pelo teatro, fazer o possível para que as crianças se apaixonem pelo teatro de fantoches, e prepará-las para serem futuros espectadores de teatro mais sério, quando crescerem”(apud PEIXOTO, 1993, p. 200).

O intuito primeiro da produção teatral para crianças salienta-se nesta fala: educar. Educar para a vida, ensinar a ser espectador. Justifica-se, assim, a existência do teatro para crianças, aliando-o ao já legitimado campo da Educação. Desta forma, busca-se construir traços de intertextualidade entre o campo emergente (do teatro infantil) e o campo educacional. Percebe-se aí, também, uma nítida representação de um tipo específico de infância: a “infância moderna”, categoria social composta por indivíduos crianças que necessitam de formação, de disciplinamento e de um conhecimento que irá “preenchê-los”, tornando-os adultos plenos, seres “humanos”, enfim. Domesticando e completando pequenas e frágeis tábulas rasas.

Penso, então, os lugares e posições de sujeitos ocupados pelas infâncias na evolução da história do teatro. E a história que contarei aqui, em linhas mais do que resumidas, escassas até, construindo-a a partir de outras – que se fizeram a partir de outras e outras e tantas outras, *ad infinitum* –, é muito recente. Nomeio-a, em sua brevidade, como *O princípio do agora*, mesmo que o agora tenha começado muito antes de seu princípio. Apenas completou meio século e muitos de seus atores ainda estão vivos. Entretanto, está sendo esquecida e dela não restam registros, já que fixar o efêmero teatral tem se mostrado de uma impossibilidade total. Não se podendo fixar a memória da experiência daqueles que jogaram o jogo do teatro para crianças desde o início da formação deste

campo, pode-se arriscar uma tentativa de reconstituir seus caminhos, mesmo que seja inútil tentar resgatar seus eventos. E quero contá-la, esta história que já nasce frustrada e canhota devido a sua natureza de improbabilidade, porque me parece de suma importância entender “o que estamos fazendo de nós mesmos” e “como chegamos àquilo que somos” (VEIGA-NETO, 2003)³³. Tentando contar, ainda que superficialmente, pois este não é o foco central do presente trabalho, cenas da breve história de um teatro feito somente para as crianças, talvez possa também entender um pouco do *como* de minha trajetória de “pessoa de teatro”, de *professoratriz* e de espectadora.

As crianças sempre foram espectadoras de teatro no ocidente. Há indícios de que crianças freqüentavam os anfiteatros gregos (FONSECA, 2004), havia crianças nas platéias das arenas romanas, o teatro litúrgico da Idade Média (realizado nas Igrejas e posteriormente em praça pública) também era assistido por crianças e adultos, da mesma forma as peças das trupes mambembes da *Commedia dell'Arte*³⁴, o teatro elizabetano³⁵ (de cunho extremamente popular na Inglaterra do século XVI), os autos teatrais jesuíticos que catequizavam os índios brasileiros no século XVI; em todas as épocas pode-se encontrar registros de platéias formadas por pessoas de todas faixas etárias. O teatro de bonecos indiano também era teatro para adultos e crianças. Enfim, até o século XX, crianças e adultos iam juntos ao teatro, não havia uma produção específica direcionada à infância, o que não significa que estas não freqüentassem as praças públicas e salas de espetáculos.

Ariès, em *História Social da Infância e da Família* (1991), exemplifica vários aspectos da invenção da infância moderna, ou seja, da construção cultural (e não biológica ou imanente à raça humana) ocorrida em meados dos séculos XVI e XVII e que fez da infância uma fase particular da vida, marcada pela instituição de determinadas características posteriormente consideradas inerentes à condição infantil. A partir de trechos do diário do príncipe Luís XIII da França, escritos por seu médico, Ariès exemplifica a construção do infantil e algumas práticas e dispositivos que buscam entendê-lo, capturá-lo e discipliná-lo. Em alguns momentos, pode-se perceber a presença das crianças em manifestações artísticas e lúdicas, que estas compartilhavam com os adultos. Narra-se o

³³ Anotações feitas em palestra proferida pelo Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto junto ao PPGEdU/UFRGS, em 2003/01.

³⁴ Forma teatral existente desde o século XVI, que atinge seu ápice na Europa do século XVIII, na qual os atores eram integrantes de trupes mambembes que se apresentavam em carroças nas ruas, praças e feiras; a criação era coletiva e a improvisação presente nas encenações, baseadas nos tipos fixos ou máscaras, em representações onde o jogo corporal era fortemente marcado (Pavis, 1999).

³⁵ Todo o drama e o espetáculo criados na Inglaterra no período compreendido entre o fim da Idade Média e o fechamento dos teatros profissionais pelo Parlamento Inglês em Londres, em 1642. Trata-se de um dos períodos mais fecundos da criação teatral de todos os tempos e William Shakespeare é o principal dramaturgo deste período (Vasconcellos, 1987).

teatro de bonecos e o teatro feito por atores, assim como a dança, enquanto elementos presentes na vida do pequeno aristocrata:

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

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

Aproximando-me mais de nossa breve (sobre)vida do campo do teatro infantil, saliento que ainda que se tenha convencionado a apresentação de *O casaco encantado*, de Lúcia Benedetti, no ano de 1948, em São Paulo, como marco de surgimento do teatro para crianças no Brasil, um espetáculo no qual desde o texto dramático até os figurinos e horários de apresentação, buscou-se contemplar um público eminentemente infantil, Lothar Hessel, em seu estudo *Teatro no Rio Grande do Sul* (1999), nos traz a notícia de que no ano de 1847, foram encenadas três peças teatrais destinadas ao público infantil no RS e, em 1887, na cidade de Porto Alegre, dentre as tantas agremiações de teatro amador, surge a Sociedade Dramática Infantil. Provavelmente, a exemplo do que vinha acontecendo em Porto Alegre, em outras cidades do Brasil peças teatrais montadas por grupos teatrais amadores e familiares, em residências particulares ou em caráter beneficente, também tivessem como público alvo crianças e jovens. Representações cênicas e recitais, realizados pelos alunos e alunas de escolas e ginásios, principalmente em comemorações cívicas, eram (e são ainda hoje) comuns. Porém, o teatro do qual tratarei aqui é aquele feito por adultos para as crianças espectadoras.

Mesmo que já houvesse representações domésticas voltadas à infância, destaco a década de 50, em Porto Alegre, como o período em que surgiram importantes iniciativas teatrais voltadas ao público-mirim, que marcariam indelevelmente a trajetória de um movimento teatral que culminará no teatro infantil contemporâneo e em seus espectadores crianças, sujeitos-personagens deste estudo.

Alguns importantes núcleos de produção teatral voltada ao público infantil se consolidam em Porto Alegre neste período: em 1954 é criado, por Sayão Lobato, o **Teatro Infantil Permanente**; em 1956, junto às suas alunas do Curso Normal, a professora Olga Reverbel funda o **TIPIE** (Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação); também em 1956 o **Teatro da Criança**, de Glênio Peres, inicia suas atividades e, por fim, em março de 1959, segundo Peixoto “começa o trabalho de um grupo que, nos meses seguintes, manterá um ritmo alucinante de apresentações na cidade: o **Teatro Porto-Alegrense de Fantoques**, formado por quatro incansáveis batalhadores: Aylema e Glênio Bianchetti, Nilda Maria e Milton Mattos” (PEIXOTO, 1993, p. 99).

Em linhas gerais, no âmbito nacional, segundo artigo decorrente das comemorações do cinquentenário do teatro infantil no Brasil, em 1998, o campo do teatro infantil estabelecia-se da seguinte forma: “Até 1948, crianças assistiam aos espetáculos teatrais, crianças representavam, mas nunca se pensara numa dramaturgia para crianças, numa linguagem específica do universo infantil” (VIANA, 1998, p. 2). Entretanto, ainda que no Brasil e na maior parte dos países ocidentais o teatro para crianças seja uma invenção do século XX, em outros países como a China e a Rússia, o teatro para jovens e crianças tem se desenvolvido há muito mais tempo, conferindo-lhe credibilidade e reconhecimento junto ao campo teatral e aos seus componentes. Segundo informações de um *site* estadunidense sobre *Theatre for Young Audiences*, “em países como estes, somente aos melhores atores e atrizes é permitido atuar em espetáculos para crianças” (2003, p. 1).

Viana segue sua exposição do histórico do teatro infantil no eixo Rio-São Paulo comentando as principais iniciativas surgidas no período e responsáveis pelo início da formação do campo específico da produção teatral para crianças: “No Rio de Janeiro, Pernambuco de Oliveira e Padre Veiga fundam o Teatro da Carochinha e, no mesmo ano (1948), Tatiana Belinsky e Julio Gouveia fundam O Teatro Escola de São Paulo (TESP), e estréiam com *Peter Pan* a série de espetáculos teatrais para crianças baseados em contos clássicos” (Id.,Ibid.).

No Rio Grande do Sul, como em todo Brasil e em muitos países do mundo, a obra de Maria Clara Machado é encenada praticamente por quase todos grupos que se dedicam ao teatro para crianças: Nilton Carlos Scotti, em Caxias do Sul, o TIP, o TIPIE e até o Teatro de Equipe, grupo mais importante da cidade naqueles idos. Isa Viana aborda o surgimento de O Tablado no Rio de

Janeiro: “Em 1951, Maria Clara Machado funda o Teatro Tablado e o teatro infantil dá a grande largada da sua curta, mas produtiva trajetória”(Id., Ibid.).

Marco Camarotti, em seu artigo *História do Teatro para Crianças em Pernambuco*, comenta o surgimento do campo do teatro infantil no Nordeste do país: “Nos estados do Nordeste a situação não parece ter sido muito diferente. Nesse mesmo período, ele se tornou uma realidade cada vez mais viva, não apenas nas capitais, mas também em muitas cidades do interior. [. . .] superando em número aquelas [produções] destinadas ao público adulto”(CAMAROTTI, 2003, p. 1).

No Rio Grande do Sul, entre outras iniciativas, é importante salientar a função do núcleo (TIPIE) da professora Olga Reverbel no Instituto de Educação, formando professoras no curso Normal, relacionando teatro e educação, a prática teatral na escola e também a produção de espetáculos para crianças. Sobre a professora, nos fala Peixoto: “Com estudos e experiência em Paris, Olga Reverbel, com inquietação e permanente entusiasmo, dá início a um movimento dos mais fascinantes do país em busca da renovação e do aprofundamento do teatro para crianças, passando, anos depois, a relatar em diversos livros sua intensa e sempre renovada experiência como professora[. . .]” (PEIXOTO, 1993, p. 76)

Durante as décadas subseqüentes de 1960, 1970 e 1980, o teatro infantil gradual e lentamente profissionaliza-se no estado, movimento que também ocorre com o campo do teatro em geral. Há registros de uma ampla circulação de espetáculos da capital no interior no decorrer dos anos 70, não só uma forma de fixação das regras do campo, mas também um modo de subsidiar financeiramente os grupos durante os “anos de chumbo” da ditadura militar. A quantidade de produções teatrais para crianças cresce aceleradamente.

Uma indicação acerca das condições do campo do teatro infantil é feita por Kilpp, quando esta autora descreve as práticas relativas aos incentivos públicos e à destinação de verbas, à promoção e circulação do teatro no estado do Rio Grande do Sul nos anos 1970. A autora nos diz que “Outra questão a considerar é que o teatro itinerante, principalmente o subvencionado pelo governo estadual, voltava-se quase que exclusivamente para o público infantil, e os grupos acabavam montando peças infantis para usufruir as possibilidades que a subvenção trazia – de dinheiro, de mercado alternativo, de continuidade para o trabalho” (KILPP, 1996, p. 84-5).

Desta forma, posso inferir a existência de uma considerável produção e circulação de espetáculos teatrais para crianças durante a década de setenta. Entretanto, não há registros escritos ou publicações que descrevam tal produção.

No ano de 1979, a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, através da Secretaria Municipal de Cultura, institui o Prêmio Tibicuera³⁶ de Teatro Infantil, com o intuito de contemplar os melhores espetáculos, atores, atrizes, diretores, cenógrafos e figurinistas da produção teatral para crianças em Porto Alegre. A instituição de tal premiação, vinculada a importantes sujeitos do campo das artes e do campo teatral, confere legitimidade à instituição e autonomização de outro campo, diferenciado ainda destes outros dois, que aqui estou nomeando de campo do teatro infantil.

A partir daí, tem-se registros sobre aqueles considerados “os melhores do ano” no campo do teatro infantil em Porto Alegre. Infelizmente, não tratarei aqui dos espetáculos produzidos e apresentados em municípios do interior do estado. Justifico esta ausência pela falta de fontes de pesquisa, já que, provavelmente, teria de recorrer aos próprios agentes culturais e grupos teatrais dos municípios para obter informações relativas a esta produção, que, por minha própria experiência (iniciei minha trajetória teatral no interior do estado), tem se mostrado constante e presente em grande parte das cidades do RS, atuando junto a um cativo público infantil. Com certeza, estes contribuiriam imensamente à formação de platéias no estado.

Prosseguindo a discussão sobre a produção no campo do teatro infantil, percebo que os anos 1980 e 1990 foram profícuos em produções teatrais para crianças. Citar aqui estas produções, mesmo que fossem somente as consideradas mais importantes, seria um exercício extenuante e que talvez fugisse à proposta central desta dissertação, que é discutir as experiências constituídas pelas crianças espectadoras junto ao teatro infantil, e não refletir profundamente acerca da produção em si. Descreverei brevemente características formais e de conteúdo presentes no campo do teatro infantil a partir dos anos 80, a fim de situar meus sujeitos de pesquisa e de compor o tripé fundamental deste trabalho, baseado justamente no teatro infantil, nas crianças e na escola.

³⁶ Provavelmente, *Tibicuera* refira-as ao personagem índio do livro *As aventuras de Tibicuera*, do renomado autor gaúcho Érico Veríssimo, destinado ao público infantil. Porto Alegre : Globo, 1937 (1ª edição).

2.3 A escola no teatro, o teatro na escola e o que dizem (à)as crianças

A última vez que eu vi uma peça eu não fui com o colégio.
(Pi, 7 anos)

Há espanto na fala de **Pi** ao constatar que a última vez que assistiu a uma peça de teatro não estava com a escola. Possivelmente, a menina esteja mais habituada a ser espectadora de teatro tendo a escola enquanto via de acesso e comunidade de apropriação. É junto aos colegas e às professoras de sua escola que está acostumada, de certa forma, a contatar com o teatro, seja nos dias festivos em que toda a escola em romaria alegre vai ao teatro, seja contemplando os próprios colegas de outras turmas, que em algumas datas esparsas apresentam teatrinhos, dramatizações e similares, ou nos momentos em que alguns exercícios e jogos dramáticos/teatrais são propostos pela professora em atividade de aula.

Diversas vezes, em diferentes momentos do tempo-espço em que *estive junto* com as crianças espectadoras, a relação teatro-escola emergiu em suas falas, desenhos, jogos, durante conversas, etc. Há um movimento que atravessa e interpela(pola) os campos do teatro infantil e da educação, movimento incessante e descontínuo, que atravessa também, por consequência, os sujeitos espectadores que desta intrincada trama são frutos. Atravessados que estão, pela mediação da instituição escolar e por tantas outras que balizam sua relação e experiências com a linguagem teatral, trago sempre como estímulo aos meus pensares sobre os artefatos e sua relação intertextual com a escola, um pouco daquilo que me foi ofertado pelas crianças neste sentido.

A escola e o teatro produzido tendo como público alvo as crianças têm mantido estreitas relações no panorama da produção, do consumo e da circulação de artefatos culturais do Rio Grande do Sul, nas últimas décadas. Relação que tem se especializado, contando com uma ampla gama de produtores e projetos que levam a escola ao teatro ou o teatro à escola. Trata-se de um mercado lucrativo aos artistas e produtores e atividade que confere certo *status* às instituições de ensino, que passam a tomar como diferencial as atividades culturais que proporcionam aos discentes, que, no caso da rede particular de ensino, são mostradas nas propagandas e material de divulgação destas escolas, servindo como parâmetro para que muitos pais escolham matricular seus filhos em determinadas instituições de ensino que ofereçam algo mais que o conteúdo curricular mínimo. Neste fluxo de conteúdos, formas e interesses, interpenetrando espaços físicos e muros, borrando fronteiras, articulando teatro e escola, indelevelmente (e não impunemente); encontramos o campo do teatro infantil e as crianças espectadoras.

Tornou-se quase que imprescindível às “boas escolas” fazer com que seus alunos assistam ao “teatrinho” (diminutivo que longe de ser carinhoso confere ao teatro feito para crianças um caráter pejorativo, de uma “arte menor”) uma ou duas vezes semestralmente. Os motivos que justificam o teatro na escola ou a escola no teatro são múltiplos e quase incontestáveis para os “bem intencionados” professores, diretores, coordenadores, orientadores pedagógicos e Círculos de Pais e Mestres, enfim, toda uma gama de profissionais e adultos que toma para si a decisão de quando, onde e como levar as crianças ao teatro.

Porém, a especificidade da recepção de um espetáculo teatral e a qualidade estética de tais produtos raramente têm sido postas em questão neste intercâmbio entre a escola e as artes cênicas. Geralmente, o teatro coloca-se a serviço da escola através de conteúdos veiculados em cena, e não a escola o toma enquanto uma linguagem humana legítima e ancestral; comunicação e arte, unidas na efemeridade da cena.

Valer-se dos elementos componentes do currículo escolar na tentativa de legitimar os espetáculos teatrais e promover sua venda é prática comum. Segundo artigo de Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 58), “sendo construído culturalmente, o currículo reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais”. Neste sentido, este mesmo currículo “transposto” à cena teatral mantém seus “componentes ativos”, veiculados agora por outra linguagem, no tempo espaço efêmero do teatral, constituindo um “lugar de circulação de narrativas, [. . .] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (COSTA, 1998, apud COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58).

*Teatro é muito legal a gente aprende se diverte e o melhor de tudo fica alegre quando falamos em teatro penso só em coisas boas. Gosto muito de teatro.
(Ka, 9 anos, em depoimento escrito, grifo meu)*

Segundo o excerto extraído de um pequeno depoimento escrito da menina Ka, de 9 anos, com o teatro, antes de se divertir, “a gente aprende”. Perguntaria: aprende o quê? De que forma? Conteúdos escolares ou modos de ser e estar no mundo? Esse aprender é lúdico e prazeroso ou ensina quase que como se estivéssemos em uma sala de aula moderna? E como se aprende a ser espectador?

Partindo destas questões – que obviamente não intento responder – penso então que o teatro não precisa ser educativo para educar. Teatro é educação, é *pedagogia cultural* que veicula sentidos e

discursos, que exercita, primordialmente, a imaginação, tanto em atores e diretores quanto nos espectadores, em todos que lançam seus esforços para a realização do fazer teatral. O conceito de *pedagogia cultural*, do qual faço uso em vários momentos destas reflexões, é o trazido por Steinberg e Kincheloe (2001), que toma as mais variadas instâncias culturais como espaços eminentemente pedagógicos, nos quais as subjetividades e identidades são constituídas, afirmadas e contestadas.

Conforme **Ka**, se aprende vendo teatro. Todavia, eu diria que também se aprende a ser espectador em diversas instâncias em que ocupamos posições de espectadores na vida contemporânea: diante de telas de variados tamanhos, de manifestações folclóricas e populares, diante da espetacularização cotidiana da informação e dos acontecimentos, etc. Desgranges (2003), ao propor uma *pedagogia do espectador teatral*, alerta-nos para a necessidade da formação de platéias que tenham condições de dialogar tanto com a arte teatral quanto com os contextos e as conjunturas aos quais o espectador está ligado, atravessado, constituído. “Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa deste jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, na sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e de formular um juízo próprio de sentidos.” (DESGRANGES, 2003, p. 16).

Parece-me que a escola, enquanto espaço eminentemente pedagógico, mesmo que todas as instâncias percorridas e ocupadas pelo sujeito atuem pedagogicamente na formação de suas identidades e subjetividades, ainda não assumiu a necessidade de formar seus alunos também como espectadores, seja do teatro como dos tantos artefatos audiovisuais veiculados pela mídia, dos tantos “espetáculos” que fazem parte da cotidianidade contemporânea, ignorando que “formar espectadores consiste também em estimular os indivíduos (de todas as idades) a ocupar o seu lugar não somente no teatro, mas no mundo” (DESGRANGES, 2003, p. 17).

Como pessoa de teatro que sou/ estou, envolvida há muitos anos com peças infantis, e também como professora de teatro, procuro refletir acerca de algumas questões desta (intrínseca) relação entre a produção cultural para crianças e a escola.

Cumpre notar que, a partir deste momento de minha escrita e destes pensares que esboço e apresento, ao invés de voltar meu olhar somente aos espetáculos propriamente, busco encontrar e constituir as relações intertextuais tecidas entre o teatro infantil e a escola também através de artefatos culturais que acompanham e legitimam estes espetáculos: os seus programas. Em formato de folder, folheto ou encarte, estes programas materializam questões que julgo pertinentes à discussão que proponho a respeito das interferências que o teatro infantil tem sofrido em sua forma

e conteúdo, na constituição de sua relação (eminentemente comercial e utilitarista) com a instituição escolar. Faço uso dos enunciados presentes nestes programas para explicitar e exemplificar as relações por mim levantadas.

Como o espetáculo conquista seu espaço dentro da escola e qual o critério de escolha dos produtos a serem consumidos? Como as crianças, barulhentas e empolgadas, chegam a determinadas salas de teatro, guiadas por suas professoras em excitantes excursões de ônibus pela cidade? Têm os discursos pedagógicos e escolares efetuado relações de intertextualidade para com o teatro infantil? E a escola, e os professores, interessam-se em promover discussões e debates acerca das linguagens audiovisuais e cênicas e das representações e conceitos veiculados nos produtos culturais?

Duas chamadas, radiofônicas, entre tantos outros ditos escutados no decorrer dos dias, chamaram minha atenção no ano de 2003, enquanto escrevia o que viria a ser a proposta que antecedeu esta dissertação:

[. . .] e para as crianças, o espetáculo “A Menina na Biblioteca” [. . .] que tem como objetivo incentivar o gosto pela leitura nas crianças. (Dica de cultura no Programa Cultura na Mesa, veiculado pela Rádio FM Cultura 107.7 no dia 13/06/2003)

*- Turma, hoje a aula é sobre PO-E-SIA!
- Então, professora, não podemos perder a peça O’U ISTO O’U AQUILO!
(chamada comercial radiofônica do espetáculo de teatro infantil O’U ISTO O’U AQUILO, veiculada pela Rádio FM Cultura 107.7, de Porto Alegre, durante o mês de maio de 2003)*

E partindo destes enunciados, que explicitamente descrevem a relação entre escola e teatro, galgada em um forte didatismo, continuo estas reflexões centrando meus esforços em observar como o regime discursivo que aqui nomeio **didatismo** opera no campo do teatro infantil.

As escolas aparecem no cenário atual como um amplo filão de consumidores ávidos a “enriquecer culturalmente” seus alunos. E, a exemplo do encontrado na literatura para crianças, conforme GOULART (2000), em sua análise de catálogos de literatura infantil, as instituições de ensino estão dispostas a fortalecer, através de produtos culturais, a veiculação de conteúdos didáticos e aprendizagem moral, bem como a possibilidade do “crescimento psicológico e intelectual” de seus pupilos. Não só o teatro é produto cultural presente nas escolas: o cinema, a música, os quadrinhos e a literatura também são considerados ricos “instrumentos” para o ensino na contemporaneidade.

A assistência a espetáculos surge como uma possibilidade de aula extraclasse, momento de festa e alegria, porém sempre em favor dos objetivos didático-pedagógicos da escola. Questões como

a apreciação estética, a formação de platéias ativas e conscientes e análise crítica dos espetáculos passam muito longe do horizonte de expectativas da maioria dos professores e coordenadores pedagógicos em relação ao teatro ao qual os alunos assistem e ao valor que estas experiências podem ter na vivência destes.

Com isto, uma imensa quantidade de produções tenta adequar-se aos padrões “escolares”, demonstrando em seus programas tudo que a criança terá possibilidade de “aprender” em contato com as peças teatrais. Uma criança que contesta, questiona e produz, também enquanto público, em “atitude responsiva ativa” (BAKHTIN,1992), não faz parte das identidades infantis às quais se endereça grande parte destes artefatos. Sendo assim, pressupõem espectadores que não coincidem com as múltiplas infâncias que percebemos, tanto vendendo balas nos sinais de trânsito como diante de sofisticados computadores.

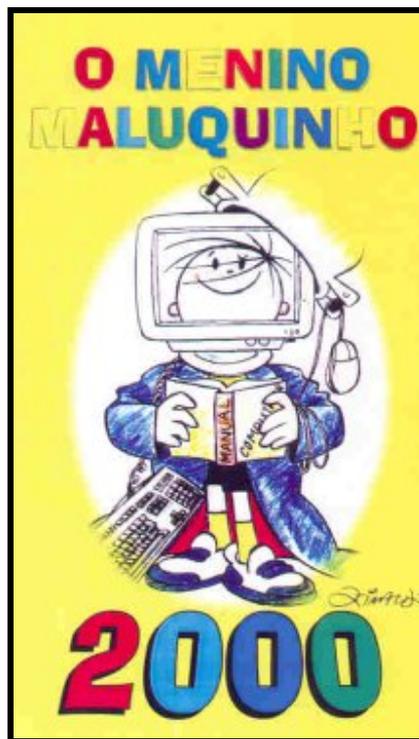


Fotografia 8. Apresentação do espetáculo teatral *Ou Isto ou Aquilo* em uma escola pública.

As falas direcionadas aos professores nos programas (folderes, folhetos, encartes) são esclarecedoras do didatismo ao qual venho me referindo. Apela-se, primeiramente, aos adultos em geral. O excerto que segue está no programa do espetáculo *Ou Isto Ou Aquilo*, adaptação das poesias de Cecília Meireles do livro homônimo, espetáculo apresentado nas temporadas 2003/01 e 2003/02, em Porto Alegre. O resgate da ludicidade está presente no discurso que se direciona explicitamente aos adultos, tentativa de também resgatar o prazer mágico de uma “infância perdida” das crianças de hoje de uma “infância esquecida” dos espectadores adultos.

Em meio à violência propagada pela televisão (mesmo em desenhos animados), ao ritmo alucinante da vida urbana e à desenfreada evolução tecnológica, o espetáculo OU ISTO OU AQUILO se propõe a resgatar a poesia – não apenas a literária, mas também aquela poesia que aparece nas brincadeiras mais singelas, no cheiro da comida caseira, nos sons da natureza. As crianças são convidadas a viver em um universo poético, que passa pelos cinco sentidos, integrando a literatura a sons, cheiros, toques, gostos e imagens. E como a infância, assim como a poesia, não tem prazo de validade, *bem-vindos sejam todos os adultos.* (grifo meu) (AMEIXA FÚCSIA PRODUÇÕES, 2003, p. 1)

Em contraponto à retomada de uma infância quase que idílica de *Ou Isto Ou Aquilo*, *O Menino Maluquinho 2000* traz na capa do programa o conhecido personagem de Ziraldo tendo em mãos um Manual de Computador, sua cabeça “enfia” em um monitor, um teclado aos seus pés e um *mouse* pendurado em seus braços. O texto que se apresenta, também na capa, é o seguinte: “O espetáculo enfoca o mundo infantil do novo milênio, retratando o encanto que a criança tem com a tecnologia e sua relação com a família e a educação, possibilitando o equilíbrio de suas relações sociais” (FACTUM EVENTOS, 1999, p .1).



Fotografia 9. Imagem do folder de *O Menino Maluquinho 2000*

Invocando um tipo de infância muito comum nas classes média alta e alta, o texto direciona-se aos professores e pais que têm contato com este público específico e às escolas que estas crianças

freqüentam. Outro fator relevante no enunciado é a forma como ele parece generalizar o fato de que “todas as crianças” do “novo milênio” têm o mesmo tipo de encantamento pela tecnologia, construindo assim um modelo de criança que acabará por definir e construir os conceitos de infância destes pais e professores. As possibilidades de “aprender” e “crescer” com o espetáculo estão pressupostas no enunciado.

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

O espetáculo infantil ABRACADABRA conta de uma maneira diferente e divertida uma daquelas saborosas fábulas que as crianças adoram ver e escutar. A peça, que se destina a crianças dos 3 aos 10 anos, propicia vários enfoques pedagógicos e os assuntos abordados permitem uma ampla discussão de valores em sala de aula. Para agendar apresentações ou solicitar a visita de nossa produção, entre em contato com:
[. . .] (DEPÓSITO DE TEATRO, 2003, p. 4)

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

Conforme Pupo (1991), o “didatismo autoritário” no teatro infantil, além de estar presente através dos conteúdos e temáticas que veicula, forja-se também na forma pela qual são expressos estes conteúdos escolares e morais, entre outros. Isto se dando com explicações à platéia, geralmente orais, de significados de palavras, pontos de vista, lições de moral, entre outras, realizadas ou por personagens da peça ou por narradores, recurso muito freqüente no teatro infantil até os anos 80 e, atualmente, entrando em desuso, já que observado em raros espetáculos. Nas palavras da autora, freqüentemente pode-se observar que a intervenção de um discurso didático “quebra a fluência da ação dramática e se impõe como uma verborragia desprovida de significado para o desenvolvimento da trama. [. . .] Com muita freqüência, elas [intervenções didáticas] existem como verdadeiras enxurradas de conhecimento, à maneira de uma aula tradicional” (PUPO, 1991, p. 51).

Ferrenho opositor ao didatismo no teatro para crianças é o jornalista Dib Carneiro Neto, crítico de teatro infantil desde 1990 e editor do Caderno 2, do jornal O Estado de São Paulo. Este autor expõe em *Pecinha é a Vovozinha!* (2003), “os dez pecados mais comuns cometidos nos palcos de teatro infantil”, em uma tentativa de explicitar algumas práticas e procedimentos que desqualificariam o teatro feito para crianças, estigmatizando-o como “pecinhas”, ou seja, um teatro de qualidade inferior ao feito para o público adulto. Ressalto que apresento aqui o julgamento crítico de Carneiro

Neto não por concordar (ou mesmo discordar) com este autor, e sim por ser seu livro um artefato que demonstra muitas práticas presentes no contemporâneo teatro infantil, que também são objeto de meu interesse.

Dentre as práticas e discursos levantados por Carneiro Neto (2003) como perniciosos ao teatro para crianças e que, segundo o crítico, subestimam as capacidades infantis, estão “o excesso de intenções didáticas”, sobre o qual diz: “Não é preciso ser explícito, criança é capaz de entender sugestões, simbologias. Arte é feita de alegorias, de metáforas. Estranheza é saudável. Explicar é redutor, sempre. Subestima a criança, facilita demais” (CARNEIRO NETO, 2003, p. 10) e “a obsessão pela lição de moral”, sobre a qual escreve o crítico: “Teatro infantil não tem a obrigação de encerrar em si uma bela lição construtiva. Teatro infantil pode e deve querer apenas ser arte ou querer apenas divertir. Isso vai ser mais proveitoso e ensinar mais do que a peça que parece escrita para ser encenada dentro de uma sala de aula” (Id.,Ibid., p. 13).

Percebo, na fala de uma das meninas que participou do grupo de crianças espectadoras com as quais *estive junto*, como o caráter didático e a lição de moral estão presente em artefatos culturais para crianças e até são estimulados pelas práticas escolares. Durante uma conversa com o grupo de alunos da segunda série, os dois meninos (**To** e **Vu**) dispersaram-se enquanto a menina **Pi** contava uma história. A outra menina, **Ju**, irritada com os meninos e bastante interessada na história da colega, argumentou com eles para que parassem de rir e conversar com os seguintes enunciados:

[. . .] (*Meninos riem*)

Ju – Não é engraçado! Sabia que essa é uma história que eu gostei?

(*Continuam rindo*)

Ju – Então vou dizer um a coisa para vocês: **qual é a moral da história?**

To – A moral da história é...

Ju – Não sabem! Eu sei! A moral da história [. . .]

(*grifo meu*)

A fala de **Ju** remete à necessidade de haver sempre uma lição subentendida em toda e qualquer história, seja ela ouvida, vista, apreciada através da linguagem teatral ou de outra manifestação cultural. E é a essa “lição” ou “mensagem” (termo muito utilizado pelas professoras do Ensino Fundamental em atividades com os alunos) ou “moral da história” que o espectador/ouvinte/ leitor deve ater-se no momento em que interage com estes artefatos e suas narrativas. As mediações de pais e professores a estas experiências das crianças com a produção cultural a elas destinada parecem ser decisivas ao direcionamento do olhar dos espectadores mirins, assim como o

costume destes em interagir com produtos que tragam implícitos (ou explícitos), os caracteres didáticos, formais e temáticos, citados por Pupo (1991) e Carneiro Neto (2003). Aprende-se um jeito de ser espectador, o que e para onde olhar, o que entender e de que forma significar o visto, o ouvido, o sentido. Parece-me que o didatismo no teatro tem servido somente a ensinar às crianças espectadoras que ali estão para aprender algum conteúdo, alguma lição, e não para lhes propiciar ou incentivar o gosto pelo prazer e pela aprendizagem que a experiência estética proporciona.

Dando continuidade às reflexões que intento fazer e apropriando-me novamente dos enunciados constantes em programas de espetáculos teatrais infantis como exemplos, constato que a presença de contatos explícitos (endereço, números de telefone e fax, *e-mails* e *home-pages*) com as produções revela um intuito fortemente comercial em grande parte da produção teatral para crianças. Vender e divulgar o espetáculo tornou-se um dos objetivos centrais dos programas, antes artefatos que somente guiavam e situavam a leitura e assistência dos espectadores.

Sendo o teatro para crianças produto de um campo relativamente estável e, portanto, intrinsecamente ligado ao campo econômico, trago aqui algumas considerações acerca da inserção destes produtos nos circuitos culturais e comerciais do *mercado de bens simbólicos* (BOURDIEU, 1996). O circuito cultural está intimamente ligado ao circuito do capital, ambos interpenetrando-se em suas (trans)formações. “Em nossas sociedades, muitas formas de produção cultural assumem também a forma de mercadorias capitalistas” (JOHNSON, 1999, p. 35). Assim, as relações capitalistas de produção, circulação e consumo dos bens simbólicos acontecem dentro e através da cultura, sendo por ela construídas e interferindo também na constituição desta.

O teatro para crianças, que nos anos 50 e 60 era essencialmente feito por grupos amadores e domésticos, começa a se profissionalizar nos anos 70 (PUPO, 1991), sendo que, hoje, diversas companhias e grupos dedicam-se a estas produções e a este público. Alguns direcionam sua produção integralmente aos chamados “projetos teatro-escola”, peças que sequer entram em cartaz nas salas de espetáculo da cidade, migrando diretamente para os auditórios e pátios das escolas, flexibilizando e facilitando das formas mais variadas seu consumo e circulação.

Em Porto Alegre, podemos citar como exemplo mais notório a Companhia Teatro Novo, que, segundo informação constante no programa do espetáculo *Pluft, o fantasminha* (2000), completava em 2000, 25 anos do projeto *A Escola vai ao Teatro*. Neste ano de 2005 a Cia. Teatro Novo completou 30 anos de atuação junto ao público gaúcho. Esta companhia costuma ter vários espetáculos disponíveis em seu repertório (praticamente todos baseados em clássicos da literatura infantil ou contos de fada), e, por possuírem um teatro próprio (atualmente a Sala de Teatro Carmem

Silva, no *Shopping DC Navegantes*), realizam apresentações em temporadas abertas ao público nos finais de semana e têm uma agenda praticamente lotada de apresentações marcadas com escolas da capital e municípios vizinhos nos dias úteis. Este grupo é constantemente acusado pela classe teatral de possuir o monopólio da venda de espetáculos às escolas, já que muitas delas têm optado durante anos consecutivos por levar suas crianças ao teatro através da produção do Teatro Novo.

As escolhas dos professores ao levarem seus alunos a tais eventos ratificam-se através do texto que acompanha coloridas fotos de um espetáculo, em divulgação encontrada em um *site* especializado em teatro, e que aqui reproduzo:

Há 25 anos a Cia Teatro Novo lançou o Projeto A Escola Vai Ao Teatro, que objetiva a vinda dos estabelecimentos de ensino ao teatro, de forma integrada ao currículo escolar. Os professores que se integram ao projeto recebem material de apoio pedagógico com sugestões de aproveitamento do espetáculo na sala de aula. O projeto acontece em três etapas: 1. Preparar o aluno para a vinda ao teatro; 2. Assistir ao espetáculo; 3. Trabalhos escolares sobre a obra assistida. (2003, p. 1)

Portanto, os discursos de venda nestes programas são francamente direcionados ao público de pais e, principalmente, professores, remetendo-nos a questão das condições de liberdade de escolha das crianças em relação ao teatro que consomem, bem como a possibilidade de escolha do consumo de outros produtos culturais, como nos mostra a fala do menino **Vi**: “Ele nunca pega o que eu quero, porque eu gosto de terror³⁷”.

O modo de endereçamento (ELLSWORTH, 2001) destes discursos também pressupõe e constrói o “tipo ideal” de pais e professores (além dos públicos supostos), preocupados em enriquecer o universo cultural de suas crianças, propiciando a elas o contato com a arte teatral.

Contudo, muitos professores não costumam assistir ao espetáculo ao qual submeterão centenas de alunos, informando-se acerca da peça por uma breve sinopse. Histórias conhecidas e legitimadas pela cultura infantil costumam ser um atestado suficiente da qualidade de tais espetáculos. Quanto aos critérios de seleção dos espetáculos levados em conta (ou não) pelas escolas, trago excerto de estudo de Santos:

Sabe-se que nem sempre estas escolhas seguem critérios de qualidade estética e, muitas vezes, são determinadas por aspectos econômicos ou aleatórios, arriscando comprometer o propósito educativo da experiência teatral, na medida em que veiculam modelos de teatro calcados na representação estereotipada e elaborados com base num senso comum que desconhece tanto os princípios da linguagem teatral, quanto às características do público ao

³⁷ Ao ser questionado sobre quem escolhia os filmes a que assistia, referindo-se ao pai.

qual se dirigem, e que pouco contribuem para fortalecer o senso crítico das crianças e (o que é mais grave) o seu gosto pelo teatro. (SANTOS, 2002, p. 42)

Fazendo emergir em minha escrita o trabalho desta pesquisadora, lembro que importante fator mediador das experiências das crianças espectadoras, entre tantos outros, é a experiência que estas têm com o “fazer teatral na escola”, a prática teatral na escola.

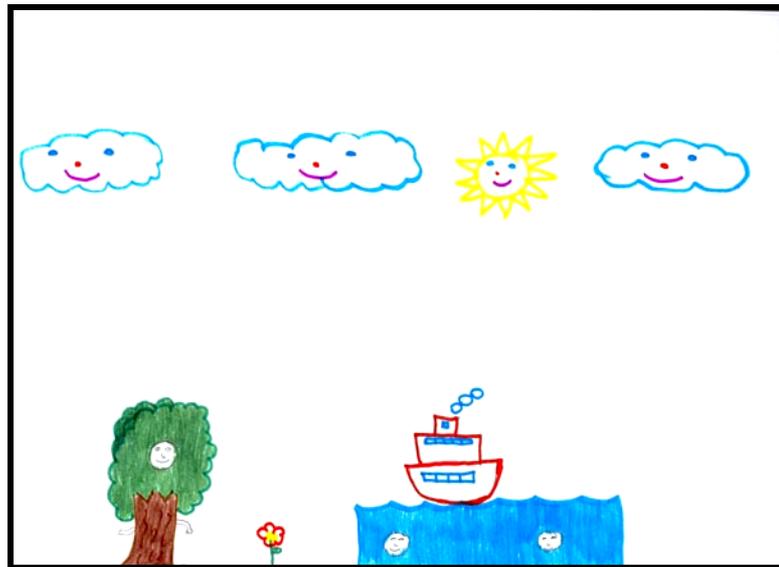
Santos (2002) trabalha justamente com esta questão: a relação de professoras da Educação Infantil com a prática teatral que propõem a seus alunos, a forma como as crianças desenvolvem-se, nos estágios do jogo propostos por Piaget, do jogo motor e simbólico (faz-de-conta) a uma linguagem que estreitaria laços e pseudópodos com a linguagem teatral. Segundo a autora, ao serem interpeladas sobre as atividades dramáticas e teatrais que desenvolvem junto a seus alunos e alunas, as professoras mostram-se muito pouco à vontade ao propor momentos relacionados ao teatro às crianças. O mecanicismo das “pecinhas” e dramatizações coordenadas pelas professoras ainda é imperativo da presença do teatro nestas escolas de Educação Infantil.

Assim sendo, ainda que o número de escolas com professores capacitados a trabalharem com teatro – sejam eles licenciados ou bacharéis, já que o número de alunos que se forma nos cursos de graduação em Artes Cênicas do estado do RS está muito longe de suprir a carência do mercado – seja incipiente, a maioria das crianças tem suas primeiras atuações nos ditos “teatrinhos”, durante o período em que freqüentam a Educação Infantil.

A prática dos alunos encenarem espetáculos, ou realizarem leituras dramáticas, remonta há alguns séculos na história da educação de jovens, crianças e adultos. Nos dias de hoje, inicia-se na Educação Infantil, é freqüente no Ensino Fundamental e perdura até o Ensino Médio. Por diversas vezes, atrela-se o “fazer teatro” a conteúdos didático-curriculares. No entanto, algumas escolas oferecem a oportunidade de jovens e crianças participarem de aulas extraclasse e grupos de teatro, orientados por um professor, ou incentivam os próprios alunos a organizarem-se em um grupo coordenado por eles mesmos, ensaiando e apresentando pequenas montagens. Nos dois desenhos que seguem, podemos perceber que ao representar o teatro, as duas meninas desenhistas remontam-se a estereótipos muito comuns nos “teatrinhos escolares” (e por vezes também em montagens apresentadas comercialmente), ou seja, a crianças ou os atores vestidos como árvores, flores, o mar e outros animais em cena.



Desenho 1. *Ka*, 9 anos.



Desenho 2. *Am*, 9 anos.

Na maioria das instituições de ensino, as professoras unidocentes das séries iniciais e da Educação Infantil organizam suas crianças ao “fazerem teatrinho”, que comumente é apresentado em datas comemorativas ou cívicas. A partir do terceiro ciclo do Ensino Fundamental (ou quinta série), as encenações e montagens teatrais costumam ficar a cargo dos professores de Literatura, Português e Artes (que, geralmente, têm formação em Artes Plásticas).

Atualmente, cresce a oferta de oficinas livres de teatro, ministradas por atores, diretores e professores de teatro, tendo como público alvo crianças e adolescentes. Muitas crianças das classes média e alta freqüentam cursos ou oficinas de teatro, a exemplo das aulas de *ballet*, línguas estrangeiras, música, artesanato, pintura, natação, capoeira, futebol, etc. Alguns projetos sociais que atendem a crianças e jovens em situação de risco social também oferecem aulas de teatro. Cito como exemplo o Esporte Clube Cidadão, na Quinta Unidade da Restinga, em Porto Alegre, onde as crianças e jovens têm, em média, três horas de aulas de teatro por semana, além de aulas de Educação Física e reforço pedagógico. A Secretaria Municipal da Cultura, através das oficinas de Descentralização Cultural, leva a mais ou menos quinze regiões da capital oficinas anuais de teatro, entre outras. São gratuitas e abertas a toda a comunidade.

Estes são apenas alguns exemplos do contato de crianças e jovens com o “fazer teatral”, que, predominantemente, inicia na escola. Como o foco deste trabalho não são as práticas do ensino do teatro nas escolas, e sim a relação das crianças espectadoras com os artefatos teatrais a elas apresentados, não pretendo aprofundar-me muito nesta questão. Tendo em vista o exposto, trago a este espaço de discussão excerto de uma conversa travada com as crianças sujeitos-personagens deste estudo e que explicita muito bem como o “fazer teatral na escola” é um determinante mediador das experiências destas enquanto espectadoras de teatro, de seus entendimentos sobre a linguagem teatral, das representações de teatro mais comuns no contexto escolar urbano de classe média do qual fazem parte:

[. . .] **Me** – Eu e a **Ka** já fizemos um teatro, era *A Formiga e a Neve*.

Ka – *A professora escolheu os mais comportados da escola e nós fomos escolhidos.*

Me – *Eu era Deus e ela era o Gato.*

Eu – *Mais alguém aqui já fez teatro?*

Jô – *Eu fiz um cursinho de teatro com mãos. Que tinha uma mesa e a gente tinha que fazer várias coisas com as mãos. Não era com bonecos, era com luvas. Foi só nas férias. E a gente tá montando, na minha sala, um teatro pra apresentar na Semana da Criança.*

Eu – *A outra quarta série também?*

Em – *Também, a gente vai fazer um sobre *A Mentira Cabeluda*, é a história de um menino que mentia muito, aí aparecia a mentira cabeluda pra ele e aí depois ele contou a verdade.*

Eu – *Fazer teatro é diferente de assistir?*

Alguns – *É, muito diferente.*

Pi – *Beeem diferente.*

Me – *Muuuito diferente.*

[. . .]

Eu – *Mas por que que fazer teatro é diferente de assistir?*

Ka – Porque quando tu faz não dá pra ver ao mesmo tempo que se faz.

Vu – Só se vai na frente do espelho.

Ad – A gente sabe o que a gente faz.

Ju – É que a gente curte mais assistindo teatro. Porque aí a gente vê, assim, a gente pode fazer opiniões...

Jô – Uma vez, faz tempo, na primeira série ainda, eles queriam fazer um teatro sobre o nascimento de Jesus. Ela pegou, a professora da primeira, colocou nós no pátio e começou a escolher, e tinha duas meninas que tinham o cabelo comprido e escuro, daí ela pensou assim, e o cabelo mais comprido era o meu e ela me colocou pra fazer. Foi bem legal aquela vez, foi o primeiro teatro que eu fiz. [. . .] (grifos meus)

Ao longo deste pequeno excerto de conversa que aconteceu entre as crianças e eu de forma descontraída, na qual falávamos livremente sobre nossas experiências com o teatro, onde fui questionada mais do que questionei, algumas posições de sujeitos ocupadas por este grupo de crianças em relação ao teatro e a operatividade da escola e de seus mecanismos na instituição desta relação aparecem claramente. A falante **Jô**, uma menina de 9 anos, nadadora e filha única de um jovem casal, contando ao grupo sobre uma de suas vivências com o fazer teatral, relata como, despoticamente, a “professora pegou” algumas crianças, “colocou-as no pátio e começou a escolher”, no intuito de organizar uma representação teatral. Lembra-me um pouco a imagem clássica dos senhores de engenho nos mercados de escravos: escolhe-se a mercadoria pela aparência, pelos dentes fortes. Como fator determinante à escolha da professora: “os cabelos longos e negros” que, supostamente, caracterizariam Maria, a mãe de Jesus. Os tradicionais autos natalinos, resquícios de um teatro litúrgico europeu da Idade Média e das peças catequizantes dos jesuítas no século XVI, no Brasil, apresentam-se como momentos privilegiados da prática teatral em escolas e instituições de bairro e de comunidades. Assim, **Jô** recebeu a incumbência de “ser” Maria: seus cabelos eram os mais longos! Pergunto-me, então: como uma prática que se inicia já de forma impositiva e baseada em categorias de classificação e escolha, do meu ponto de vista, equivocadas, pode ser encarada pelas crianças enquanto momento lúdico, prazeroso e criativo como se propõem tais atividades de arte que devem compor os currículos escolares?

Jô arremata sua fala dizendo que “foi bem legal, foi o primeiro teatro que eu fiz”. No entanto, mais uma vez questiono: então é isso que significa o “fazer teatral” para **Jô**? Reproduzir diante de colegas e de outros adultos, como pais e professoras, algumas falas e ações que a professora ensinará e que eles, alunos, deverão reproduzir, de preferência fielmente, sem cometer “erros”? Que tipo de “fazer teatral” caracteriza tais práticas tão comuns nas instituições de ensino? Assim se cria, inventa ou exercita elementos como a atividade simbólica, os jogos de regras, a

imaginação e a expressão dramática, que deveria estar galgada no estímulo das possibilidades criativas destas crianças?

Continuo minha reflexão sobre o teatro na escola e os significados que as crianças lhe atribuem trazendo agora a fala de **Ka**, que nos diz que “A professora escolheu os mais comportados da escola e nós fomos escolhidos.” Ela e seu colega **Me** atuaram em uma dramatização do clássico da literatura infantil *A Formiga e a Neve*, organizada pela turma da terceira série e pela professora. Entretanto, somente “os comportados” puderam gozar do privilégio de participar da montagem como pequenos atores, com direito a personagem, falas e figurinos. O teatro, enquanto uma atividade extracotidiana inclusive em sua prática, bem como enquanto assistência, serve como “prêmio” àqueles que se destacarem por serem disciplinados e respeitarem as regras estabelecidas. E mais uma vez reproduzem-se modelos e narrativas conhecidas, deslocando a possibilidade da atividade teatral ser lúdica e experimental na vida destas crianças, impossibilitando que elas entrem em contato com aquilo que a linguagem teatral pode lhes propiciar enquanto ferramenta expressiva e simbólica.

Atenho-me a discutir alguns dados empíricos ofertados pelas crianças de forma esparsa, a fim de pontuar algumas articulações teóricas que venho tecendo em relação ao tripé que compõem meu tema, objeto e personagens de análise, ou seja, o teatro infantil, a escola e as crianças. Assim sendo, procuro aqui centrar meu olhar sobre as práticas que envolvem o teatro produzido para crianças e a escola, práticas estas que, encontrando-se em relação direta com a contingência social e histórica, caracterizam-se como *práticas culturais*, constituídas social e discursivamente, elas mesmas constituindo sujeitos a partir dos modelos de subjetividade e identidade que veiculam. Portanto, estas práticas e discursos aos quais estamos conectados (ou pelos quais estamos enredados), envolvem a *representação* e esta: “[. . .]compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nas quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?”. Assim sendo “Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar, a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2000, p. 17).

Sigo minhas reflexões trazendo à tona um pouco daquilo que julgo ser parte das práticas representacionais envolvidas nesta pesquisa: a produção teatral para crianças e algumas de suas características, das representações e discursos que veicula.

2.4 Práticas e discursos na produção teatral para crianças

Em um pequeno trecho em que escreveu acerca de seu entendimento e de sua percepção iniciais do que seria teatro, a menina **Ka** nos diz : “Gosto de teatro por que é legal e engraçado: Porque tem Comédia Interpretação Aventuras Agilidade”³⁸. Cá do lugar que ocupo, de *outra* adulta, professora, pesquisadora, espanto-me: esta menina retrata em algumas poucas palavras o tanto das expectativas que se constroem em torno do espetacular, de uma maneira geral. Diversão, prazer, deleite: experiência estética. Entretanto, nestas breves palavras que escreve com sua letra arredondada e graúda estão contidas também algumas das características que permeiam boa parte da produção atual do campo do teatro infantil: os recursos cômicos, a predominância de narrativas de aventuras, a agilidade que se denota através de seqüências de quiproquós e entradas e saídas constantes, além de muitas cenas de ação. Então penso: claro! Essa menina possui um repertório anterior de espetáculos teatrais aos quais assistiu, que possuem algumas características em comum, que ela aqui reproduz como resultado de um esforço de síntese que realizou a partir de minha proposta inicial, que era justamente que eles (crianças sujeitos- personagens da pesquisa) escrevessem ou desenhassem (registrassem graficamente) a primeira coisa que lhes viesse a cabeça ao pensarem na palavra “teatro”.

Assim, faço uso das palavras de **Ka** para dar início a discussão sobre as práticas e discursos presentes no campo do teatro infantil contemporaneamente. Intentarei demonstrar como o campo do teatro infantil estruturou-se e autonomizou-se em relação ao campo mais abrangente da cultura, através das lutas e entraves próprios nestes processos de apropriação do capital simbólico³⁹, discorrendo acerca de características presentes nas práticas e discursos envolvidos no teatro para crianças. Portanto, busco justamente perceber e relatar como se conforma atualmente este capital simbólico atrelado ao campo do teatro infantil; capital híbrido, já que composto por discursos provenientes dos mais diversos campos sociais: o educacional, o midiático, o das culturas populares, o da literatura infantil, entre tantos outros.

Em relação aos conceitos de práticas e discursos, saliento que não tomo, neste estudo, as práticas dissociadas dos discursos ou vice-versa, e sim percebo estas duas instâncias enquanto *uma*, arraigadas e mestiçadas que estão uma em relação à outra. Nas palavras de Fischer: “Enunciados e

³⁸ **Ka**, 9 anos, em depoimento escrito. Foram mantidas a grafia e a pontuação originais do texto da menina.

³⁹ O conceito de *capital simbólico* que aqui utilizo também está atrelado às teorias de Pierre Bourdieu e refere-se ao repertório de experiências anteriores dos receptores com artefatos e produtos culturais, o que constituiria um capital de significados e sentidos, ou seja, um capital simbólico que este receptor possui e articula na recepção de outros artefatos e produtos, em suas vivências posteriores.

visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder que as supõem e as atualizam. Dito de outra forma, não há relação de poder que não implique em uma relação de saber, nem relação de saber que não esteja referida a uma dinâmica de poder” (FISCHER, 1995, p. 20).

Conforme meu interesse neste trabalho, o de analisar o olhar sensível (que sente e aprende) das crianças espectadoras, refletir e discutir acerca das experiências constituídas por elas com e através do teatro infantil, buscando perceber como as mediações atuam nos espaços de relação entre crianças e teatro, pretendo aqui realizar uma sintética contextualização desta produção a qual as crianças são freqüentemente submetidas, confrontadas, deleitadas ou aliciadas ou envolvidas ou tantas e infinitas possibilidades da arte e também da cultura, que em tudo está, que tudo constrói e por tudo é construída.

Deste modo, teço algumas considerações sobre as especificidades desta forma de expressão que denominamos teatro infantil ou teatro para crianças (farei uso dos dois termos por julgar que nenhum deles é mais apropriado em detrimento ao outro), tomando o teatro enquanto linguagem artística e comunicativa, teatro *linguagem*, teatro língua que age.

Além das elucubrações já tecidas acerca da(s) linguagem(ns) no Capítulo 1 deste estudo, cabe ressaltar que o conceito de linguagem que desenvolvo está atrelado também àquele presente na obra de Hall (1997), para quem a linguagem “[. . .] funciona como sistema de representação. Na linguagem utilizamos sinais e símbolos – podendo ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até objetos – que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, idéias e sentimentos.” Desta forma, “A linguagem é um dos “meios” através dos quais pensamentos, idéias e sentimentos são representados em uma cultura.”(HALL, 1997, p. 1). Não somente representados como constituídos e (re)afirmados.

Quanto à existência de uma linguagem especificamente teatral, há divergências teóricas e opiniões contrastantes entre os estudiosos do teatro. No entanto, considerarei as qualidades formais, técnicas e presenciais do evento cênico como pertinentes a uma linguagem própria, que abarca e metaboliza tantas outras linguagens, pois, conforme Pavis, “nenhuma teoria está em condições de reduzir a arte teatral a componentes necessários e satisfatórios. Não se poderia limitar esta arte a um conjunto de técnicas” (PAVIS, 1999, p. 27).

Não pretendo aqui, neste espaço-tempo em que a discussão privilegiada são os processos de recepção das crianças para com o teatro infantil, realizar exaustivas discussões relativas a este controverso ponto. Buscarei, sim, considerar características recorrentes na formação do campo do

teatro infantil, objeto importante desta análise, pois estas também guiarão a percepção das crianças espectadoras destes produtos culturais. É ainda valendo-me deste autor, para quem “buscar a especificidade do teatro é uma atitude meio metafísica a partir do momento que se visa isolar uma substância que conteria todas as propriedades de todos os teatros” (PAVIS, 1999, p.138), que justifico esta escolha.

García Canclini (1997) discorre sobre materialidade necessária aos bens simbólicos para que circulem nos mercados e passem a serem reconhecidos pelos agentes e consumidores enquanto capital simbólico proveniente de determinado campo a partir dos usos e significações que lhes são atribuídos. Para este autor, “toda arte supõe a confecção dos artefatos materiais necessários, a criação de uma linguagem convencional compartilhada, o treinamento de especialistas e espectadores no uso desta linguagem e a criação, experimentação ou mistura destes elementos para construir obras particulares” (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 37).

Ainda que existam estas *convenções* próprias dos campos artísticos – que são homólogas aos significados que têm as normas e costumes nos campos da Antropologia e da Sociologia – os espectadores não somente nelas se baseiam em seus processos de recepção: diversos outros fatores, instituições, circunstâncias e instâncias medeiam estes processos. O que não significa que deixará de ser definitiva a familiaridade, ou não, do espectador com as convenções, ou seja, com a linguagem específica do campo. Também aos criadores, produtores e artistas as convenções serão cruciais: “elas tornam possível que a arte seja um fato social. Tensão entre os que as assumem e os que trabalham em ruptura com elas” (Id., Ibid, p . 41).

Segundo a argentina Nora Lía Sormani, em sua conferência *Tendencias del teatro infantil en Buenos Aires en la postdictadura*, percebemos o teatro infantil enquanto uma forma expressiva que compartilha e ao mesmo tempo se especializa em relação ao campo teatral. “O teatro infantil é um setor da totalidade do campo teatral; dentro da totalidade do campo teatral, o teatro infantil possui certas regras de funcionamento específico, mas também compartilha com o teatro para adultos muitos elementos comuns” (SORMANI apud DIZEN, 2003, p. 2).

Tratarei aqui de algumas destas “regras de funcionamento específicas” – ou convenções, segundo García Canclini (1997) – do teatro infantil. Levando em conta, primeiramente, que “um texto (ou uma ação), um corpo de ator, uma cena, um espectador: esta parece ser a cadeia obrigatória de toda comunicação teatral” (PAVIS, 1999, p. 26).

Continuo meu intuito de (re)construir os personagens, cenários e ações desta pesquisa descrevendo aquilo que por sua natureza intrínseca é indescritível: o espetáculo teatral. Falo dele a

partir de meu olhar de espectadora, de *professoratriz*, de pesquisadora, de pessoa implicada até os ossos e à alma a tudo que se (re)ferre a ele. Depois de narrá-lo através de minha escrita, que possivelmente não o abarcará em suas múltiplas possibilidades, já que balizada por meu olhar entrecortado por tantos outros, discutirei algumas características que podem ser encontradas não somente neste espetáculo como em tantos outros que estão sob a alcunha de teatro para crianças. Generalizarei, sem tentar reduzir, no entanto. Assumo os riscos de generalizar uma produção tão variada quanto aquela que se encontra no campo do teatro infantil, mas este esforço parece-me necessário para que se discuta justamente os traços recorrentes que identificam estas produções como teatro infantil.

Segue, então, meu olhar sobre o espetáculo teatral do Grupo Orelhas de Abano, ***A Terrível Viseira do Dr. Chip***.

Este espetáculo foi livremente baseado em roteiro dramático de minha autoria, que foi posteriormente adaptado por Marcelo Fabret e ainda modificado, na versão final do espetáculo, pelos atores e pela direção. Enfim, é uma colagem de idéias e textos na qual várias pessoas contribuíram para sua formalização.

A estrutura narrativa é simples e segue a regra aristotélica da evolução dos textos dramáticos: 1) apresentação dos personagens e da situação inicial, 2) apresentação e desenvolvimento do conflito, 3) desenlace ou solução do conflito, 4) retorno a uma situação de harmonia, porém modificada (ou com personagens modificados).

Os personagens presentes na peça são:

- a) o sujeito⁴⁰ herói (protagonista) **Léo**, um menino em idade escolar, entre os 9 e os 11 anos, aficionado por videogame e jogos eletrônicos;
- b) seu antagonista ou oponente, o **Dr. Chip**, um cientista que quer dominar o mundo através dos computadores e máquinas eletrônicas;
- c) os adjuvantes, velhos brinquedos de Léo esquecidos no armário, o **Palhaço** e a **Joaninha**;
- d) o **Super-Molhado**, super-herói que também é adjuvante de Léo, pois é ele quem salva o menino do Dr. Chip e dos poderes da *viseira* (que segundo o modelo de análise dos contos maravilhosos de Propp, pode ser considerado o objeto mágico da narrativa);
- e) há ainda a participação do robô **C21**, que abstém-se de ajudar Léo, e a voz *in-off* da **mãe de Léo**.

⁴⁰ A nomenclatura sujeito, oponente, adjuvante, objeto, destinador e destinatário fazem parte do modelo actancial de análise da estrutura dramática proposto por Greimas e desenvolvido/ modificado por Anne Ubersfeld (PAVIS, 1999, p. 7-10).



Fotos 10, 11 e 12. O Palhaço e a Joaninha; Léo, o menino protagonista; Super-Molhado.

A temática desenvolvida pela peça é relativa à “geração digital” (TAPSCOTT, 1999) – crianças que passam horas de seus dias jogando jogos de videogame ou em seus computadores – e ao resgate da ludicidade possibilitada pela imaginação e pelos jogos simbólicos, presente nas brincadeiras tradicionais e nos jogos de faz-de-conta. O conflito central passa-se entre o Dr. Chip (que quer transformar “as pessoas em um bando de lesmas abobadas sem cérebro e comandadas pelas garras dos meus computadores”⁴¹ através do domínio de todas as máquinas, que, por sua vez, dominarão as pessoas diante delas) e os dois brinquedos antropomorfizados amigos de Léo, o Palhaço e a Joaninha (que defendem o desenvolvimento da imaginação e um retorno nostálgico a uma ludicidade que não se relaciona com os aparelhos digitais e midiáticos). Sintetizando, pode-se dizer que o conflito central da trama é *os novos brinquedos eletrônicos e digitais versus as brincadeiras tradicionais de faz-de-conta e os jogos em grupo*.

Percebe-se que a temática é apresentada de forma um tanto maniqueísta, já que os amigos de Léo são os personagens que ensinam-no a “brincar de imaginação”, enquanto o vilão pretende transformá-lo em um “ser abobalhado e idiota”⁴² através da tecnologia (a viseira, neste caso). Não são levantados, em nenhum momento, os benefícios trazidos pela tecnologia e tampouco os usos diferenciados que dela podem ser feitos. A imaginação é apresentada como uma possibilidade

⁴¹ Fala do personagem Dr. Chip na peça.

⁴² Fala do personagem Dr. Chip na peça.

legítima de desenvolvimento saudável da criança e de diversão, em contraponto à tecnologia, que “tolhe” a capacidade criativa de seus usuários. O único momento em que a tecnologia é legitimada também através de seus benefícios é na letra do refrão de uma das músicas-tema da peça (executadas ao vivo por dois músicos): “A tecnologia é ótima/ A imaginação é fantástica/ A tecnologia é lógica/ A imaginação é mágica [. . .]⁴³”



Fotos 13, 14 e 15. O vilão Dr. Chip; o Palhaço; o robô C21.

Léo é apresentado como um menino solitário de classe média, que, após o horário escolar, em um quarto repleto de brinquedos, joga sozinho diante da tela do computador. A evolução da ação no espetáculo é a seguinte: Léo adormece enquanto joga e, neste momento, com uma mudança de atmosfera propiciada pela iluminação e pela intervenção musical, os brinquedos jogados junto à porta do armário “ganham vida”, são eles a Joanhina e o Palhaço. Eles convencem o menino de que a imaginação é uma boa forma de brincar e “ensinam” Léo a “brincar de imaginação”, já que o menino restringia-se a jogar com eletrônicos e havia esquecido completamente seus outros brinquedos dentro do armário. O Dr. Chip chega e rapidamente consegue convencer Léo a colocar a viseira, que o transforma em um robô teleguiado pelo vilão. O Palhaço e a Joanhina tentam ajudá-lo, mas não conseguem tirar a viseira de seu rosto; o menino, atendendo aos comandos do Dr. Chip, fica agressivo e tenta “acabar” com seus amigos, agredindo-os fisicamente. Estes solicitam ajuda a outro velho brinquedo esquecido no armário, o robô C21, que se nega a ajudá-los, pois guarda muitos

⁴³ Música e letra de Ernani Cousandier, executadas ao vivo no espetáculo por ele e por Marcelo Donini.

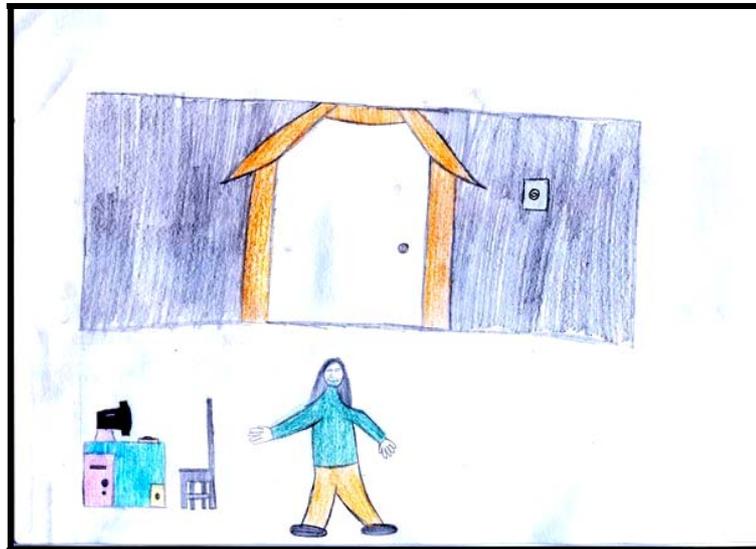
ressentimentos em relação ao menino por tê-lo abandonado por tantos anos. Como última tentativa, recorrem ao super-herói Super Molhado, que é quem derrota o Dr. Chip (através de jatos de água que queimam seus circuitos). Léo continua sob o efeito da viseira e, após uma série de *imbróglhos*, a Joaquina e o Palhaço conseguem tirar a viseira do menino. Eles acabam a cena brincando e cantando com os músicos e a platéia.

Na apresentação acompanhada junto às crianças, os dois músicos participam na cena inicial e na cena final da peça, cantando as músicas-tema com os atores. Outras músicas são utilizadas como trilha sonora, a maioria *jazz* instrumental.

O cenário conta com uma estrutura ao fundo, que tem uma porta ao meio, caracterizando a parede de um quarto e a porta do armário de brinquedos. À esquerda, quase na boca de cena, está a mesa com o computador e o telefone do menino, pintados em cores vibrantes como roxo e verde-limão. Na extremidade direita encontram-se cubos coloridos de espuma e tecido e brinquedos diversos. O cenário é simples e funcional, todos os elementos são utilizados no desenvolvimento da ação dramática, são coloridos e formam um conjunto com os figurinos dos personagens, que também possuem cores vibrantes e contrastantes. A iluminação e a música incidental contribuem para a diferenciação entre uma cena e outra e também pontuam as cenas em que não há falas, somente ação, principalmente as cenas das brincadeiras entre Léo e seus amigos brinquedos.



Desenho 3. Pa desenha os elementos cênicos: a mesa, o computador, os cubos coloridos.



Desenho 4. Vĩ desenha o cenário: a estrutura ao fundo do palco e a mesa do computador.

Dando continuidade ao olhar sobre o espetáculo, destaco a presença de várias entradas e saídas (de personagens) e ritmo acelerado de deslocamentos em alguns momentos, tentativas de uso de recursos cômicos através das ações e movimentos, etc. No geral, é um espetáculo de teatro para crianças que segue muitas características e especificidades comumente presentes no campo do teatro infantil.

O elenco é composto por duas atrizes e um ator. O menino Léo é interpretado por uma jovem atriz, que também atua como o Super-Molhado. A outra atriz intercala os personagens Joaquina, Dr. Chip e C21. O ator atua somente como Palhaço. A diferenciação entre os personagens acontece através das posturas corporais, da voz e dos figurinos. Em linhas gerais, a composição física dos personagens é levantada pelas crianças diversas vezes durante nossas conversas e nos jogos teatrais realizados, sendo que mímeses e referências ao Palhaço (que anda trôpego e mole, como alguém sem ossos), a Joaquina (com gestos fechados e pequenos junto ao tronco curvado), ao robô C21 (seu deslocamento retilíneo e “duro”) e a voz (demasiadamente estridente, segundo as crianças) e ao descontrole corporal do Dr. Chip foram os mais frequentes. O aspecto de personagens do gênero masculinos serem interpretados por atrizes emergiu várias vezes nos debates com as crianças espectadoras.

Os excertos de conversas e entrevistas que seguem, bem como os desenhos acima, ilustram os fatores que resaltei anteriormente, demonstrando como as crianças espectadoras percebem

alguns elementos da linguagem teatral e quais os que mais lhes chamam atenção em um primeiro olhar, já que os excertos de falas foram extraídos da primeira conversa que tivemos após terem assistido ao espetáculo.

[. . .] **Me** – *Eu, a parte que eu não gostei daquele teatro foi a do C21.*

Eu – *Por que?*

Me – *Porque ele andava dum jeito estranho.*

Eu – *E aí tu não gostou?*

Me – *Por que se ele era a pilha como é que ele não ia ser elétrico?!*

Eu – *Ele era a pilha?*

Me – *Sim, parecia uma máquina ele.*

Eu – *Que será ele era?*

Alguns – *Ele era um robô!!!*

Eu – *E robô anda assim daquele jeito?*

Algumas crianças – *Claro!*

Me – *Bom, tem uns que não. Tens uns que têm rodinha. [. . .]*

[. . .] **Am** – *Deve ser difícil, porque eles saem e têm que trocar de roupa bem ligeirinho. Deve ser difícil.*

Eu – *Quem, os atores?*

Am – *E.*

Ju – *E também a mais difícil foi a Joaquinha, porque ela teve que fazer dois papéis.*

Outros – *Três!!!*

Am – *A Joaquinha...*

Me – *O C21...*

Pi – *E também o Chip, o Dr. Chip. [. . .]*

[. . .] **Eu** – *Por que será que isso aconteceu?*

Me – *Porque ele deve ter esquecido o script.*

Eu – *Tu acha que ele esqueceu o script, o personagem, digo, o ator?*

Pi – *Eu acho.*

Ke – *A atriz, porque era uma atriz.*

Eu – *Era uma menina?*

Pi – *Era uma menina, claro! Quando ela pulava balançava, tinha assim...(colocando as mãos no peito)*

Eu – *Tinha o que, a teta?*

Pi – *(risos) Sim. [. . .]*

(grifos meus)

Posteriormente, discutirei a experiência entre crianças e linguagem teatral pensando como atua a mediação da própria linguagem, ou seja, as técnicas e especificidades formais utilizadas pelo espetáculo teatral, na recepção deste pelo grupo de crianças espectadoras com as quais *estive junto*. O Capítulo 6 do estudo dedicar-se-á exclusivamente a este foco de análise, já que os dados decorrentes

do *estar junto* com as crianças sujeitos-personagens do trabalho de campo ofertam-me subsídios de natureza variada a fim de discutir mais aprofundadamente este aspecto.

Am diz-nos que “Uns teatros mostram tristeza e outros alegria”. A menina de 9 anos refere-se, então, aos dois gêneros teatrais trazidos já por Aristóteles em *A Poética*: a tragédia e a comédia. Possivelmente, hoje os gêneros abundem de tal forma que seria praticamente impossível descrevê-los todos, bem como se apresenta quase que de uma impossibilidade total enquadrar a maioria dos espetáculos teatrais dentro deste ou daquele gênero específico. A pós-modernidade – com suas bricolagem, sobreposição e intertextualidade decorrentes – borra as fronteiras que nomeiam um artefato definitivamente como isto ou aquilo. Cada vez torna-se mais difícil enquadrar e classificar, e este pode ser caracterizado como um movimento típico das culturas contemporâneas pós-modernas. Entretanto, no Capítulo 5 deste estudo, aprofundo as análises de como acontece o (re)conhecimento dos diversos gêneros espetaculares e audiovisuais pelo grupo de crianças espectadoras.

As peças de teatro para crianças contam com algumas características (ou convenções) estéticas e de conteúdo peculiares. Ainda que sejam espetáculos cênicos, que se valham de elementos componentes do próprio campo do teatro, encontra-se uma certa recorrência a algumas representações estereotipadas do infantil e tentativas de busca de uma linguagem que seria própria ao entendimento das crianças. Na maioria das vezes, estes recursos “peculiares do infantil” nada mais fazem que subestimar a capacidade de co-autoria nos processos de recepção das crianças, veiculando estereótipos culturais e estéticos. Há algumas destas representações que perpassam a maior parte dos espetáculos, mas dentro deste universo existe uma variabilidade considerável de temas abordados e técnicas/ tecnologias utilizadas, bem como “linhas de fuga”: trabalhos que se apresentam dissidentes da linguagem, das representações e dos conteúdos convencionados como “infantis”, que não se atrelam a determinadas convenções do campo, transformando-as e outras instituindo no ato mesmo de contestá-las.

Contudo, intriga-me o como as crianças operam na apreensão e na atribuição de sentidos a estes estereótipos e linguagens, que elementos utilizam na mediação deste “estranho mundo que a elas é mostrado e ofertado”⁴⁴ pelos produtores culturais. Mas esta questão será discutida mais adiante, nos capítulos 5 e 6; nesta seção irei ater-me a comentar o que, de certa forma, pode ser tomado como um conjunto de práticas, discursos e mecanismos presentes no teatro infantil e que caracterizam-no enquanto tal.

⁴⁴ Referência ao termo usado no livro *O estranho mundo que se mostra às crianças*, de Fanny Abramovich (1983).

Entretanto, é sempre válido lembrar as palavras de Peter Brook (1999), ao referir-se à importância dos elementos da linguagem teatral: “Se o hábito nos leva a crer que o teatro tem por base um palco, cenário, luz, música, poltronas... partimos do princípio errado. [...] para fazer teatro somente uma coisa é necessária: o elemento humano. Isto não significa que o resto não tenha importância, mas não é o principal” (BROOK, 1999, p. 12).

Sormani (apud DIZEN, 2003, p. 2) exemplifica de forma clara algumas das tendências ou constantes que fazem parte das manifestações teatrais latino-americanas desde a década de 80. O teatro na pós-ditadura se caracteriza pela atomização, pela diversidade e coexistência pacífica de poéticas e concepções estéticas, é o “cânone da multiplicidade” que se faz presente. E esta multiplicidade encontra-se tanto no teatro adulto quanto no infantil, no qual, a partir dos anos 80, passam a conviver diversos gêneros, técnicas e estilos: teatro de atores, de bonecos, de formas animadas, de sombras, musicais, mímicas, danças, as linguagens circense e *clownesca*, etc.

Quanto à dramaturgia, dentre os tipos ou estilos mais comumente observáveis em espetáculos do campo do teatro infantil, pode-se destacar:

- a) a transposição cênica de contos de fadas ou contos folclóricos tradicionais;
- b) a adaptação de obras literárias destinadas ao público infantil para a forma dramática e sua encenação;
- c) textos dramáticos para o teatro infantil já consagrados através dos anos por diversas montagens, a exemplo da dramaturgia de Maria Clara Machado, Sylvia Orthof e Ivo Bender;
- d) os textos inéditos, de autores locais em sua maioria, e as criações coletivas de grupos teatrais.



Foto 16. A abundância das cores nos figurinos estilizados de *Pé de Pilão*.

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

pensarmos na frequência com que aparecem nas cenas.

O excerto a seguir, retirado de uma das entrevistas que realizei com as crianças espectadoras, registra em suas falas a presença dos recursos e elementos aqui comentados:

[. . .] **Eu** – *Que outros teatros vocês assistiram?*

Vi – *Ah, o de semana passada...*

Jô e Em – *(interrompendo Vi) A Menina na Biblioteca!*

Do – *Eu não lembro...*

Jô – *Lá na UCS⁴⁵.*

Do – *Acho que eu não fui...*

Vi – *Aquele que tinha as prateleiras tortas!*

Do – *Ah, tá... Que tinha o cara que cantava?*

Jô – *Sim.*

Eu – *O cenário eram prateleiras tortas?*

Do – *É, aí tinha os livro tudo desenhado assim. O cara explodiu feito uma bomba: Pum! Tu não viu? Ele largou perto do computador, se lembra? Eu não acredito que vocês não lembram! [. . .]⁴⁶*

As referências utilizadas pelas crianças no exercício de rememorar e lembrar suas experiências passadas com o teatro dizem respeito ao local da apresentação – “Lá na UCS” – , aos elementos do cenário estilizado – “Aquele que tinha prateleiras tortas!” – e a presença de um “cara que cantava” e de efeitos especiais como explosões. Um espaço-tempo diferenciado, com elementos esteticamente também estranhos ao cotidiano dos espectadores.

Quanto às temáticas veiculadas e abordadas nas peças, encontra-se uma ampla gama de assuntos, com marcada presença de questões para-didáticas variadas como higiene, ecologia e os temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁷. Há também questões relativas à formação moral e ética da criança, às relações familiares e interpessoais e um forte resgate da ludicidade presente em jogos e brincadeiras tradicionais, na poesia e sua sonoridade. A formação de uma identidade gaúcha e sentimentos de brasilidade também podem ser observados. É possível fazer uma relação direta destes temas com os conteúdos curriculares da maioria das instituições de Ensino Fundamental do país, começando aí a constatar-se a intertextualidade com a escola que vem, progressivamente, constituindo e caracterizando os espetáculos de teatro infantil. A comicidade e a

⁴⁵ Universidade de Caxias do Sul, que possui um campus denominado CARVI (Campus da Região dos Vinhedos) no município de Bento Gonçalves.

⁴⁶ A fim de diferenciar as falas das crianças das citações de autores no corpo do texto, ao longo deste trabalho os excertos de falas e entrevistas serão grafados em fonte diferenciada, com as legendas que nomeiam as crianças em negrito. A legenda **Eu** refere-se à pesquisadora.

⁴⁷ Os temas transversais, que deverão ser trabalhados pelas diversas áreas do conhecimento em que se subdividem as séries iniciais (primeiro e segundo ciclos), propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, são: ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

instauração de atmosferas lúdicas são recursos recorrentes, bem como jogos de pergunta-resposta, visivelmente inspirados nas experiências *pavlovianas*.

Um dos fatores a serem considerados é a diversidade dos públicos do teatro para crianças. Como a própria definição etimológica demonstra, este teatro teria como público suposto somente, ou preferencialmente, crianças. Algumas questões tornam-se pertinentes, como a de que hoje não existe mais “uma infância”, mas várias e diferenciadas infâncias. *Então, afinal, a quem se dirigem estes espetáculos?*

Da mesma forma que o conceito de Cultura como cultura erudita das elites passa a ser entendido como plural, passamos a falar das culturas, do multiculturalismo, (VEIGA-NETO, 2003), da dissolução das fronteiras entre a “baixa cultura” e a “alta cultura⁴⁸”, também a criança enquanto agente e produto das culturas torna-se não uma, mas muitas.

Em um primeiro e superficial olhar, podemos classificar os públicos do teatro infantil em três macro-grupos:

- a) o público que frequenta as salas de teatro aos finais de semana;
- b) alunos de escolas, geralmente particulares ou de clientela de classes média e alta, que vão ao teatro em sessões especiais ou nas quais o espetáculo é apresentado nas próprias dependências do colégio;
- c) os públicos dos projetos de descentralização cultural (crianças que frequentam escolas ou centros comunitários de bairros de periferia e reduzido poder aquisitivo) e o público variado de cidades do interior, que assistem esporadicamente ao teatro infantil.

Essa pluralidade de públicos e situações heterogêneas das audiências vai transformar radicalmente a relação dos produtores de espetáculos para com estes públicos, as relações de compra, venda e de divulgação destes produtos, que voltam seus esforços não mais somente para seus interesses artísticos e estéticos, mas também visando o lucro e continuidade de execução e consumo. E é neste aspecto, o do consumo, que a escola transforma-se em um dos eixos condutores daquilo que será apresentado na cena teatral.

Os artefatos teatrais para crianças contam, em muitos casos, com fortes apelos comerciais, vinculados às temáticas ou autores. Se há anjos nas novelas televisivas, surgem espetáculos com estes personagens; o mesmo aconteceu nos últimos anos com gnomos e vampiros, ambos personagens de novelas veiculadas pela TV Globo com grande audiência e sucesso, principalmente entre as crianças.

⁴⁸ Dentro do campo dos Estudos Culturais não se costuma operar com a distinção entre a “baixa” e a “alta cultura”, entendimento que permeia diversos campos de estudo e que separa o que seria uma cultura popular, midiática ou massiva daqueles produtos considerados eruditos, de bom-gosto, associados à arte a ao refinamento intelectual.

A fala do menino **Do** explicita a presença marcante da mídia como mediação presente no contexto destas crianças: “Eu tiraria o Super Molhado e colocaria o *Super Man*, ou o *Batman*⁴⁹”(Do, 11 anos). São os super-heróis legitimados pela mídia que o menino gostaria de ver no espetáculo teatral também. E ancorados nestes parâmetros de consumo dos meios de comunicação de massa encontra-se boa parte dos espetáculos ditos de cunho comercial.



Fotografia 17. Cena da peça *O Menino Maluquinho 2000*, baseada no conhecido personagem de Ziraldo.

Legitimar as peças de teatro baseando-as em clássicos da literatura infantil ou em livros de autores consagrados da literatura para crianças, como o mineiro Ziraldo, parece ser outra estratégia de *marketing* muito comum. Sem desmerecer autores como o supracitado, que tem uma consistente e qualificada obra literária para crianças publicada no Brasil e exterior, percebe-se que a proliferação de peças baseadas em seus livros, *best-sellers* para o padrão brasileiro de vendas no mercado editorial, garante também público nas salas e legitima estes produtos perante pais e professores, sem nenhuma contestação quanto a real qualidade teatral destas produções. Somente em Porto Alegre, nos últimos anos, cinco de seus maiores sucessos literários foram transpostos à cena: *O Menino Maluquinho* (1994 e 1996), *Uma Professora Muito Maluquinha* (1997), *Flicts* (1997), *O Menino Maluquinho 2000* (1999) e *Bonequinha de Pano* (2003). É importante salientar que todas as montagens gozaram imenso sucesso de público e crítica, angariando vários troféus na premiação para o teatro infantil porto-alegrense, o Prêmio Tibicuera. Algumas realizaram temporadas no interior do estado e no eixo Rio-São Paulo. O

⁴⁹ Ao ser questionado sobre o que mudaria na peça teatral a que havia assistido, na qual um dos personagens chamava-se Super Molhado e era um super herói.

espetáculo de teatro de bonecos *Flics*, do Grupo Camaleão, continua realizando apresentações desta montagem há vários anos.

Outros autores como Érico Veríssimo, Mário Quintana e Cecília Meireles foram e estão sendo encenados, bem como clássicos como *Peter Pan*, *A Pequena Sereia*, *Branca de Neve*, *Pinocchio*, *A Bela Adormecida*, *A Roupa Nova do Rei*, *O Patinho Feio*, *O Mágico de Oz*, *A Bela e a Fera*, *A Cigarra e a Formiga*, *Cinderela*, *Os Três Porquinhos*, entre outros, todos ancorados no sucesso dos filmes homônimos da Disney, e muito menos nos contos tradicionais compilados pelos irmãos Grimm e Perrault no século XVII, por Andersen, escritos pelo italiano C. Collodi e o clássico da literatura inglesa de J.M. Barrie.



Fotografia 18. Cena do espetáculo *Branca de Neve*, do Teatro Novo.

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

Com estas colocações, não pretendo julgar (supostas) vilania ou bondade, boas ou más intenções dos espetáculos teatrais para crianças, e sim levantar alguns fatores conjeturais e estéticos que, possivelmente, serão determinantes às práticas que envolvem as audiências teatrais infantis e a relação que estas desenvolvem junto ao teatro.

Mesmo que muitos espetáculos proponham-se a “ensinar” algo, às crianças o espetáculo deve proporcionar prazer e ludicidade, brincadeira e descontração, momentos extracotidianos e festivos.

Há, nos espetáculos teatrais infantis, uma notável busca destes elementos, seja através do uso de piadas, jargões ou *gags* cômicos, números musicais coreografados, resgate de brincadeiras e músicas folclóricas e tradicionais e de constantes odes à capacidade imaginativa, aos jogos de faz-de-conta, etc.

Não há estudos sobre a frequência com que crianças de diferentes classes sociais costumam assistir a espetáculos teatrais, mas é bastante perceptível a quem é assídua espectadora de teatro infantil, como eu, a euforia e expectativa que invadem as crianças (e por vezes seus acompanhantes adultos) nos momentos que precedem o início de uma peça. A ida ao teatro, seja com os pais, professores e colegas, ou no salão comunitário do bairro, é sempre uma ocasião excepcional, não presente no cotidiano da maioria das crianças.

Valendo-me mais uma vez de García Canclini (1997), percebo o campo do teatro infantil enquanto eminentemente *híbrido*: espaço-tempo de materialização do simbólico em que elementos da cultura erudita e elitista, tomados como característicos do teatro contemporaneamente, afastam-se dos espetáculos teatrais para crianças, aproximando-os muito mais das culturas massivas e midiáticas (através das estéticas, personagens e temáticas recorrentes) e das culturas do teatro popular, onde a cor e as narrativas dos contos tradicionais buscam uma linguagem que aproxime-se do “popular”, que possibilite comunicação imediata, utilizando o recurso das estruturas repetitivas a fim de possibilitar o reconhecimento do público para com a linguagem, os personagens e as temáticas.

Parece-me que através de elementos estéticos, discursivos e temáticos, que se tornaram convenções do campo, busca-se fazer do teatro infantil um misto de teatro popular – no qual o elemento cômico e os personagens tipificados são presenças marcantes – e de referenciais da cultura de massa, dos desenhos animados, dos filmes da Disney, do videogame, dos videoclipes. Tudo isto sem abrir mão do *status* de arte do qual goza o campo, já que inserido dentro do macro campo da arte.

E esta hibridização não somente ocorre na produção dos bens simbólicos, dá-se também nas formas de apropriação e consumo destes. Sendo os espectadores pertencentes às diversas esferas sociais e estando eles em contato com os mais heterogêneos tipos de produtos e linguagens, também seu consumo e sua recepção serão híbridos, compostos e mediados por estas variadas possibilidades das culturas pós-modernas. Em todas as classes podemos encontrar, misturados, o consumo das ditas alta cultura, da cultura popular e da cultura de massa.

Beatriz Sarlo (1997), em seu ensaio intitulado *O lugar da arte*, tece belas e argutas considerações acerca dos processos de conformação e envolvimento com o campo da arte nas

sociedades pós-modernas, que contemplam muito daquilo que busquei aqui relatar sobre o campo do teatro infantil, meu objeto de estudo. A longa citação que segue vale por sintetizar as colocações da autora, as quais compartilho:

Os retratos que proponho tentam provar a variedade com que a arte opera. Ela cruza e superpõe faixas bem diferentes; cultura de massa, grandes tradições estéticas, culturas populares, a linguagem mais próxima do cotidiano, a tensão poética, as dimensões subjetivas e privadas, paixões públicas. Aí estão as pegadas, evidentes ou secretas, de experiências que todos compartilhamos mas que, por alguma razão, só alguns homens e mulheres transformam em matéria de um objeto estético. Assim transformadas, permitem um conhecimento e um reconhecimento de *condições comuns*; são o que somos, mas de maneira mais tensa, mais precisa, mais nítida e também mais ambígua. Uma distância (que é a forma estética) possibilita *ver* mais. Ninguém é obrigado a viver a situação em que a arte nos coloca. Entretanto, por princípio, ninguém está dela excluído (SARLO, 1997, p. 126).

3. DESENVOLVENDO O CONFLITO CENTRAL – DOS ESTUDOS DE RECEPÇÃO NOS EC A UMA PROPOSTA DE ESTUDO DE RECEPÇÃO TEATRAL⁵⁰

⁵⁰ Este capítulo aqui numerado de **Capítulo 3** foi publicado com pequenas modificações sob o título *Os Estudos de Recepção nos Estudos Culturais - Do teatro infantil às crianças espectadoras*. In **Anais do 1º Seminário Brasileiro de EC em Educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2004.

É que a gente curte mais assistindo teatro. Porque aí a gente vê, assim, a gente pode fazer opiniões...⁵¹
(Ju, 8 anos)

A fala da menina **Ju**, uma das crianças espectadoras com as quais pude estar durante alguns dias do ano de 2003 com a finalidade de construir dados a serem analisados nesta dissertação de mestrado, traz à tona pouco de minhas vontades de pesquisa: como acontece a recepção do teatro pelas crianças? Se artefatos e práticas culturais subjetivam os sujeitos ensinando-lhes modos de ser e estar no mundo, como estes mesmos sujeitos encaram e percebem suas experiências? Como instâncias diversas podem atuar enquanto mediadoras destas experiências? Seguindo estas vontades de pesquisa, busco referenciais teóricos que inspirem um estudo de recepção teatral junto ao campo dos Estudos Culturais. Proponho pensar e construir, inspirada em teóricos da Comunicação (entre outros), um estudo de recepção que possa estar localizado na intersecção entre os campos da Educação, dos Estudos Culturais e do Teatro.

O prazer ou o desprazer de estar no lugar do circuito da cultura⁵² reservado aos espectadores, leitores ou ouvintes, o espaço dos que consomem e recebem, não os exige de serem também produtores. Concomitantemente aos que inventam e constroem os produtos e artefatos, também os receptores os produzem e criam quando os recebem e em tempos e espaços que excedem o momento mesmo da recepção. E é neste espaço produtivo que se encontra entre os produtos (suas formas e conteúdos indissociáveis) e os receptores que atuam as mediações⁵³ que operam nos processos de construção de sentidos e significados pelos receptores. Mediações que se apresentam, por vezes camufladas e em formas não perceptíveis, como propulsores ou indutores à construção destes sentidos; instâncias, artefatos e sujeitos que constituem as culturas e identidades dos espectadores e por isso mesmo também são determinantes da produtividade que julgo inerente aos processos de recepção.

Martín-Barbero, nas palavras de Orozco Gómez, é quem, pioneiramente, nos estudos de recepção, “privilegia a *cultura* como a grande mediadora dos processos de produção comunicativa”, afirmando que “a comunicação em abstrato não é possível, e sim está inscrita e mediada pela cultura; sempre se dá *dentro de* uma cultura” (OROZCO GÓMEZ, 2000, p. 114). Assim sendo, estes dois

⁵¹ Ao ser questionada sobre a diferença entre *ver* e *fazer* teatro.

⁵² Baseio-me aqui em dois modelos de circuitos da cultura: um proposto por Hall e Du Gay (1997) e outro por Johnson (1999), sendo que os dois destacam a existência do lugar dos consumidores ou receptores dos produtos culturais.

⁵³ O conceito de *mediações* será desenvolvido e discutido neste mesmo Capítulo 3.

autores têm sido inspiradores e norteadores de estudos de recepção que se atrelam à corrente investigativa dos Estudos Culturais. Entretanto, tais estudos têm-se apresentado, prioritariamente, junto ao campo da Comunicação.

O receptor está sendo considerado, neste espaço de discussão, enquanto produtor e co-autor dos artefatos e práticas com os quais relaciona-se. A recepção, a maneira de Orozco Gómez (1991), entendo-a como um processo complexo, conflituoso e contraditório, que antecede e extrapola o momento efêmero do contato com o artefato. O espetáculo teatral, não o tomo enquanto obra de arte, ou acontecimento artístico, e sim com um produto cultural, veiculado através de uma linguagem específica (a linguagem teatral) e inserido dentro de um circuito de produção, circulação e consumo culturais. Juntamente a outros fatores e instâncias mediadoras, também a linguagem e seus objetivos (por vezes estéticos) serão determinantes da relação construída entre as crianças e o espetáculo.

Pensando este receptor ativo (co-autor), faço uso também das teorias de Bakhtin, que levanta o conceito de um interlocutor que assume, para com os enunciados com os quais relaciona-se, justamente uma “atitude responsiva ativa”, em que o “ouvinte torna-se locutor” (BAKHTIN, 1992, p. 290). Em relação ao enunciado que recebe, o receptor responde-lhe e formula um enunciado outro, no qual articula referenciais anteriores que possibilitaram a formação daquela resposta específica e própria a partir do mesmo que havia sido lido/ visto/ ouvido/ recebido. Dentro de um *processo metabólico* (em que há absorção, assimilação, transformação e produção) que articula amplamente as várias práticas discursivas que compõem e recompõem o sujeito e sua(s) identidade(s) – ou melhor, suas posicionalidades (mutantes) de sujeito, como nos diz Hall (1997) –, o leitor/ ouvinte/ espectador também assume a responsabilidade de co-autor da obra, já que esta sem sua presença e sua ação sobre ela, *junto dela*, obviamente só existiria em um plano que se apagaria nas infinitas redes de discursos e sentidos, pois desprovida de significado justamente por não haver dela um uso efetivo. Seria objeto potente, porém morto.

3.1 Contextualizando os Estudos de Recepção

[. . .] analisar a recepção, mais do que uma moda, é um modo de inquirir sobre a comunicação e sobre a produção de significado, isto é, sobre a criação cultural.

(OROZCO GÓMEZ, 2002, p. 16)

Não há um consenso entre os diferentes autores que se propõem a mapear os trabalhos e a emergência dos estudos de recepção. Orozco Gómez (1993, 2000), White (1993), Silveira (1998), Sousa (1995), Martín-Barbero (1995), Fausto-Neto (1995), Escosteguy (2001), Morley (1996), Mattelart e Neveu (2004), entre tantos outros autores e autoras lidos, que deixam suas vozes ecoarem também em meus escritos, esboçaram tentativas de contextualizar e cartografar, de certa forma, algo que chamaram por vezes *campo* e por vezes *paradigma* dos estudos de recepção. Com a certeza de que serei reducionista ao tentar abarcar em algumas poucas linhas todos estes estudos e ainda tantos outros consultados, opto por apresentar em pequenos *flashes* (selecionados por mim) aquilo que julgo ser pertinente ao trabalho que ora desenvolvo.

Dando continuidade a meu intento, percebo algumas das posições que foram destinadas aos receptores no desenvolvimento dos estudos de recepção. O primeiro modelo de estudos de recepção – que surge em meados dos anos 50 – baseia-se no princípio da comunicação enquanto uma instância mecânica, em que os efeitos da ação do emissor sobre o receptor dão-se de forma automática e unilateral. Neles, o receptor é um recipiente vazio que deve ser preenchido pelos conhecimentos e conteúdos emitidos por uma via de mão única, em que um emissor transmite, sem nenhuma possibilidade de ruídos ou interferências, uma mensagem que é plenamente “absorvida” pelo receptor. É um modelo que se baseia, primordialmente, na passividade do receptor ante o poder absoluto do emissor e/ ou de sua mensagem. O receptor como tábula rasa, simples reproduzidor das culturas capitalistas dominantes veiculadas pelos meios e seus recursos técnicos, modelo proveniente da crítica da Escola de Frankfurt, alia-se aos modelos condutista de comunicação a ao iluminista da educação (MARTÍN-BARBERO, 1995). Os efeitos ideológicos da cultura dominante (de massa) sobre os “indefesos” sujeitos interpelados pelos meios, segundo estas propostas, eram irreversíveis.

Algumas análises semióticas dos artefatos ou mensagens também contribuíram para que a força no processo de comunicação se mantivesse junto ao emissor e aos objetos e suas estruturas textuais. Eram as características e significados – únicos, essenciais e transcendentais – intrínsecos a estas estruturas que definiriam os efeitos ideológicos e estéticos exercidos sobre os receptores. Não havia a possibilidade de diversas leituras a partir de um mesmo artefato, discurso ou prática cultural. Excluída a polissemia, também os contextos e condições sociais de recepção não eram tomados como importantes e definitivos na construção dos significados e sentidos pelos receptores.

Já nos anos 90, acontece um movimento nos estudos de recepção que se direciona contrariamente aos estudos condutistas e de efeitos ideológicos; os conteúdos e as obras passam a ser considerados polissêmicos e amplamente abertos às mais variadas leituras, sem nenhum rigor referente às relações entre os sujeitos receptores, os artefatos e as mediações presentes na construção dos sentidos e significados. A audiência sempre será ativa, nada condicionará sua infinita liberdade de leituras. As posições do receptor nos estudos de recepção vai de um extremo a outro: do *receptor-coisa* – condicionado, vazio, passivo – ao *receptor livre e autônomo*, que controla amplamente os processos de comunicação em que está envolvido, conferindo aos textos e artefatos, aos enunciados verbais e imagens, o sentido que lhe aprouver.

Segundo Mattelart e Neveu (2004), já nos anos 80 acontece uma mudança de rumo nos estudos ditos culturalistas na Inglaterra: alia-se à “virada etnográfica”, que privilegia as metodologias de cunho etnográfico na construção de material empírico junto aos sujeitos de pesquisa, aquilo que este dois autores denominam como a “virada dos estudos de recepção”. Desde os primeiros trabalhos de Birmingham as metodologias etnográficas são privilegiadas, é o que se pode observar nos trabalhos pioneiros de Hoggart ainda nos anos 50. Depois de uma passagem a estudos de cunho mais textualista, os Estudos Culturais britânicos voltam-se então aos estudos de recepção, mais especificamente da mídia e de programas televisivos de apelo popular. Esse movimento inicia com o texto-marco de Stuart Hall, *Codificação/Decodificação* (1980 edição inglesa, 2003 tradução e edição no Brasil). A partir daí, uma série de importantes estudos de recepção marcam a trajetória dos Estudos Culturais mundialmente. A América Latina apresenta-se hoje como grande produtora de estudos de recepção televisivos, realizados em diversos países, entre eles o Brasil (JACKS; 1995, 1999), principalmente relativos a telenovelas e gêneros televisivos em geral.

Acontece então uma passagem da fase que poderíamos chamar de estruturalista nos EC para uma forma de “retorno ao público”, na qual leva-se em conta a possibilidade das leituras negociadas e de resistência, chegando-se até ao ponto extremo de louvar o receptor como livre das condicionantes ideológicas e estruturais dos artefatos. Quanto à passagem dos estudos centrados nos textos para uma centralidade nos usos e efeitos destes pelos/ nos receptores, Escosteguy destaca que “[. . .] a descoberta do sujeito-receptor desembocou numa certa obsessão com as ‘leituras negociadas’, ocasionando no limite a celebração da resistência do receptor, antes visto como mero ente passivo” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 52).

Considero estas duas formas (*receptor-coisa* e *receptor livre e autônomo*) de perceber, pensar e descrever os receptores reducionistas. Está presente nelas o pressuposto de que o poder sempre

“emana de um lugar”: no primeiro caso o poder está nas mãos do emissor, sendo transferido totalmente ao *receptor liberto* na segunda fase de estudos de recepção. Da mesma forma, nas análises semióticas é dos artefatos e de suas estruturas que emana o poder. Assim, sendo o poder unilateral e verticalizado aquele levado em conta por tais propostas, posso inferir que estas se distanciam das teorias de Michel Foucault que, mesmo não sendo o centro deste trabalho de pesquisa, balizam algumas das considerações aqui tecidas.

Foucault trabalha o conceito de poder usando a metáfora das redes, da reticularidade inerente às relações de poder nas contemporâneas sociedades. O poder perpassa discursos e práticas e tem como seu efeito imediato os próprios sujeitos, “ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos” (FOUCAULT, 1992, p. 183). Sigo as considerações do filósofo no sentido de percebermos o poder não como um fenômeno que se exerce a partir de um pólo sobre o outro, mas que deve ser analisado como:

[. . .] algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, *o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.* (FOUCAULT, 1992, p. 183) (grifo meu)

Faço uso deste conceito de poder em rede, articulado e que se dá através dos indivíduos e, portanto, é volátil, mutável, não estagnado. Exerce-se nas práticas, atravessa os discursos, transmuta-se nos sentidos que aprendemos a conferir aos artefatos, indivíduos, materialidades e situações.

3.2 Pensando os Estudos de Recepção na América Latina

“La recepción es producción”; “La recepción es interacción”; “Los receptores no dejan de ser sujetos sociales cuando están en interacción con los medios”; “La recepción no comienza ni termina en los momentos de contacto directo con los referentes mediáticos”; “Todo proceso de recepción está necesariamente mediado desde diversas fuentes”, han sido algunos de los postulados que han dado vida y momento a los Estudios de Recepción en América Latina [...] (OROZCO GÓMEZ, 2002, p. 18)

Um dos importantes estudiosos latino-americanos que vem realizando destacadas pesquisas empíricas e teorizações na área dos estudos de recepção (ER) é Guillermo Orozco Gómez. Trago a este espaço algumas considerações deste autor sobre possíveis correntes de estudos de recepção que podem ser percebidas na contemporaneidade. Segundo Orozco Gómez (2003), na América Latina há três vertentes priorizadas: uma culturalista, outra política e outra que centra seus interesses na relação dos receptores e a educação, em uma espécie de “educação para os meios”.

Escosteguy evoca, em alguns de seus escritos (2001, 2003), a relevância que têm tido os estudos de recepção na formação do campo dos Estudos Culturais na América Latina, sendo que estes se apresentam como o centro de parte significativa das pesquisas latino-americanas vinculadas aos Estudos Culturais, havendo a predominância dos estudos de recepção das audiências televisivas. Esta autora expõe que em relação aos estudos de recepção em comunicação na América Latina, distinguem-se dois eixos principais na condução das pesquisas: “um relacionado às negociações que se estabelecem entre textos mediáticos e espectadores/ audiência e outro referente a multi-variadas formas pelas quais nós, espectadores, nos constituímos através do consumo mediático” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 54).

Já no âmbito internacional, segundo Orozco Gómez (2000), podem ser identificadas cinco correntes: 1) *Efeitos dos meios*, baseada nas teorias condutistas, “Qual o efeito que os meios de comunicação causam nas audiências?”; 2) *Dos usos e gratificações*, “O que fazem as pessoas com os meios?”; 3) *Criticismo literário*, que engloba aleatoriamente estudos semióticos, de estética da recepção e análise do discurso, “O que se produz do contato entre um leitor e um texto?”; 4) *Estudos Culturais*, “Qual é o papel da cultura na interação meio-mensagem-audiência?” (OROZCO GÓMEZ, 2000, p. 52-57) e 5) *Análise das audiências*, que interessa-se nos modos de interação das audiências com os meios.

Penso então na produtividade que poderia vir a ser resultante da articulação de alguns dos pressupostos e questões de cada uma das correntes tomadas distintamente no parágrafo anterior, no intuito de compor uma proposta investigativa dos processos de recepção teatral. Assim sendo,

nenhuma das correntes acima será descartada neste estudo, havendo nele ecos advindos, portanto, de todas elas.

Seguindo ainda o pensamento de Orozco Gómez (1993), este nos diz que os estudos de recepção têm buscado, em seu momento atual, a construção de um certo equilíbrio na questão da centralidade de seus objetos de estudo: os meios e suas mensagens não são dominantes, bem como não é totalmente livre e independente o receptor. “A emissão não determina todo o processo, mas tampouco o receptor é livre para fazer o que quer. Há um referente importante na emissão. [. . .] há limites nas possibilidades de interpretação” (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 29).

Cumprido ressaltar que os estudos de recepção ainda não são recorrentes nas pesquisas desenvolvidas junto à linha dos Estudos Culturais em Educação do PPGEduc/UFRGS, a qual tem privilegiado em suas pesquisas, teses e dissertações a análise de artefatos culturais e da constituição das identidades, bem como o olhar sobre textos da mídia, da escola e de diferentes fontes ligadas à educação e às “pedagogias culturais”. Seguindo informações constantes em artigo de Costa, Silveira e Sommer (2003), três vertentes principais abarcam os projetos e pesquisas que articulam a Educação e os Estudos Culturais: a primeira ocupa-se em ressignificar artefatos e práticas tradicionalmente ligados ao campo pedagógico e escolar; a segunda filia-se aos estudos das “pedagogias culturais”, analisando artefatos culturais diversos e suas potencialidades de educar através de seus discursos, imagens e práticas de consumo e a terceira vertente desenvolve a questão das identidades enquanto um processo cultural constitutivo e aprendido no seio das sociedades pós-modernas. No geral, analisam-se textos, artefatos, práticas, enfim, contemplam-se as etapas do circuito cultural de Hall e Du Gay (1997) da *regulação*, da *representação*, da *identidade* e da *produção*. O *consumo* é citado em vários estudos (KINDEL, 2003), principalmente enquanto horizonte de expectativas: o público “presumido” pelos produtores, as leituras preferenciais “imaginadas” pelos analistas e pesquisadores, que consideram passíveis de serem feitas pelos receptores dos artefatos estudados, os modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001) dos textos. Em outros estudos (GARBIN, 2001; TORRES, 2003) desenvolve-se a questão do consumo em relação aos consumidores, mas não se chega a realizar estudos de recepção dos artefatos em questão: analisa-se os efeitos deste consumo nas constituições identitárias de jovens ou estudantes de pedagogia, por exemplo. Raras vezes o receptor, seja ele ouvinte, espectador, leitor ou participante ativo das práticas pesquisadas, é tomado enquanto *sujeito de pesquisa*, privilegiando-se as análises textuais e discursivas de artefatos.

Todavia, na América Latina, são facilmente encontráveis estudos que seguem em direção de um entendimento das relações da recepção na construção dos meios e dos sentidos por eles

veiculados, ou seja, de leituras mediadas por experiências sociais, contingentes e culturais, que irão compor a base da produção científico-acadêmica vinculada aos Estudos Culturais em Comunicação, por exemplo.

Johnson, autor de um dos modelos de circuito cultural veiculados pelos EC, coloca a relevância de problematizar o “lugar do qual se fala” no âmbito dos circuitos culturais e dos objetos de análise dos Estudos Culturais, além da importância em considerar também em nossas análises todas as etapas dos circuitos, pois “[. . .] se estamos colocados em um ponto do circuito, não vemos, necessariamente, o que está acontecendo nos outros. As formas que têm mais importância para nós, em um determinado ponto, podem parecer bastante diferentes para outras pessoas, localizadas em outro ponto” (JOHNSON, 1999, p. 33).

Embora leve em conta as considerações de Johnson, estou consciente da impossibilidade de abarcar todas as etapas do circuito cultural que envolvem as práticas teatrais no espaço-tempo de uma dissertação de mestrado e opto por centrar este trabalho nas análises da etapa concernente à recepção, atendo-me às crianças espectadoras sujeitos desta pesquisa. Procurei esboçar, no Capítulo 2, algumas das condições de produção e circulação do teatro infantil, bem como traçar em breves linhas algumas de suas características textuais e estruturais, a título de contextualização e informação, como parte integrante e fundamental, mas não como foco central do trabalho investigativo aqui apresentado.

3.3 Da Teoria das Mediações de Martín-Barbero ao Empirismo das Múltiplas Mediações de Orozco Gómez

*As múltiplas mediações têm a intenção de trazer a teorização [de Martín-Barbero] ao nível empírico para que se possa pesquisar.
(OROZCO GÓMEZ, 2000, p. 116)*

Um dos conceitos-chave às reflexões que faço acerca da relação das crianças espectadoras com o teatro infantil é o de *mediações*. De acordo com o foco central das questões de pesquisa que proponho neste trabalho – a saber, refletir e discutir acerca das experiências de um grupo de crianças espectadoras com a linguagem teatral, ou o teatro *linguagem*, na contemporaneidade – faço uso do conceito de mediações, na articulação entre as várias instâncias envolvidas nos processos de recepção, tornando estas mesmas instâncias e momentos minhas categorias ou temáticas analíticas. Portanto, valendo-me dos estudos de Escosteguy (2001, 2003), de Orozco Gómez (1991, 1993, 2000) e de Martín-Barbero (1995, 2003), desenvolvo aqui algumas breves considerações de cunho revisionista acerca das mediações, tentando refazer o percurso que vai da teorização de Martín-Barbero às propostas de práticas investigativas empíricas de Orozco Gómez.

Escosteguy (2001), ao analisar o conceito partindo de *Dos Meios às Mediações*, obra seminal de Martín-Barbero (1ª edição em 1987 em Barcelona, 1ª edição brasileira em 1997), afirma que as mediações são apresentadas pelo autor através de procedimentos de caráter conceitual e outros de caráter ilustrativo. A partir das conceitualizações, pode-se depreender que “as mediações são concebidas como conexões, como amálgamas que misturam elementos, formando um todo novo. São pontes que permitem alcançar um segundo estágio, sem sair totalmente do primeiro” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 101). Neste sentido, o conceito de mediações de Martín-Barbero aproxima-se e assemelha-se, processual e funcionalmente, ao conceito de *articulação*⁵⁴ trabalhado por Hall (apud GROSSBERG, 1996). Ao ilustrar o conceito de mediações, percebe-se, através dos exemplos trazidos por Martín-Barbero (2003), que estas podem caracterizar-se tanto como meios quanto como sujeitos, gêneros ou espaços.

Ainda seguindo as reflexões de Escosteguy (2001), trago enunciado da autora ao referir-se a Martín-Barbero, “[. . .] que propõe *como hipótese* três lugares de mediação preferenciais: a cotidianidade familiar, a temporalidade social a competência cultural” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 100), ou seja, este autor desloca a centralidade das análises textuais “para o denso e ambíguo espaço da experiência dos sujeitos” (Id., Ibid.). Na continuidade de desenvolvimento dos estudos de recepção e das mediações, as hipóteses acima se transformam em três dimensões: a sociabilidade, a

⁵⁴ Entendo o conceito de *articulação* a maneira de Hall (em entrevista a Grossberg, 1996), como um processo de criar conexões não obrigatórias, não necessárias e temporárias, quando instâncias que a primeira vista parecem incompatíveis são colocadas em relação, mesmo assim sem tornarem-se um todo e sim uma “unidade temporária”, mantendo-se as características de cada elemento e articulando-as em “momentos de fechamento arbitrário” que possibilitem outras formas de ver, pensar, construir e perceber determinado evento, prática ou discurso em relação a dado contexto.

ritualidade e a tecnicidade. Logo, as propostas de mediações de Martín-Barbero (1991, 2003) também vão ao encontro das propostas de Morley (1996), que, utilizando outra terminologia, também reflete sobre a necessidade de considerar-se, nos estudos de audiências, todas estas instâncias. Orozco Gómez (1991, 1998) as contempla através das “múltiplas mediações” e também das “comunidades de apropriação”.

É difícil conceituar com precisão o que são as mediações, já que os autores que propõem o termo não o colocam como fechado e imutável, mas sim como um conceito que, a maneira de Hall (apud DU GAY; HALL, 1997), encontra-se *sob rasura, em suspensão*, aberto à polissemia e também à discussão teórica e metodológica. Araújo, pesquisadora que trabalha com o conceito de mediações, argumenta que “mediação é uma das formas de classificar uma idéia polimorfa, a do elemento que possibilita a conversão de uma realidade em outra” (ARAÚJO, 2002, p. 57).

Relacionando as teorias de Martín-Barbero das mediações às de Foucault sobre as relações de poder, percebo pontos de intersecção naquilo que se refere à instabilidade das mediações e das relações de poder, à capacidade de transmutação e de circulação. Assim como os sujeitos são atravessados pelas relações de poder, modificando-as e fazendo-as circular na infinita rede, também as mediações atravessam os sujeitos receptores; são instáveis ao mesmo tempo em que são determinantes da relação a ser constituída entre os receptores e os artefatos e seus discursos. Para Araújo, “mapear estes fatores [de mediação] representa mapear as redes de produção de sentido que articulam e produzem as posições discursivas dos atores sociais e, portanto, as relações de poder que movem a sociedade” (ARAÚJO, 2002, p. 55).

Na tentativa de “trazer a teoria ao nível empírico para que se possa pesquisar” (OROZCO GÓMEZ, 2000, p. 116), é que Orozco Gómez tem traçado, em seu percurso investigativo de estudos de recepção, alicerçado no conceito de mediações de Martín-Barbero, o estudo das *múltiplas mediações*. Este pesquisador vem realizando, durante as últimas três décadas, importantes pesquisas de recepção, principalmente junto ao público formado por crianças telespectadoras, ou seja, pensando as experiências constituídas pelas crianças em relação à televisão. Sua obra também comporta várias relações com o campo da Educação, já que Orozco Gómez é um dos percussores de proposições direcionadas a uma “educação para os meios” na América Latina.

A profícua trajetória do pesquisador permitiu-lhe desenvolver, ao longo dos anos, diversos artigos e publicações de cunho teórico-metodológico que apresentam recursos metodológicos utilizados em pesquisas empíricas de recepção. E é destas pesquisas que é fruto (e também pressuposto) a proposta teórico-metodológica das múltiplas mediações. O modelo desenvolvido por

Orozco Gómez privilegia a percepção das diversas mediações que atuam no processo de recepção classificando-as em algumas categorias. Essa categorização tem evoluído e se modificado ao longo dos estudos do autor. Portanto, apresentarei aqui a classificação que escolho como modelo inspirador também das análises das experiências constituídas pelas crianças espectadoras em relação à linguagem teatral, que serão realizadas nos Capítulos 5 e 6 desta dissertação.

Elas encontram-se explicadas pelo próprio Orozco Gómez (1998), de forma bastante didática até, em um manual de “educação para os meios” destinado a professores da Educação Básica no México. Neste documento o autor trata especificamente das mediações da recepção televisiva. Entretanto, tento apropriar-me delas transformando-as em categorizações das mediações da recepção do teatro. Reproduzo aqui, com minhas palavras, a classificação das múltiplas mediações proposta por Orozco Gómez (1998), adaptadas a um estudo de recepção teatral.

São elas **mediações**:

1. **Lingüísticas**: elementos da linguagem teatral e das técnicas envolvidas no espetáculo, bem como a trama narrativa e os personagens da história, etc.
2. **Situacionais**: da situação na qual o espetáculo foi assistido (espaço, tempo, local, entorno, outros espectadores) e também na qual foi realizada a construção de dados.
3. **Institucionais**: visão de mundo e tipo de disciplinamento e regras impostos por instituições como a escola, a igreja, a família, a mídia, etc.
4. **Contextuais**: ambiente sociocultural, história e tipo de inserção social da linguagem em questão, a cidade e o bairro, etc.
5. **Pessoais**: o repertório cultural anterior ao qual têm ou tiveram acesso os espectadores, seus hábitos como consumidores, etc.
6. **Referenciais**: são também um tipo de mediação classificada como pessoal; as referências identitárias do espectador, tais como gênero, grupo de idade, descendência étnica, nacionalidade, orientação sexual, etc.

Além da proposta das múltiplas mediações, Orozco Gómez (1991) propõe também outros conceitos que auxiliam o entendimento empírico dos processos de recepção. Um deles é o de “comunidade de apropriação”, ou seja, os espaços, lugares ou grupos nos quais se dá a recepção. Sendo que cada comunidade de apropriação conta com seu “âmbito de significação”, ela atuará

enquanto uma mediação na relação entre os receptores e os produtos – suas formas e conteúdos. No caso do teatro infantil, posso inferir que a comunidade de apropriação privilegiada das crianças espectadoras é a escola. É através dela que a grande maioria das crianças tem seus primeiros e/ou únicos contatos com a linguagem teatral. Portanto, a escola apresenta-se, neste estudo de recepção teatral, como uma mediação institucional e como a comunidade de apropriação.

Segundo Orozco Gómez (2000), há vários cenários diferentes através dos quais acontece a recepção dos artefatos e produtos culturais, ou seja, a recepção *passa* por diversos cenários. Assim, “em cada cenário se está *negociando* a mensagem e talvez produzindo novos significados ou confirmando os anteriores. Os cenários são todos aqueles *lugares* onde se *produz sentido* àquilo que se obtém dos meios de comunicação” (OROZCO GÓMEZ, 2000, p. 118) (grifos do autor). Os cenários seriam, então, as “comunidades de apropriação” dos artefatos e produtos culturais. Já as “comunidades de interpretação” têm a ver com o repertório anterior e com as instituições e grupos do qual faz parte o receptor, o conjunto de suas “comunidades de referência”, os “âmbitos de significação” dos quais compartilham determinados grupos de indivíduos. “A comunidade interpretativa se assume como produto de uma combinação específica de comunidades de apropriação e referência, e é sempre uma ‘questão empírica’” (OROZCO GÓMEZ, 1991, p. 52). Estas comunidades atuarão enquanto produtivas mediadoras nas experiências de recepção.

Reitero que a recepção é cultural e socialmente mediada. É através do manejo do conjunto de representações veiculadas por variadas instâncias das vivências e experiências de cada sujeito que acontecem as mediações. No entanto, “é impossível mapear todas as mediações de um ato comunicativo. Elas compõem uma rede remissiva de sentidos, não só contextuais, como também intertextuais, que mobilizam uma enorme diversidade de campos, instâncias e fatores” (ARAÚJO, 2002, p. 58).

Hall (1997) alerta-nos que é em um processo de negociação e tensão entre as representações veiculadas nas diversas instâncias de suas experiências que o receptor confere significados e atribui determinado sentido a elas. E este sentido, em articulação com outros sentidos e significados (que compõem o repertório único de cada indivíduo), constituirá, culturalmente, os sujeitos; constituindo, também, suas identidades de sujeitos espectadores.

3.4 Especificando a Recepção Teatral

Recepção teatral: atitude e atividade do espectador diante do espetáculo; maneira pela qual ele usa os materiais fornecidos pela cena para fazer deles uma experiência estética.

(PAVIS, 1999, p. 329)

Na tentativa de problematizar como farei uso das teorias culturalistas de recepção dos meios de comunicação na análise das experiências de crianças com espetáculos teatrais, considero relevante salientar algumas condições peculiares às *condições de assistência ao teatro*, ou seja, à recepção teatral e suas particularidades em detrimento a outras situações que vivenciam as crianças enquanto espectadoras. Além disso, tentarei trazer a este espaço considerações de alguns teóricos e estudiosos do teatro que se ocupam em pensar a recepção teatral.

O teatro é uma das mais antigas formas de expressão do homem, com eminente intuito estético, de apreciação sensível e comunicação. Nas festividades dionisíacas que marcam os primórdios das manifestações teatrais no Ocidente, todos participavam das danças, cantos, rituais e representavam *outros* que não a si próprios, em estados de êxtase provocados pelo vinho e outras substâncias alucinógenas. Quando alguns dos participantes afastam-se do grande grupo e passam a participar das práticas, mas desta vez não enquanto atuantes, e sim como observadores, distanciam-se aqueles que agem (atores) daqueles que vêem (espectadores), e temos o princípio do teatro como o concebemos contemporaneamente. Desde seus primórdios o teatro esteve ligado aos rituais sagrados e aos dias de festividades e comemoração, uma quebra do espaço-tempo cotidiano em que outros mundos e atmosferas fazem-se possíveis, tornam-se carne através dos atores. Espaço privilegiado em que deuses e heróis humanos inter-atuam e comunicam àqueles que observam, que espectam e esperam.

A ida ao teatro também não é uma atividade cotidiana às crianças na contemporaneidade. Elas costumam freqüentá-lo conduzidas pelos pais aos finais de semana, ou como uma atividade extra-classe propiciada pela escola. Assistir a um espetáculo teatral é uma experiência relativamente incomum na vivência da maioria das crianças, principalmente nas classes menos favorecidas economicamente. Ao contrário da televisão, que penetra nos lares e chega às salas de aula de praticamente qualquer lugar do planeta através de transmissões por satélite, captada por antenas parabólicas ou transmitida por redes de cabos de fibra ótica, assistida diariamente por um número de horas que excede 4 horas diárias pelas crianças na maior parte dos países, em todos continentes⁵⁵. Devido a sua excepcionalidade, a ida ao teatro parece assumir um caráter de novidade, festa e recreio nas experiências infantis.

⁵⁵ Fonte da informação: pesquisas de audiência e consumo dos meios de comunicação por crianças de todo o mundo divulgadas pela UNESCO in BUCHT,C. e FEILITZEN,C. von. *Perspectivas sobre a criança e a mídia*. Brasília: UNESCO,SEDH/ Ministério da Justiça, 2002.

No Capítulo 2 desta dissertação narro a ida ao teatro com o grupo de crianças do Ensino Fundamental da Escola Estadual Egídio Fabris, em Bento Gonçalves. Pude observar, e também ouvir relatos de crianças de diferentes idades com as quais conversei durante o percurso da escola até o CTG, que iam empolgados com a atividade extraclasse na qual se transformava o teatro. Até os meninos do turno da manhã, portando símbolos eminentemente juvenis (camisetas de bandas, cabelos compridos, colares, bonés de determinadas marcas), que provavelmente os afastariam de um espetáculo de teatro infantil, mostraram-se interessados na atividade que poderia substituir o “ficar em casa dormindo ou assistindo à TV”, ações que fazem parte de seus cotidianos.

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

Julgo que o caráter extracotidiano da experiência estética teatral (também presente nas festividades dionisíacas e bacanaís), assume, na vida das crianças espectadoras, um tipo de importância e relevância diferenciada. Penso que, ao invés de terem menos sentido que práticas cotidianas banalizadas (como ler livros e revistas, assistir a determinados programas televisivos ou filmes cinematográficos, jogar videogame, etc), o teatro pode ser uma experiência valorizada e determinante na constituição das identidades destas crianças, enquanto cidadãos, espectadores e sujeitos. E isso justamente devido ao diferencial em relação às vivências prosaicas, à extracotidianidade do teatro, tanto no momento da apreciação e do contato com uma linguagem *incomum* às crianças como a teatral, como quanto às condições específicas de apreciação dos produtos.

Ser um momento único ou esporádico é fator determinante nas relações que as crianças construirão com os espetáculos, considerando que estas serão mediadas pela presença constante em suas vidas da cultura de massa e dos meios de comunicação. A atividade de ida ao teatro envolve uma série de rituais próprios, que poderão ser marcantes e definitivos na experiência de recepção do espectador criança. Acredito que o caráter de ineditismo do teatro na conjuntura da maior parte das crianças, e os fatores decorrentes desta característica, aliados às capacidades de leitura de produtos da mídia que estas crianças desenvolvem em seu dia-a-dia, devem ser cuidadosamente considerados em

minhas análises, bem como os modos e as formas através dos quais as crianças relacionam-se com a linguagem teatral, o como acontece a recepção do teatro através também das mediações que atuam no espaço existente entre as crianças e o espetáculo, como acontece a participação ativa na recepção teatral.

Faz-se de suma importância discutir aqui que mesmo que haja insistentes tentativas de “participação atuante” da platéia no teatro infantil, quando as crianças são incitadas a participarem do enredo, essa participação não cumpre os efeitos que pretende. Dois dos autores (Pupo e Carneiro Neto) que têm publicações que problematizam o teatro infantil realizado no Brasil, levantam questões que demonstram o caráter equivocado e falho desta prática. Referente a tal intento, Pupo coloca que no teatro infantil “Sempre que se apela à participação direta do público, a sua interferência é estritamente controlada pelos emissores do espetáculo. Sabe-se de antemão como ela irá se operacionalizar, ou seja, essa interferência é sempre realizada dentro de um quadro de possibilidades previamente estabelecido” (PUPO, 1991, p. 91).

Carneiro Neto, ao assumir postura crítica diante da produção teatral para crianças (a qual não me filio, ainda que a traga aqui como exemplo), é enfático ao condenar o uso de tais recursos, que classifica como “participação forçada da platéia”, levantando questões acerca da funcionalidade de procedimentos que incitam as crianças espectadoras a “agirem”. “Quem foi que disse que, para estar interagindo com o espetáculo, uma criança tem de berrar, sapatear, gritar? O profundo silêncio de uma platéia, muitas vezes, é a maior prova da interação, da comunicação com o espetáculo” (CARNEIRO NETO, 2003, p. 15).

Contrariamente ao exposto nos parágrafos acima como comum nas práticas teatrais que envolvem crianças espectadoras, os estudos de recepção, bem como as teorias de Bakhtin (1992) referentes uma atitude responsiva ativa por parte do leitor/ espectador, levam-nos a considerar o receptor como co-autor, mesmo que esse não se “intrometa” (como propõe por vezes os produtores do teatro infantil) na obra propriamente, pois é a partir dos significados que irá conferir que a encenação, por sua vez, irá se constituir enquanto produto cultural. Mesmo que haja ação por parte dos receptores ativos, ela pode se dar em um nível muito mais sutil e abstrato.

Ao longo de alguns verbetes de seu “Dicionário de Teatro”, Pavis (1999) também situa o espectador em um espaço de ação, e, como podemos observar na citação que abre esta seção, coloca que o espectador está em “atividade”, deve ter uma “atitude” diante dos elementos que lhe fornece o espetáculo para, enfim, construir um sentido (ou vários) a partir deste. Saliento que além dos elementos fornecidos pela própria encenação, outros fatores e instâncias irão determinar e orientar a

forma como se construirão os sentidos e significados que comporão a experiência dos sujeitos com o teatro: são as *mediações* das quais venho tratando ao longo desta dissertação e mais especificamente neste capítulo, e que servirão como temáticas analíticas aos capítulos 5 e 6.

Seguindo mais uma vez as considerações de Pavis, lembro que a atividade exercida pelo espectador junto aos espetáculos repercute na constituição da representação, que acontece no momento efêmero em que atores e espectadores *estão juntos*, ainda que separados, *outros uns dos outros*. “O trabalho (e o prazer) do espectador consiste em afirmar sem trégua uma série de microescolhas, de miniações para focalizar, excluir, combinar, comparar” (PAVIS, 1999, p. 140), e é no âmbito destas “microescolhas e miniações” que se dá a produtividade do espectador enquanto co-autor, construindo significados e conferindo sentidos às experiências estimuladas pelo espetáculo teatral e perpassadas por tantas outras que compõem seu repertório anterior.

Assim algo lhe passa, ao espectador. Algo acontece que lhe (trans)forma, ou deforma. Algo faz do acontecimento experiência, já que põe em cheque aquilo que o espectador é ou pensa ser, faz vulnerável o centro mesmo daquilo que temos como nossa identidade, nos mostra um lado oculto e misterioso, desconhecido. A exemplo do que nos diz Larrosa a respeito da experiência da leitura, tomo suas palavras ao referir-me à experiência (possível) com o teatro:

Leer, cuando va de verdad, es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad. No hay lectura si no hay ese movimiento en el que algo, a veces de forma violenta, vulnera lo que somos y lo pone en cuestión. [. . .] Eso es la experiencia de la literatura: aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluy, lo saca de sí. Es en ese sentido que la literatura es una experiencia de trans-formación. (LAROSSA, 1996, p. 64)

3.5 Articulando as propostas e levantando possibilidades de um estudo empírico de recepção teatral

A partir das diversas leituras realizadas e inspirando-me, principalmente, em Morley (1996), Martín-Barbero (1995, 1997) e Orozco Gómez (1991, 1998, 2000), desenvolvi um diagrama⁵⁶ que me possibilita visualizar de forma mais clara os caminhos analíticos a serem percorridos neste trabalho, em que busco articular os campos dos Estudos Culturais, da Educação e do Teatro, em um estudo de recepção. Neste diagrama, busco esclarecer alguns preceitos e etapas que pretendo contemplar neste estudo de recepção do teatro infantil, articulando as influências de Morley, Orozco Gómez, Bourdieu, Pavis e Martín-Barbero, em uma ligação efêmera e não necessária, mas que julgo ser de grande valia à ampliação de meu horizonte de análises.

Morley (1996), em seu percurso de estudos das audiências televisivas, postula a necessidade de deslocar-se das análises da recepção baseadas na decodificação⁵⁷ de textos pelo público para estudos de recepção mais holísticos, que intentem não somente perceber o significado de determinado texto para determinados receptores e sim entender as complexas relações sociais dentro e a partir das quais acontece a recepção; bem como os usos cotidianos dos sentidos apreendidos da apreciação ou leitura e dos mecanismos e instâncias mediadoras da construção de tais sentidos.

Para que tenhamos estudos de recepção que possam contribuir ao entendimento dos mecanismos envolvidos em tais práticas culturais, é preciso tornar relevante e valer-se da análise das várias instâncias/ etapas que compõem aquilo que, de maneira simplista e limitada, denominamos recepção: os complexos processos de construção de sentidos – a partir de textos ou artefatos inseridos em determinado contexto sociocultural – pelos sujeitos agentes em um circuito cultural do qual tornam-se co-autores das obras ao apropriarem-se destas, tornando-se eles próprios seus produtores do momento da recepção aos usos posteriores que dos sentidos e significados farão.

Processos de articulação entre as diversas instâncias envolvidas na recepção são imprescindíveis instrumentos analíticos: relacionar o contexto sócio-econômico-cultural de recepção (MORLEY, 1996), a análise da estruturação dos textos ou artefatos – neste caso espetáculos teatrais – (PAVIS, 2003), o capital cultural e simbólico (BOURDIEU, 1998) ou repertório anterior e as condições do momento de recepção à própria constituição do receptor – espectador, ouvinte ou leitor – e de suas possíveis experiências de recepção, tomando-as, todas estas instâncias, enquanto

⁵⁶ **Diagrama 1**, apresentado em página seguinte.

⁵⁷ Entendo o conceito de decodificação baseada no artigo de Stuart Hall *Codificação/decodificação* (In: **Da diáspora**, Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO, 2003), no qual este coloca há dois momentos na recepção: a codificação inerente ao artefato cultural e a decodificação processada pelo receptor. Relativamente ao momento da decodificação este autor propõe três tipos possíveis de atividade de decodificação: uma que vai ao sentido da *leitura preferencial* ou esperada de um artefato, outra que negocia o sentido preferencial com outros divergentes (*leitura de negociação*) e uma *leitura de oposição*, que contesta os sentidos preferenciais portados pelo artefato.

mediações (MARTÍN-BARBERO, 1995, 1997) das experiências dos receptores. Múltiplas mediações (OROZCO GÓMEZ, 1991) que se articulam e relacionam, perfazendo assim os percursos criativos, de construção de significados e sentidos, envolvidos nos complexos processos de recepção.

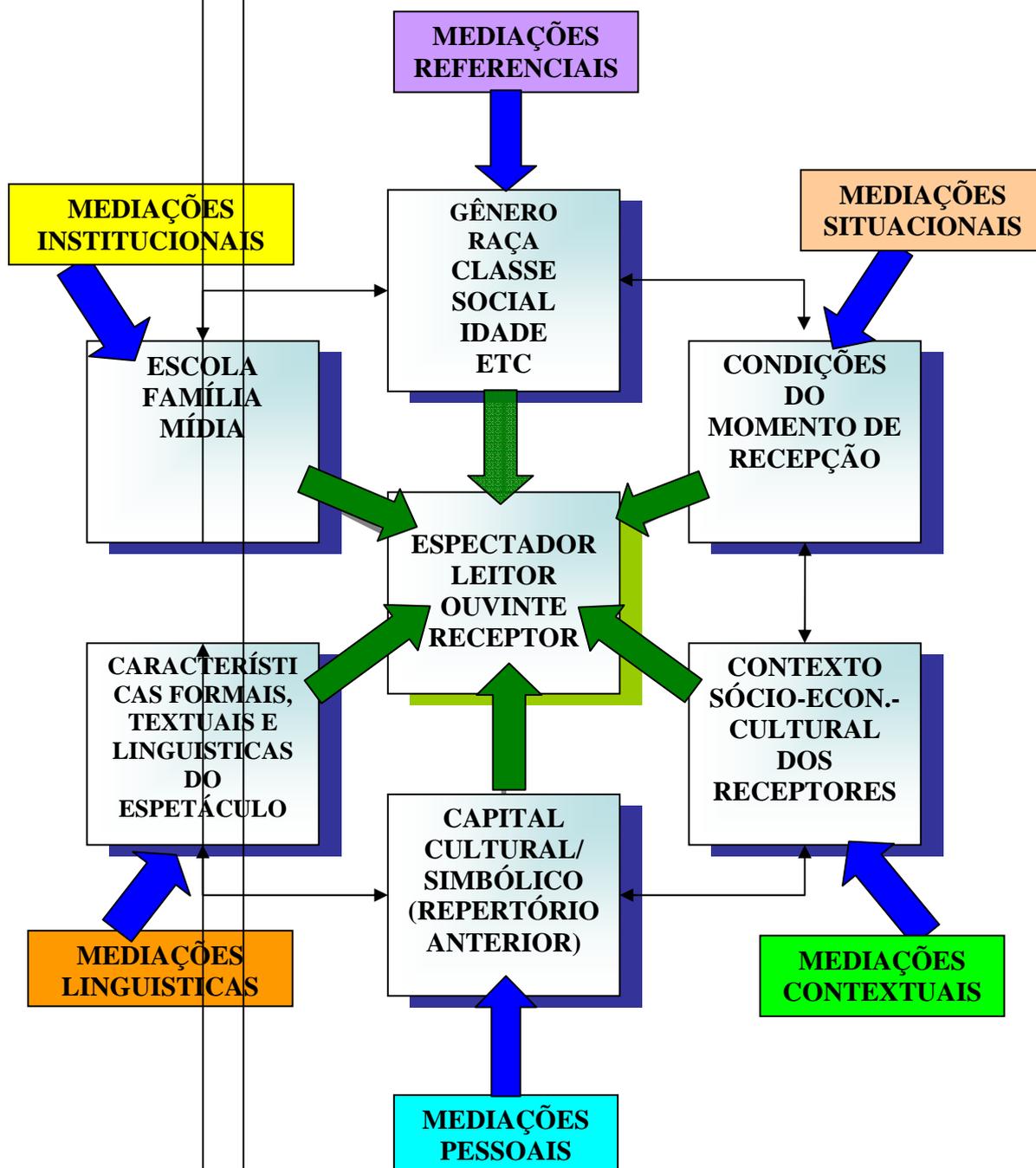
Apresento a seguir o **Diagrama 1**. – *Momentos e instâncias relevantes aos processos de recepção e roteiro de mediações*, uma síntese daquilo que penso ser profícuo ao estudo de recepção teatral vinculado a diferentes campos que aqui proponho, inspirada nos teóricos e investigadores com os quais dialoguei ao longo deste trabalho. Todas as etapas expostas no diagrama caracterizam-se concomitantemente enquanto mediações nos processos de recepção e também como elementos constituintes das subjetividades e identidades assumidas pelos receptores.

No **Diagrama 2** elaboro graficamente algumas propostas de OROZCO GÓMEZ (2000) a fim de mapear a trajetória de uma pesquisa de cunho qualitativo. Assim, elaboro um diagrama que esquematize visualmente alguns destes aportes. Segundo este autor, “teorizar é fundar teorias sobre o material empírico”.

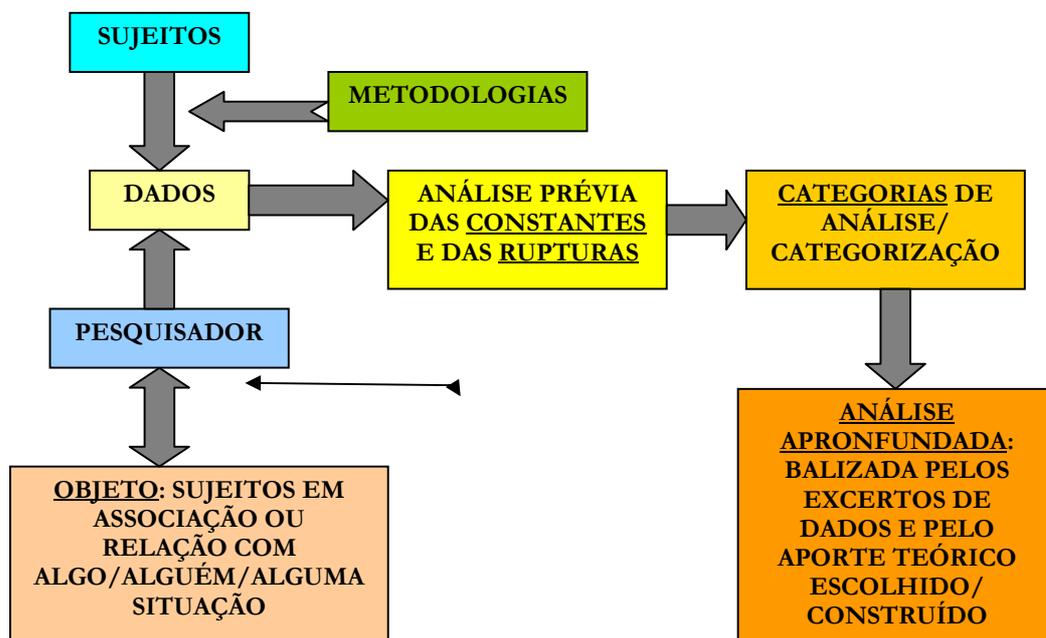
Por conseguinte, apresento no **Diagrama 3** a trajetória percorrida junto aos sujeitos de pesquisa – crianças espectadoras – e ao material empírico – dados construídos – que possuo, a fim de facilitar a visualização dos caminhos e das escolhas metodológicas envolvidos neste trabalho de pesquisa.

Retomando a fala de **Ju**, a título de encaminhamento destas breves considerações acerca dos estudos de recepção, interessam-me, sim, “as opiniões que fazem ao assistirem ao teatro” as crianças porque “ao ver e fazer opiniões” também criam. Aquilo que pensam, os significados e os sentidos que constroem as crianças espectadoras em relação ao teatro, como se constituem, em meio às culturas e representações veiculadas por elas, enquanto sujeitos espectadores na contemporaneidade: este é meu interesse primordial neste trabalho. Portanto, farei uso do aporte teórico-metodológico que me ofertam os estudos de recepção no campo dos EC, inspirando-me e fazendo das considerações aqui tecidas o suporte, o filtro e o trampolim das análises do material empírico.

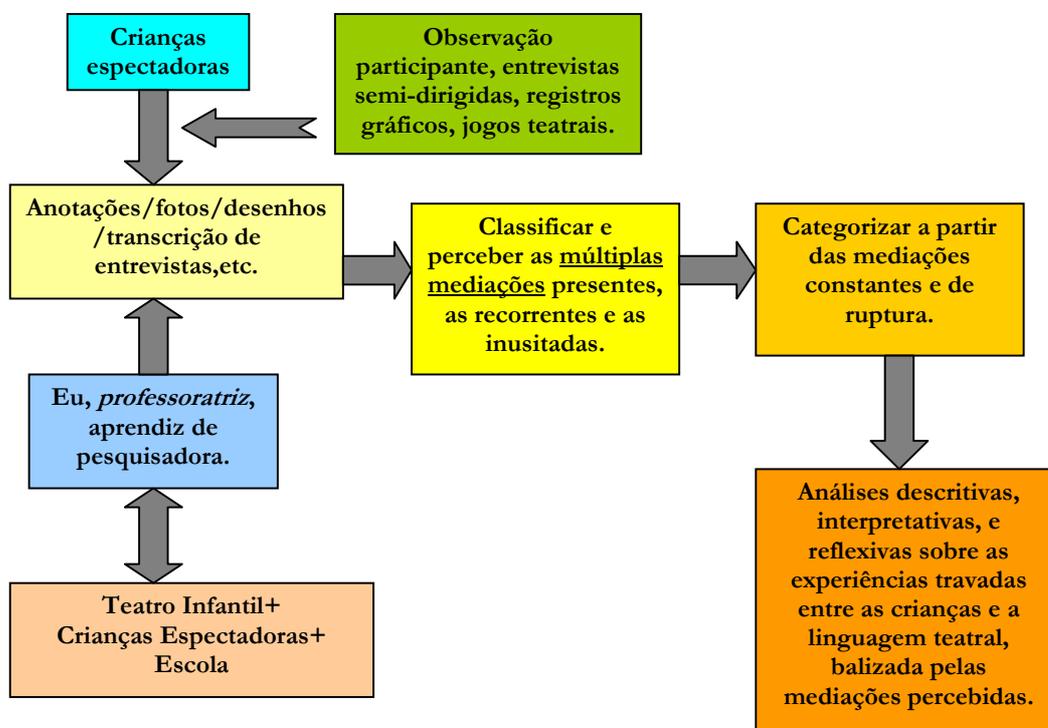
Síntese visual teórico-metodológica 1 – Momentos e instâncias relevantes aos processos de recepção e roteiro de mediações



Síntese visual teórico-metodológica 2 – Proposta de Orozco Gómez para uma trajetória de pesquisa de recepção



Síntese visual teórico-metodológica 3 – Os percursos deste trabalho de pesquisa: um estudo de recepção teatral



4. (TRANS)FORMANDO AS TRAMAS – PROBLEMATIZANDO UMA ESTRATÉGIA MULTIMETODOLÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE DADOS⁵⁸

A um ponto – não determinável – dos percursos que percorri e percorro, quis compreender a(s) experiência(s) que envolviam o teatro, seus fazeres, suas possibilidades estéticas e sensíveis e as crianças. No entendimento da total impossibilidade da compreensão e de qualquer modo absoluto ou essencial de apreender o(s) infantil(is) em sua relação com o teatro, propus-me a *estar junto*. *Olhar junto* com o público infantil. Até agora tinha *estado junto* com crianças em várias posições de sujeito que ocupei e ocupo em relação ao teatral: a atriz jogando, a espectadora assídua e crítica que me constituiu através das experiências com e no teatro e em outras instâncias, a *professoratriz* que garimpa nos e com seus alunos o teatral, a estudante a quem move a vontade de saber...

Portanto, naquele momento, a partir daquilo que me intrigava, queria *estar junto* delas na platéia e *olhar junto*. Sendo elas meus *outros*, tentar ver não somente através das lentes que direcionavam meu olhar, mas a *ver com as crianças*. Obstáculos: permeada e constituída que estou /sou pelos discursos e práticas que de mim fizeram *o outro*, assumo a intransponibilidade entre elas – crianças – e eu – adulta. O que não me faz desistir e sim valorizar os instantes em que não olho para as crianças, nem sobre seus olhares, mas junto delas. Movimento de assalto, no qual a busca pela *outridade* assume o caráter de sua impossibilidade inerente.

O desejo é estar junto, perto o suficiente para perceber e sentir suas falas, palavras, desenhos, gestos e ações. Para que possa correr os riscos da proximidade, surpreender-me com o banal, ver de outros modos o já visto tantas vezes: crianças em relação com o teatro. Contar a(s) história(s) de meu olhar através do olhar das crianças espectadoras.

Arrisquei-me a traçar, na tentativa de contemplar as vontades (por vezes pretensiosas) de pesquisa que me mobilizavam e mobilizam, algo que denomino aqui como uma estratégia multimetodológica de construção de dados. A partir dela, busquei angariar, através das crianças espectadoras com as quais estive junto, subsídios que fossem a materialidade daquilo que por si só é imaterial: a experiência destas com a linguagem teatral. Mesmo ciente da impossibilidade de meu intento, encontro nos gestos, traços, falas e entonações riquezas e maravilhas que me ofertam diferentes e múltiplas possibilidades de olhar junto e para a relação das crianças espectadoras com o teatro.

⁵⁸ Este capítulo aqui numerado de **Capítulo 4** foi publicado com pequenas modificações sob o título *Problematizando uma estratégia multimetodológica de pesquisa em Teatro e Educação*. In **Revista Olhar de Professor**, Universidade Estadual de Londrina, 2004.

Sarmiento (2003) reflete sobre a questão da “invenção dos dados” pelo pesquisador que se vale de metodologias de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico de uma forma muito esclarecedora. Analogamente busco encarar os textos (verbais, escritos, visuais, corporais, cinestésicos) que criamos e construímos, as crianças espectadoras e eu, durante o *estar junto* do trabalho de pesquisa. Argumenta o referido autor:

A recolha desse material lingüístico (dados) é quase sempre realizada num contexto comunicativo, no qual o investigador conversa, pergunta, entrevista, realiza a interação verbal que lhe permite apreender e interrogar os múltiplos sentidos que se cruzam nas escolas. Deste modo, o investigador etnográfico não ‘colhe dados’, como por vezes a urgência da frase-feita convida a dizer ou escrever. O investigador produz muitos dos seus materiais – as palavras das entrevistas, por exemplo – na interação social com os atores do terreno: ‘Eles não são *dados*, mas *criados*’. De modo semelhante, as situações observadas são textualizadas sob a forma de notas de campo: mais próprio então chamar estes (não) dados de ‘cenas’ do ‘teatro da vida’.

(SARMENTO, 2003, p. 167) (grifos, aspas e parênteses do autor)

Portanto, inspirada no pensamento de Sarmiento, operei neste trabalho com o conceito de dados construídos, permitindo-me mobilidade no sentido de pensar o material empírico a ser analisado não como algo que *a priori* estava esperando ser resgatado, mas como produto de uma relação construída pelas crianças e por mim, juntos, contingencialmente, acerca do teatro.

Há de se pensar, também, as implicações que determinados caminhos que compuseram o traçado desta estratégia multimetodológica acarretaram, pois as escolhas e sua feitura nelas mesmas encerram potencialidades que poderiam, ou não, vir a ser “ou isto ou aquilo”, ou ainda nem isto nem aquilo... Portanto, problematizo, nesta seção do trabalho, as escolhas que o compuseram (o caminho e seu traçado) e a conseqüente construção da materialidade desta pesquisa. Trago o termo *estratégia multimetodológica* por julgar que me valho de diferentes procedimentos e instrumentos metodológicos, provenientes de diversos campos e áreas do saber, para compor uma estratégia que tem a finalidade de construir materialidades e sensações para os quais voltar-se-ão os olhares da *professoratriz*, aprendiz de pesquisadora.

Assim, dou seqüência à escrita subdividindo-a em quatro seções que contemplem alguns dos procedimentos metodológicos implicados na construção dos dados. Na primeira discorro acerca da inspiração de cunho etnográfico que baliza alguns fazeres em campo e também os olhares constituídos por mim junto às crianças. Na seguinte falo do lugar que considero como meu, enquanto pessoa de teatro: do uso dos jogos teatrais como metodologia que possibilita, a partir de uma linguagem que não a oral, e sim a gestual e cinestésica, a construção de dados e materialidade empírica profícuos à pesquisadora e ao tema-objeto centrado no teatral. A proposta de produção de

desenhos e registros gráficos pelas crianças, considerando estes como forma de expressão⁵⁹ legítima e construtora de significados e sentidos, é problematizada na terceira seção. Na última parte, dedico-me a refletir acerca das implicações das entrevistas e do formato escolhido para realizá-las junto às crianças espectadoras, das relações de força que atravessaram nosso *estar junto*, do narrar-se e rememorar enquanto mecanismos e técnicas de si, que constituem as posições ocupadas pelas crianças espectadoras.

Talvez possa valer-me das palavras de Quinteiro para justificar esta proposta, ainda que pense que sua justificativa encontre-se no fazer mesmo das práticas que propus às crianças e que elas gentilmente acolheram, hospedaram e reinventaram, construindo-se assim a si próprias. Para esta autora, “falta por parte dos estudos etnográficos, da pesquisa participante, do inventário dos artefatos, das produções culturais, das histórias de vida e das entrevistas biográficas propiciar um conjunto integrado de métodos e técnicas que possa subsidiar as pesquisas relativas à criança e à infância no campo educacional” (QUINTEIRO, 2002, p. 41).

Entretanto, antes de iniciar estas problematizações mais pontuais e referentes à prática junto às crianças sujeitos e personagens desta história, gostaria de levantar um aspecto que me parece ser de grande importância ao entendimento que tenho do trabalho e de como constituímos-nos, as crianças e eu, no momento mesmo de nosso *estar juntos*.

Quando jogávamos, conversávamos e desenhávamos sobre teatro, narrando nossas experiências, nossos quereres, gostares e desgostares, estávamos também nos constituindo em relação ao teatro, tema central de nossos debates e embates no curto espaço-tempo em que *estivemos juntos*. Lembrando Larrosa (1995), permito-me pensar as práticas que realizamos – baseados nesta estratégia multimetodológica de construção de dados – como “tecnologias do eu”. Através delas as crianças constituíram-se, no momento mesmo em que as realizávamos, enquanto sujeitos espectadores de teatro. Ao brincar, contar, desenhar, perguntar, jogar, responder e criar inventavam-se e percebiam-se também como os espectadores que estão a ser, que (des)constroem-se a cada dia de suas vidas, nas mais diferentes instâncias e em relação a artefatos de naturezas diversas.

⁵⁹ Em relação ao controverso termo *expressão*, principalmente no campo da arte-educação, posiciono-me junto ao caráter que Larrosa confere ao conceito e sua operatividade, quando nos diz que “Seria possível, pois, considerar a estrutura geral do expressar-se como a dobradura reflexiva, sobre si próprio, dos procedimentos discursivos que constituem os dispositivos de construção e mediação da experiência de si. [. . .] O que ocorre, antes, é que, ao aprender o discurso legítimo e suas regras em cada um dos casos, ao aprender a gramática para auto-expressão, constitui-se ao mesmo tempo o sujeito que fala e sua experiência de si. Não se trata que a experiência de si seja expressada pelo meio da linguagem, mas, antes, de que o discurso mesmo é um operador que constitui ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto da enunciação, neste caso o que conta como experiência de si.” (LARROSA, 1995, p. 67-8)

Através das atividades que vivenciamos juntos, criamo-nos: eu pesquisadora, *professoratriz*, as crianças assumindo posições de sujeitos espectadores. Constituímo-nos, através destes “mecanismos de produção da experiência de si”, sujeitos junto à linguagem teatral, em relação (com) à ela. “A criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança” (LARROSA, 1995, p. 46). E suas identidades e subjetividades como espectadores produzem-se concomitantemente à produção dos gestos, sons, falas, riscos e rabiscos, movimentos decorrentes das práticas que brincamos juntos.

Nas quatro seções a seguir trago, portanto, algumas reflexões sobre os aspectos acima referidos, que buscarei articular neste espaço com descrições resultantes das anotações do Diário de Trabalho, nas quais narro como foi a execução prática, ou seja, o fazer-se, construir-se desta estratégia junto às crianças. Meu olhar sobre nosso *estar junto*, minhas observações e impressões acerca da experiência que não foi somente minha, que foi construída coletivamente e construiu-nos em processos múltiplos de subjetivação. Intento também esmiuçar a apresentação das crianças personagens e sujeitos da pesquisa, já esboçada em seções anteriores.

4.1 Observando e (re)contando – olhares etnográficos pós-modernos

Dia 1, Bento Gonçalves, 17 de setembro de 2003

Após um mês, encontrávamos novamente. Iniciamos as atividades com uma conversa, em que fiz perguntas e também fui questionada, na qual trocamos experiências e vivências, narrando uns aos outros nossas histórias e inventando a nós mesmos. Ao perguntar se sabiam porque estávamos ali, as respostas foram variadas: para brincar, para ‘matar aula’, para fazer entrevista, para jogar jogos, para fazer teatro. Muitas vezes, durante os cinco dias de atividades, ouvi de várias crianças que estávamos ali ‘matando aula’, ou seja, este espaço era um outro espaço que não a aula cotidiana e todos os dispositivos de disciplinamento e regulação que a constituem. Mesmo que estivéssemos dentro da escola, vigiados e observados, e que tenhamos desenvolvido nestes poucos dias mecanismos próprios de disciplinamento e regulação (diferentes dos da sala de aula), as atividades que realizávamos neste espaço-tempo eram lúdicas, não evocavam conteúdos trabalhados pelas professoras nas salas de aula. Enfim, para as crianças, o que fazíamos ali, ocupando um tempo em que deveriam estar debruçados em suas classes, definitivamente, não era aula. Por isso, ‘matávamos aula’. Propus os jogos previstos no plano de ação, que foram acolhidos pela grande maioria das crianças sem resistência alguma e até com bastante entusiasmo. Os dois meninos da quarta série mostraram-se um pouco menos dispostos que os outros colegas. Sempre realizei os jogos em dois grupos, em que um fazia e outro estaria observando, na posição de platéia. Em determinado momento, em que as crianças todas falavam ao mesmo tempo, gritavam e agitavam-se, a Coordenadora do turno, que por ali passava, interveio. Sentou-se em uma cadeira e ficou observando-os com um olhar repressor. Todos se mostraram temerosos e, no mesmo instante, pararam de rir, falar, etc. A disciplina mantida pela escola parece-me bastante rígida. Apesar de serem agitados (solicitei colaboração e silêncio diversas vezes), são extremamente disciplinados e acostumados a respeitar a ‘autoridade’. As crianças são muito participativas, disponíveis e empolgadas. O único momento em que ficaram caladas e paradas foi quando propus que preenchessem suas fichas, durante o último jogo. Parece-me que se divertiram com as atividades realizadas. O último jogo proposto (jogo das fichas com mímese) foi muito revelador dos significados primeiros atribuídos pelas crianças ao teatro, suas manifestações e linguagem.

Empolgada pelas possibilidades, pelos prazeres e anseios que de minhas escolhas poderiam ser frutos, aventurei-me por processos não vinculados estritamente a uma metodologia específica de pesquisa, permiti-me apropriar-me de práticas e métodos que me pareciam, naquele momento, os que melhor serviriam as minhas *vontades de pesquisa*. Assim sendo, busquei inspiração nas etnografias pós-modernas, que permitem ao pesquisador estar junto de seu objeto de pesquisa, de certa forma confundindo-se com ele, dissolvendo a dicotomia “sujeito-objeto”, borrando as fronteiras entre *o eu* e *o outro*, ainda que estas continuem a existir, inerentes à alteridade. Neste trabalho, inspiro-me livremente nas etnografias pós-modernas, em alguns escritos de Gottshalk (1998), Clifford (1995) e Geertz (1989), importantes nomes que respondem por aquilo que se poderia chamar de “traços etnográficos pós-modernos” no campo da Antropologia. Entretanto, as metodologias etnográficas

ultrapassam as barreiras do campo que assume sua paternidade para comporem estudos nos campos da Psicologia, da Arte, da Educação, da Medicina, da Comunicação, entre tantos outros.

Baseada nestes autores, entendo que as etnografias pós-modernas distanciam-se das etnografias clássicas, ainda que tenham surgido baseadas em vários de seus preceitos e princípios metodológicos de pesquisa, principalmente àqueles concernentes aos trabalhos de campo. Todavia, nos estudos etnográficos clássicos, a observação prolongada e uma pressuposta neutralidade do antropólogo/ pesquisador ao narrar estas *experiências do outro* lhe conferem um caráter essencialista que, posteriormente, será contestado e rearticulado nos chamados estudos etnográficos pós-modernos. Estes, por sua vez, permitem ao pesquisador trabalhar com diversas metodologias de pesquisa qualitativa articuladas, tais como a observação (participante ou não), a entrevista em profundidade, o relato autobiográfico, a análise de dados e materiais textuais. Outro pressuposto das etnografias pós-modernas é distanciar-se de uma suposta neutralidade do pesquisador, que passa a colocar-se também enquanto sujeito de pesquisa, a medida em que interfere nas próprias relações que está estudando; sua voz faz-se ouvir no texto etnográfico, contudo, não é mais a única como nas etnografias clássicas, em que o etnógrafo é quem tem a autoridade para falar pelos sujeitos. Desta forma, não há mais um olhar universal e transcendental, mas um olhar pessoal, em que o etnógrafo assume a especificidade de sua autoria e *do lugar de onde fala*, abrindo espaço para que também as vozes dos sujeitos se façam presentes nas narrativas e estudos etnográficos pós-modernos. Outrossim, há tantas outras vozes sociais que atuam como mediadoras das vozes dos sujeitos e do pesquisador: a mídia, os contextos políticos e econômicos, os artefatos e as práticas culturais, os discursos, as linguagens, etc.

Tendo em vista o exposto, situo-me, enquanto aprendiz de pesquisadora que estou/ sou, no espaço (mal)dito da tradução. Da dívida permanente que a tradução nos impõem para com o outro, já que da sua impossibilidade absoluta nos constituímos: a linguagem como a impossibilidade permanente da tradução (DERRIDA, 2002), que, mesmo impossível, faz-se e vem a ser, constituindo-nos em seu fazer-se, na relação com o outro. Destarte, coloca Clifford que “a observação participante obriga a seus participantes a experimentar, em um nível tanto experimental quanto corporal, as vicissitudes da tradução” (CLIFFORD, 1995, p.41).

Assim, interpenetram-se a experiência e a interpretação como qualidades constituintes do etnógrafo. Por conseguinte, une-se a elas a reflexividade. Há, nas atividades de observação participante do etnógrafo, uma oscilação contínua entre “o dentro” e “o fora”, “uma dialética entre a experiência e a interpretação” (Id.,Ib.,p.53). Além dos modos ditos “experiencial” e “interpretativo”

da “autoridade etnográfica”, acerca dos quais discorre Clifford (1995), podemos encontrar também as autoridades “dialógica” e “polifônica”, metáforas lingüísticas ou paradigmas discursivos que vão de encontro ao que anteriormente foi tratado: a presença de vozes que não somente a do etnógrafo enquanto autoridade absoluta da “escritura etnográfica”. Entretanto, não se apregoa a essencialidade de cada um destes paradigmas, sendo o próprio Clifford quem expõe esta potencial hibridação: “os modos de autoridade [. . .] – experiencial, interpretativo, dialógico e polifônico – estão disponíveis a todos os escritores de textos etnográficos [. . .]. Nenhum está obsoleto, nenhum é puro; há espaço para a invenção dentro de cada paradigma” (Id., Ib., p. 74).

Dando continuidade às reflexões que teço, inspirada pelos referências das etnografias pós-modernas, apresento na seqüência desta seção, de forma mais sistemática, as crianças espectadoras sujeitos desta pesquisa, personagens da história que aqui (re)conto, e os contextos em que esta aconteceu e se construiu.

4.1.1 Os Sujeitos e o Contexto

“De que sujeito falar?”, esta é a pergunta que dá título a uma das seções de artigo de Fischer (1995), e que também norteou uma importante escolha na prática que envolve este trabalho: de que infância falar, tendo em vista a multiplicidade e a volatilidade assumidas pelo infantil na contemporaneidade? Na completa impossibilidade de tentar demonstrar a relação das crianças com o teatro para elas realizado abrangendo uma grande variabilidade de “situações/ construções de infância”, optei por trabalhar em um contexto específico de recepção: a escola.

Tendo em vista as complexas relações travadas entre a instituição escolar, seus dispositivos de disciplinamento, regulação e normalização (VEIGA-NETO, 2003)⁶⁰ e o campo do teatro infantil e também o fato de ser este o único contexto em que grande parte das crianças de classes desfavorecidas, da periferia de grandes centros urbanos e dos municípios do interior tem acesso à produção teatral considerada “profissional”, julguei que seria profícuo limitar-me, neste momento investigativo, a este contexto de recepção determinado, explorando suas especificidades e particularidades.

A escola, como já salientei anteriormente, apresenta-se como a *comunidade de apropriação* privilegiada do teatro pelas crianças. Os processos de recepção, sendo que antecedem e extrapolam o

⁶⁰ Anotações feitas em palestra proferida pelo Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto junto ao PPGedu/UFRGS, em 2003/01.

momento do contato com os artefatos, passam por diversos cenários em seu movimento de construção de sentidos e significados. De acordo com Orozco Gómez, que é quem levanta os conceitos de “comunidade de apropriação” e de “comunidade de interpretação”: “Em cada cenário se está *negociando* a mensagem e talvez produzindo novos significados ou confirmando os anteriores. Os cenários são todos aqueles *lugares* onde se *produz sentido* àquilo que se obtém dos meios de comunicação” (OROZCO GÓMEZ, 2000, p. 118).

E este mesmo autor diferencia os termos comunidade de apropriação e comunidade de interpretação, referindo-se ao primeiro como os espaços, grupos ou lugares nos quais acontece a recepção em si. Podemos exemplificar dizendo que, no caso do público infantil, a família é a principal comunidade de apropriação da televisão, enquanto que a escola é a principal comunidade de apropriação do teatro. Outrossim, a recepção excede o momento efêmero do contato com o meio ou com o espetáculo, perpassando as comunidades de interpretação, que podem ser territoriais ou não, e que marcam diferentes grupos de audiência, delimitando formas de interação com os meios e as linguagens, bem como compartilhando um âmbito de significação semelhante, ou seja, os espaços desde onde se constroem os sentidos.

Voltando-me novamente ao triângulo fundamental que compõe esta pesquisa, ou seja, a articulação do teatro infantil, das crianças espectadoras e da escola, mais uma vez, trago à minha escrita as palavras de Fischer, referindo-se à relação entre os sujeitos e os discursos a eles ligados, por eles veiculados. “O discurso analisado não será a manifestação de um sujeito, mas um lugar de sua dispersão e descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (FISCHER, 1995, p. 23).

Assim sendo, busco nos discursos e práticas (indissociáveis) das crianças espectadoras, pistas e intertextos que me conduzam a explorar qual a contribuição da escola como mediadora destes complexos processos de recepção e da formação das identidades dos sujeitos enquanto espectadores híbridos.

Portanto, esta escolha orientava-me a realizar meu *plano de ação*⁶¹ com crianças que assistissem a espetáculo teatral infantil através de suas escolas, ou em um edifício teatral, ou nas próprias dependências da instituição escolar. Limitei ainda mais minha área de atuação ao decidir, juntamente com minha orientadora, trabalhar com crianças de alguma escola da rede pública de ensino, o que, talvez, possibilitasse-me uma amostra mais variada de repertórios socioculturais mediadores.

⁶¹O *Plano de Ação* completo consta nos anexos deste trabalho.

O espetáculo ao qual as crianças assistiriam não se apresentava como o foco do meu trabalho; assim, bastava-me que fosse apresentado por grupo de profissionais reconhecidos no campo teatral e que não fosse baseado em contos de fada ou contos tradicionais, nem em filmes/ personagens veiculados pela mídia; que, por serem amplamente (re)conhecidos pelas crianças, possivelmente suscitariam leituras demasiado relacionadas aos contos literários e às experiências anteriores destas crianças com tais artefatos fílmicos. Não ignoro a eminência de tais mediações nas experiências infantis com a linguagem teatral, conforme pretendo desenvolver nos capítulos referentes às análises. Apenas não gostaria fossem as únicas relações a serem trabalhadas e exploradas nestes exercícios de olhar, viver e sentir o teatral junto às crianças.

Outra restrição que impus em relação aos espetáculos a serem assistidos pelas crianças sujeitos desta pesquisa era de que não fossem encenados somente através de bonecos ou formas animadas. Considero o teatro de bonecos e o teatro de formas animadas como possuidores de uma linguagem própria, com formas específicas que caracterizam sua produção e recepção, sendo estas diferenciadas da linguagem do teatro encenado por atores, ainda que compartilhem de muitas especificidades do campo teatral. Todas as outras possibilidades, como adaptações da literatura infantil, de clássicos da literatura dramática universal e brasileira, textos de autores locais, criações coletivas, espetáculos não baseados em textos, etc., estavam dentro do horizonte de expectativas de espetáculos a serem assistidos pelas crianças espectadoras com as quais realizaria o trabalho.

Seguindo as leituras realizadas sobre as etnografias pós-modernas, deixo ecoar em meu texto alguns procedimentos inspirados nestas. Reproduzirei, em alguns momentos, anotações que fiz em meu *Diário de Trabalho*, durante os dias e horas em que estive com as crianças ou professoras, na escola ou em seu entorno, em relação com o teatro. Faço também algumas descrições, tentando contextualizar os locais e sujeitos com os quais *estive junto*, neste processo de fazer, construir, inventar esta pesquisa.

Nesta pequena narrativa, os cenários são a escola (pátio, refeitório, sala dos professores, sala debaixo da sala dos professores), a rua e o salão de um Centro de Tradições Gaúchas. O tempo é setembro de 2003, ensolarado, quase primavera, quase calor. O local é Bento Gonçalves, cidade da região Nordeste do estado do Rio Grande do Sul, fundada pela colonização italiana, industrializada, com amplas redes de ensino público e privado, em que todas as crianças em idade escolar freqüentam a escola. Com mais ou menos 100.000 habitantes, segundo o último senso do IBGE.

Cheguei até esta instituição de ensino através de contatos travados com um grupo teatral⁶² da cidade que faria apresentação de um espetáculo teatral infantil⁶³ para os alunos da escola, no mês de setembro de 2003. Desta forma, contatei a escola a fim de solicitar permissão para realizar o trabalho com as crianças em suas dependências e horários de aula, em acompanhar a ida da escola até o teatro, etc.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Irmão Egídio Fabris tem turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, localiza-se em um bairro de classe média, próximo ao centro da cidade. Jardim B à quarta-série no turno da tarde, 9 turmas, em um total de 109 alunos. Quinta a oitava séries no turno da manhã, além de uma turma de Jardim A, perfazendo um total de 210 alunos. Ao todo, são 391 alunos regulares frequentando a instituição no ano letivo de 2003.

As primeiras impressões sobre o ambiente, registradas em meu Diário de Trabalho, são as seguintes:

A escola é pequena, limpa, organizada, paredes bem pintadas (de bege claro e escuro). Tem uma quadra ao ar livre e uma 'área coberta'. Uma biblioteca e uma parte nova, onde fica a 'sala dos professores'. As salas são dispostas ao redor da área coberta, tendo no centro a 'sala da direção'. No horário em que estive lá, não havia crianças no pátio, nem circulando pelos corredores. Aparentemente, todos estavam em suas salas de aula. Ordem e limpeza. Lembra-me um pouco a época em que eu cursava as séries iniciais.

Quanto ao quadro docente, as turmas de jardim à quarta-série contam com professores unidocentes, as demais séries com um professor para cada área de ensino. Há uma diretora e duas vice-diretoras. Também há uma coordenadora para cada turno. O único homem no quadro funcional da escola, no turno da tarde, é o jovem porteiro.

Foi com a coordenadora do turno da tarde, no qual realizaria meu trabalho, com quem mantive maior contato dentro da escola; além das crianças. Conversei vagamente com algumas professoras, que me fizeram perguntas, em momentos esparsos, assim como com a diretora. Antes de iniciar o trabalho contatei com a direção, pela qual fui muito bem recebida. Aceitaram prontamente que desenvolvesse as atividades que propunha junto aos alunos da instituição.

⁶² Trata-se do Grupo Teatral Orelhas de Abano, do qual fui integrante por alguns anos. Na seção referente às análises, contextualizarei o grupo através de um breve histórico de seu trabalho junto ao campo teatral.

⁶³ O espetáculo é *A Terrível Visieira do Dr. Chip*, acerca do qual discorro na seção 2.4 desta dissertação.

Transcrevo aqui algumas anotações sobre o primeiro encontro com a coordenadora e a vice-diretora do turno da tarde, de como as expectativas recíprocas não se corresponderam imediatamente, ainda que meu ingresso na escola tenha sido bastante tranquilo:

Fui à escola. Fui recebida pela vice-diretora do turno da tarde e pela coordenadora do turno. Expliquei-lhes o projeto. Elas ouviram-me e consentiram que eu realizasse o trabalho na escola, com as crianças. As expectativas delas em relação ao meu trabalho, como professora de teatro, pareciam ser outras. A vice-diretora logo comentou comigo, assim que cheguei, que se eu fosse fazer um trabalho a longo prazo, elas gostariam de uma 'pecinha' para as apresentações de Natal. Deprendo desta fala que elas pensaram que eu formaria um grupo de teatro com as crianças, daria aulas, montaria peças. A imagem do teatro na escola costuma ser esta: uma visão utilitarista, o 'teatrinho' que as crianças fazem para mostrar aos pais e colegas em datas/ comemorações cívicas.

Durante alguns minutos de um recreio, expus minhas intenções de trabalho também às professoras, solicitando que indicassem um aluno por turma para participar do grupo com o qual realizaria as atividades de pesquisa. Formaria um grupo misto de alunos/ as: seriam duas crianças por turma, um menino e uma menina, sendo que uma das crianças indicada pela professora da turma e outra escolhida por sorteio, aleatoriamente. Por idéia da coordenadora, as professoras indicaram as meninas, eu sorteei, através das listas de chamada, os meninos. Mesmo assim, submeti os nomes às respectivas professoras, e alguns deles foram “vetados”, pois, segundo elas, “iriam se prejudicar faltando às aulas”. Elas indicaram-me outros meninos.

O grupo, então, foi composto por 18 alunos, sendo 9 meninas e 9 meninos, com idades entre 5 a 11 anos, desta escola estadual em que os alunos que a freqüentam pertencem, eminentemente, à classe média. A tabela seguinte demonstra algumas características e posições ocupadas pelas crianças sujeitos desta pesquisa. Na primeira coluna encontram-se as legendas pelas quais tratarei-as neste trabalho.



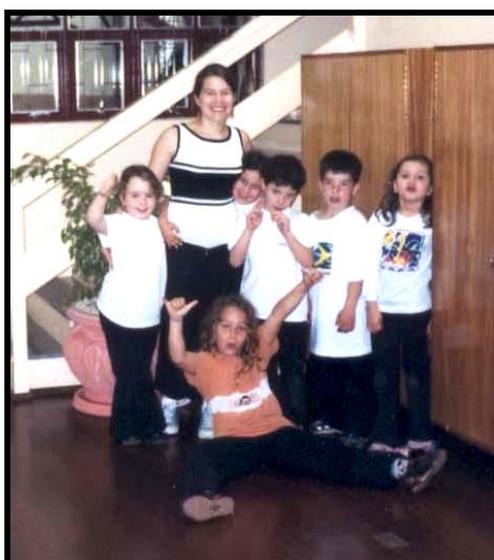
Fotografia 19. Da esquerda para a direita: *Jó, Vi, Do, eu e Em.*



Fotografia 20. Da esquerda para a direita: *Me*, *Ka*, eu, *Am* e *Pa*.



Fotografia 21. *Ju*, *Vu*, eu, *Pi* e *To*.



Fotografia 22. *Pe* (no chão), *Ma*, eu, *Ke*, *Ga*, *Ad* e *Ta*.

Tabela 1.

<i>Nomes⁶⁴</i>	<i>Gênero</i>	<i>Idade</i>	<i>Série escolar</i>
Do	Masculino	11 anos	4ª série do E. F.
Vi	Masculino	10 anos	4ª série do E. F.
Em	Feminino	9 anos	4ª série do E. F.
Jô	Feminino	9 anos	4ª série do E. F.
Me	Masculino	9 anos	3ª série do E. F.
Pa	Masculino	8 anos	3ª série do E. F.
Am	Feminino	9 anos	3ª série do E. F.
Ka	Feminino	9 anos	3ª série do E. F.
To	Masculino	8 anos	2ª série do E. F.
Vu	Masculino	7 anos	2ª série do E. F.
Ju	Feminino	8 anos	2ª série do E. F.
Pi	Feminino	7 anos	2ª série do E. F.
Ad	Masculino	7 anos	1ª série do E. F.
Pe	Masculino	7 anos	1ª série do E. F.
Ke	Feminino	7 anos	1ª série do E. F.
Ta	Feminino	6 anos	1ª série do E. F.
Ga	Masculino	6 anos	Jardim B da E. I.
Ma	Feminino	5 anos	Jardim B da E. I.

⁶⁴ Os nomes das crianças sujeitos de pesquisa foram preservados – conforme preceitos éticos deste trabalho de pesquisa – e cada uma será identificada por duas letras: uma consoante e uma vogal, no corpo do texto e em citações.

No segundo dia em que estive na escola, mais ou menos um mês antes da data prevista para apresentação do espetáculo teatral, conversei com as professoras no horário do recreio e solicitei 15 minutos para me apresentar às crianças e explicar-lhes o projeto: o que eu pretendia fazer, saber se estavam interessados em participar, etc.

Assim, após o término do recreio, esperei por eles na sala que ficava no andar debaixo da sala dos professores. Em alguns minutos, ali estavam.

As crianças vão chegando, em duplas (um menino e uma menina). Olham-me desconfiados. Tento descontraí-los, digo oi, convido-os a sentar no chão comigo, em roda. Esperamos os que faltam chegar. Eles me perguntam o que estamos fazendo ali. Conversamos sobre coisas banais enquanto os outros não chegam. Todos, aparentemente, se conhecem, a escola é pequena. (...) Usam uniformes: calças pretas, moletons e blusões decote v vermelhos, camisetas brancas, alguns casacos de abrigo. Logo percebo: foram escolhidos a dedo pelas professoras! São ativos, falantes, agitados. Fazem perguntas, estão curiosos.

Conversamos, proponho uma apresentação em roda, em que cada um fale de si e do que gosta de fazer. Dois meninos da quarta-série mostram-se irrequietos: estão “perdendo” a aula de Educação Física! Neste momento, reproduzo parte de minhas anotações sobre esta conversa, na qual as crianças falam de suas preferências:

As idades variam dos 6 aos 11 anos. Dentre suas preferências estão: jogar vôlei, espirobol, ler, estudar, nadar, assistir teatro (as meninas), jogar no computador, brincar de carrinho, jogar futebol (os meninos). Percebe-se que são crianças ativas, gostam de atividades desportivas, de movimento. São também falantes e comunicativas.

Durante este primeiro encontro, além de apresentar-nos, de explicar e esclarecer dúvidas acerca das atividades que desenvolveremos juntos, entrego-lhes um *Termo de Consentimento Informado*⁶⁵, documento este que deve ser lido e assinado pelos responsáveis de cada criança, autorizando-me a realizar o trabalho de pesquisa e a utilizar os dados coletados nesta dissertação. Alguns pais e mães telefonaram-me a fim de obter alguns esclarecimentos depois de receberem o termo. Todos consentiram com a participação de seus filhos nas atividades que proponha.

⁶⁵ O modelo do *Termo de Consentimento Informado* entregue aos pais segue em anexo. Os documentos devidamente preenchidos e assinados estão arquivados e disponíveis à consulta dos interessados.

No geral, as crianças pareceram empolgadas com a idéia de realizarem atividades diferentes das cotidianas, principalmente com os jogos e as entrevistas; ficaram muito excitados ao saber que suas falas seriam gravadas, etc. Prometi-lhes que escutaríamos juntos, depois, aquilo que fosse gravado.

Naquele momento travávamos uma espécie de pacto, onde eu me comprometia a oferecer-lhes alguns momentos lúdicos e prazerosos e eles comprometiam-se a colaborar prontamente comigo, desde que lhes fosse dada a oportunidade de, juntos, definirmos como efetuar praticamente o que eu propunha. E este foi o início da construção de uma relação efêmera e produtiva, em que o *estar junto* rendeu, além de muitas dúvidas, risos, gritos, cochichos, pensares e viveres, um riquíssimo material de trabalho. Material palpável e material não tocável. Pois além dos registros, gravações, anotações, fotos, desenhos, etc, há *a experiência juntos*. Ou seja, aquele *entre nós* que me constituiu e constituiu-os, que fez de nós algo único e efêmero, naquela conformação espaço-temporal que dividimos, que juntos construímos e pela qual passaram afetos, dissabores, sons, rancores, odores, toques, sensações, expressões, enfim, tudo aquilo que não cabe no espaço do papel. O que, por mais esforço descritivo que se faça, sempre estará indisponível a uma representação fidedigna. Muito próximo daquilo a que tenho referido-me como essencialmente teatral: *o inenarrável estar junto*.

4.2 Brincando e inventando com corpos vivos – jogos teatrais

Dia 3, Bento Gonçalves, 19 de setembro de 2003

Este encontro, no dia após a ida ao teatro, foi muito produtivo. Conversamos longamente sobre a peça, sobre outras peças que assistiram, sobre suas preferências, entrevistaram-me, interessados por minha história com o teatro, contaram-me suas histórias com o teatro. Após esta conversa, propus que fizéssemos três jogos teatrais: estátua em duplas, jogo do quadro/fotografia sobre a peça e jogo Quem eu sou? livre. Muitas relações, significados e sentidos conferidos pelos alunos ao (e através do) espetáculo que assistiram no dia anterior surgiram durante os jogos, com seus gestos, ações, movimentos e falas. Corpos (re)produzindo e (re)criando a experiência do dia anterior, com o artefato teatral e sua linguagem peculiar. Corpos vivos brincando e inventando.

A linguagem teatral⁶⁶ (com todas as implicações que advêm do uso deste termo) pode ser pensada como uma forma de jogo inexoravelmente ligada à espécie humana. Segundo as características que Huizinga (2000) levanta como sendo próprias das atividades lúdicas, o teatro apresenta-se como uma modalidade de jogo por excelência.

Conforme este autor, o jogo não é “vida corrente”, é um intervalo na vida cotidiana e prosaica; contudo, é parte integrante de uma suposta “vida real” e utiliza-se de elementos e influências desta para sua posterior negação e reorganização no universo próprio do jogo; tem sempre uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste no próprio ato de jogar, sendo uma atividade livre e voluntária, mesmo que siga regras internas rígidas; as regras de um jogo devem ser aceitas e conhecidas por todos os jogadores para que ele suceda com êxito pleno; o jogo só pode existir em uma limitação definida de espaço e tempo, ele cria um espaço e um tempo próprios e durante este espaço-tempo tudo é movimento, mudança, associação e separação; entretanto, o jogo cria ordem e é ordem, pois dentro de seus domínios a ordem deve ser específica e absoluta.

⁶⁶ Talvez, apressadamente, a título de esclarecimento aos leitores que não são familiarizados com o campo teatral, possamos pensar o teatro enquanto o encontro de várias linguagens em um mesmo artefato, o espetáculo cênico. Seriam elas:

- *Linguagem visual ou plástica* (cenários, figurinos, maquiagem, iluminação, elementos cênicos, etc.);
- *Linguagem sonora e musical* (vozes, entonações, ruídos, sons, músicas, trilhas sonoras, etc.);
- *Linguagem cinestésica ou dos movimentos, ações e gestos* (ritmos, amplitude, tamanho, força, etc.);
- *Linguagem dramática* (o texto dramático, as falas ou as indicações de ações, a fábula, a narrativa, a história contada, etc.).

É importante salientar que para que ocorra o evento teatral, necessita-se, minimamente, de um ator que represente algo com alguma intenção estética diante de um espectador. A presença física e a troca, a comunhão efêmera entre um ator e um espectador, estas são as únicas características intrínsecas daquilo que chamamos *linguagem teatral*.

Após esta longa listagem de características abordadas por Huizinga (2000) como sendo necessárias a uma atividade lúdica ou jogo, posso inferir que há uma forte e marcada analogia entre as práticas teatrais e o jogo ou as atividades lúdicas. Tal como no jogo, no teatro busca-se uma espécie de evasão da vida prosaica na qual se constrói uma nova situação galgada em elementos retirados do contexto cultural e de seus sujeitos, reorganizados de forma estético-poética; a efemeridade e a limitação espacial do teatro são idênticas as do jogo (e absolutamente necessárias à existência de ambos); as regras do jogo são homólogas às convenções estéticas e éticas que seguimos na elaboração e reconhecimento de uma linguagem teatral (produtores e receptores devem conhecer e respeitar as mesmas regras no teatro). Assim sendo, mesmo que sejam atividades exteriores à vida cotidiana e habitual, tanto o teatro como o jogo são capazes de absorver os participantes de uma maneira intensa, criando uma tensão que “transportaria” os jogadores a um espaço-tempo diferenciado, extra-cotidiano.

No espaço-tempo não-cotidiano do jogo desenvolvem-se sentimentos “genuínos”, como a sensação que experimentam os jogadores de estar “separadamente juntos” (HUIZINGA, 2000), em uma situação excepcional, partilhando algo importante. Logo, penso que no caso específico do teatro também aquilo que denomino neste trabalho de “comunhão teatral”, ou o *estar junto* que vivenciam atores e espectadores, atores e atores e atores e personagens, possa ser significado por seus participantes enquanto algo que os arreata e provoca sensações semelhantes ao envolvimento em um jogo coletivo. Portanto, o público deve ser seduzido e convencido a aceitar o jogo proposto pelos atores em cena e pela estética da encenação e seus elementos, e a partir daí compartilhar das regras e (des)prazeres possíveis.

Após estas considerações iniciais que tiveram o intuito de contextualizar a analogia possível entre a linguagem teatral e o jogo, julgo ser pertinente ressaltar que a prática de jogos dramáticos e teatrais é amplamente utilizada tanto na formação de atores como na de platéias, bem como enquanto estímulo para a iniciação de crianças e adultos com a linguagem teatral e algumas de suas especificidades técnicas, formais e estéticas. Diversos autores, professores, diretores, atores e teóricos formularam suas metodologias da abordagem teatral através de jogos. Podemos citar alguns deles como Peter Slade e a relação entre o jogo dramático e o jogo infantil, Viola Spolin e o jogo teatral improvisacional, Augusto Boal e suas propostas do Teatro do Oprimido, além de tantos outros como Bertold Brecht e seu teatro didático, etc.

Trazendo agora para este espaço a justificativa do uso de jogos teatrais como uma das metodologias de construção de dados junto às crianças espectadoras, posso dizer que desde o início

da elaboração do trabalho minhas idéias encaminhavam-se no sentido de não somente ouvir as falas das crianças, ou seja, não me ater somente às informações que poderia obter através da linguagem verbal ou escrita. Ora, se o teatro apresenta-se marcadamente ligado a diversas linguagens, entre elas, e talvez com mais força, pela linguagem dos movimentos e gestos dos atores em cena, por que não possibilitar às crianças que expressassem aquilo que sentem e pensam sobre a linguagem teatral através de seus corpos, da tonicidade e ritmo de seus movimentos, da plasticidade de seus gestos? Além disso, sendo eu uma *professoratriz*, parecia-me óbvio que abordasse aquelas crianças e tentasse construir uma relação com elas através da linguagem com a qual estou familiarizada, da língua que porto, e que, enfim, era e é o objeto central de minhas vontades de pesquisa.

Desta forma, ofertei às crianças, desde nosso primeiro encontro, a possibilidade de realizarmos uma série de jogos teatrais, inspirados principalmente no sistema de Spolin (1987), que, segundo Desgranges, “está calcado em jogos de improvisação e tem o intuito de estimular o participante a construir o próprio conhecimento acerca da linguagem teatral, em um método em que o aluno, junto com o grupo, aprende fazendo, experimentando, e pensando criticamente acerca daquilo que foi realizado”(DESGRANGES, s/d, p. 5). De sua parte, as crianças acolheram a proposta e mostraram-se sempre muito entusiasmadas na realização das atividades que envolviam jogos teatrais e atividades lúdicas de caráter corporal e cinestésico.

No primeiro encontro, jogamos jogos de atenção, disponibilidade, confiança, ritmo, desinibição e respeito pelo corpo do colega, sempre pensando na relação palco-platéia, sendo que enquanto um grupo realizava o jogo o outro observava e posteriormente comentava-se a percepção e as impressões dos jogadores e observadores. Jogos de mímese corpórea também foram realizados, sempre encaminhando o foco na direção de meu objetivo central, que era o de obter dados que me revelassem como acontecem as experiências das crianças para com a linguagem teatral, tínhamos como temática o próprio teatro.



Fotografia 23. Encontro 1: jogo de apresentação com gesto e nome, em círculo.
Me faz seu gesto e diz seu nome para mim.



Fotografia 24. Encontro 1: jogo das partes do corpo grudadas com deslocamento.
Jogo de atenção, confiança e disponibilidade.



Fotografia 25. Encontro 1: hipnose em duplas.
Jogo de concentração, corporeidade, confiança, ritmo.



Fotografia 26. Encontro 1: concentrados ao preencher as fichas com as primeiras coisas que lhes vinham à cabeça ao pensar em teatro.

Assim, não tive a intenção, com o uso dos jogos teatrais, de realizar algo que se assemelhasse ao que Desgranges (2003) nomeia de “animação teatral”, ou seja, atividades com a finalidade de otimizar a recepção do espetáculo por parte dos espectadores. Simplesmente tentei possibilitar às crianças que construíssem significados acerca do teatro através da linguagem corporal, propiciada então pelos jogos.

Durante o Encontro 3, que sucedeu a assistência ao espetáculo teatral *A Terrível Viésira do Dr. Chip*, propus vários jogos de mimese corpórea de caráter livre⁶⁷, em grupos, nos quais as crianças poderiam ou não reproduzir cenas, situações e personagens do espetáculo assistido. Diversas relações que as crianças construíram com o espetáculo em questão surgiram nestes jogos, bem como algumas concepções advindas de seu repertório cultural anterior também se fizeram presentes. A descrição dos jogos feita por mim no Diário de Trabalho e os registros fotográficos destes serão comentados e analisados em algumas partes dos Capítulos 5 e 6 deste trabalho.

Acerca destes registros fotográficos que serão também considerados documentos a serem analisados, Kramer coloca que: “A fotografia é, na verdade, um constante convite á releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma foto ali presente, pois uma foto de transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar” (KRAMER, 2002, p. 52).

⁶⁷ A lista de jogos realizados e sua breve descrição encontram-se no *Plano de Ação*, nos anexos do trabalho.

Percebo a fotografia neste trabalho de investigação enquanto um instrumento valioso à pesquisa tanto na construção dos dados quanto nas reflexões e discussões que desenvolverei nos capítulos analíticos. Deste modo, compartilho da idéia de que “o que é importante pra as Ciências Sociais não é a foto em si, mas a reflexão que pode ser desenvolvida a partir de uma fotografia ou de uma série de fotografias” (GURAN, 1998, p. 89).

No caso dos registros dos jogos teatrais, por seu caráter de efemeridade, estes não poderiam se capturados e transformados em dados de outra forma que não através de minhas notas em Diário de Trabalho e dos registros fotográficos realizados. Assim, percebo que a utilidade e qualidade da “fotografia [para a pesquisa] é mais evidente quando se trata do estudo de relações sociais em que os indivíduos se definem principalmente através da linguagem gestual” (Id; Ibid.; p. 90), como nos jogos teatrais realizados, nos quais interessava-me, prioritariamente, perceber como através de seus corpos, gestos e ações as crianças poderiam expressar e construir suas relações para com o teatro *língua*.

Com tal finalidade, procurei utilizar-me abundantemente das fotografias produzidas no trabalho de campo junto às crianças espectadoras ao longo da escritura e construção de todo este estudo, bem como de algumas outras imagens de folderes e fotografias de espetáculos obtidas com os grupos teatrais. Utilizo-as com diferentes intuítos: para contextualizar alguma situação ou lugar e para ilustrar alguma descrição de espetáculo, como no caso das fotos constantes no Capítulo 2; como registro das atividades realizadas na construção do material empírico, como neste Capítulo 4; assim como com o intuito de refletir acerca das imagens a fim de concretizar posterior produção teórica e analítica, isso nos Capítulos 5 e 6.



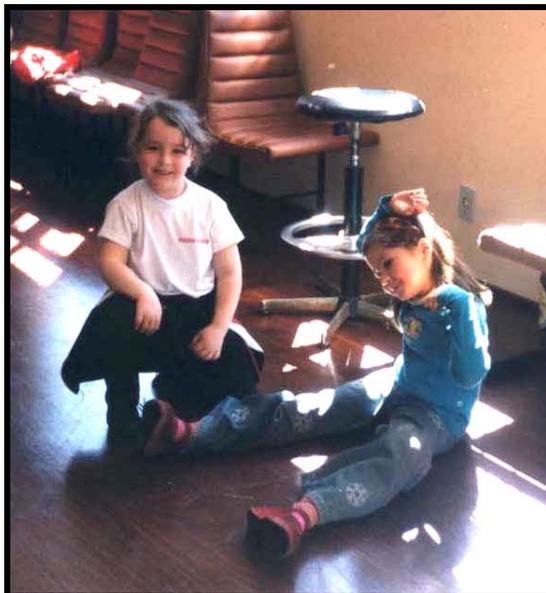
**Fotografia 27. Encontro 3: jogo da estátua em duplas, livre.
Os escultores montam suas estátuas.**



Fotografia 28. Encontro 3: os escultores observam suas estátuas.



Fotografia 29. *Pe* constrói sua estátua com a colega *Ju*.



Fotografia 30. *Ma* mostra-nos sua estátua, a colega *Ta*.

4.3 Desenhando e (re)apresentando o teatro – registros gráficos

Dia 4, Bento Gonçalves, 22 de setembro de 2003

Neste dia, programei-me para que as crianças realizassem uma produção gráfica (desenho, pintura, colagem) acerca de suas experiências ou expectativas com o teatro. Após o horário do recreio, encontramos-nos todos no refeitório da escola, que conta com mesas coletivas amplas, brancas, com bancos acoplados. Quando disse a eles que naquele encontro iríamos desenhar, não gostaram muito da idéia. Queriam fazer outras atividades, como jogos e brincadeiras, com movimento e ação. Mesmo assim, acataram minha solicitação e dividiram-se nas duas mesas, com lápis de cor e material escolar variado. Propus que fizessem um desenho 'sobre teatro'. Poderia ser sobre a peça que haviam assistido, sobre outro espetáculo que tivessem visto, ou também sobre como gostariam que fosse uma peça, inventada por eles. Os desenhos foram os mais variados: do espetáculo do dia anterior, de outros 'teatros' a que haviam assistido ou dos quais tinham participado, sobre temáticas de suas preferências, etc. Durante todo tempo conversamos bastante, as crianças narravam a mim seus desenhos. Barulho e agitação. Alguns meninos queriam ir à aula de Educação Física. Alguma insegurança em relação a suas habilidades em desenhar, reproduzir cenas através do desenho. Tentei aclamá-los e incentivá-los. Ao acabarem suas produções, voltaram às respectivas salas de aula.

Assim, desenharam o teatro. Algumas inseguranças em relação às suas capacidades de reproduzir graficamente da forma (as formas) almejada(s), que tentei amenizar incentivando-lhes, dizendo-lhes das possibilidades únicas de cada um expressando-se também através do desenho. Durante esta meia tarde barulhenta no limpo e branco refeitório da escola, contaram-me um pouco daquilo que desenhavam: histórias de amor novelescas, causos engraçados, de bichos, de teatros a que haviam assistido no passado e que (re)construíam agora na memória, de carros e motos que pareciam saídos de filmes *hollywoodianos*, dos personagens e elementos do espetáculo assistido no dia anterior, de histórias vistas e ouvidas, de outras inventadas, “o teatro que gostariam de ver”.

Pillar (1996a), argumenta que “entende-se por desenho o trabalho gráfico da criança que não é resultado de cópia, mas da construção e da interpretação do objeto pelo sujeito” (PILLAR, 1996a, p. 33). Pensando em sentido homólogo ao desta autora, escolho como uma das estratégias para a construção (junto às crianças) de dados, a proposta de desenharem aquilo que pensam, lembram e sentem em relação ao teatro. Fiz isto de forma a propiciar certa liberdade de escolha às crianças, procedendo de forma idêntica ao que fiz com os jogos teatrais: propus-lhes que desenhassem qualquer coisa que lhes aprouvesse e que tivesse alguma ligação com o teatro, de forma a incitar que experienciassem a linguagem teatral através dos desenhos, que construísem relações baseadas em seu repertório anterior.

Quanto à qualidade destes dados que são os desenhos, registros gráficos das impressões e experiências deste grupo de crianças com o teatro infantil, posso perceber, além da presença das relações com o teatral, diversas e diferenciadas mediações que compõem o repertório anterior destas crianças enquanto espectadoras e sujeitos atravessados e constituídos por(em) de determinada cultura. Então, pressuponho que “o olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc” e, portanto, penso que nos desenhos das crianças, em seus registros gráficos, “o que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo.” (PILLAR, 1996, p. 36).

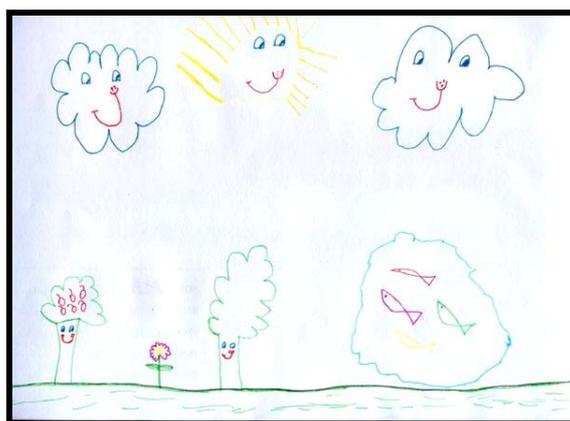


Fotografia 31. Desenhando e brincando no refeitório da escola.

Assim sendo, considero os desenhos importantes registros das experiências infantis com o teatro, ou seja, da construção de sentidos em relação à linguagem teatral que também se produziu no momento mesmo da elaboração destes, também eles “técnicas de si” que possibilitaram, de alguma forma, a constituição destes infantes e de suas identidades de crianças espectadoras. Considero tanto os desenhos quanto as narrativas das crianças sobre estes potenciais materiais a serem analisados e refletidos na seqüência das discussões que teço nesta dissertação. Há a necessidade de problematizar não somente a análise dos desenhos, mas o contexto em que foram produzidos – que possibilitou sua feitura –, os esforços de seus produtores e as narrativas infantis sobre eles, ou seja, os sentidos que as crianças conferem àquilo que representaram graficamente.

Saliento, no entanto, que os modos de olhar estes desenhos que busco desenvolver aqui não se aliam a teorias desenvolvimentistas e/ ou cognitivistas, nem mesmo intento procurar qualquer reprodução realista nos traços das crianças. Pretendo, sim, percebê-los como “[. . .] documentos

históricos aos quais podemos recorrer ao necessarmos saber mais e melhor acerca de seu mundo vivido, imaginado, construído, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares” (GOBBI, 2002, p. 73).



Desenho 5. Ma, 5 anos.

O desenho acima nos traz um claro exemplo de como pode acontecer a ressignificação e a construção de sentidos a partir das práticas do desenhar e narrar sua produção gráfica em contextos e situações determinados. **Ma**, 5 anos, aluna do Jardim B, desenhava compenetrada as formas que comumente aparecem nos desenhos das crianças desta idade: um sol com nuvens arredondadas, uma flor, duas árvores, um lago com peixes coloridos. Aproximo-me dela e pergunto:

- **Ma**, este é o teatro que tu imaginou?

Surpreendida pela minha pergunta, responde prontamente:

- *É!*

- *E onde estão os personagens? – Insisto.*

- *Aqui ó, são os atores vestidos – Responde ela desenhando rapidamente bocas e olhos em nuvens, sol e árvores. – O sol fala com as nuvens que falam com as árvores, são os atores vestidos...*

- *Ah, tá... é que eu não tinha entendido...*

Resigno-me, então, a não desafiar mais a imaginação da **Ma**. Desenhava pelo prazer de desenhar e, interpelada pela *outra* adulta e professora que era eu naquele momento, astutamente ressignificou aquilo que desenhava para agradar a mim e a meus anseios de pesquisadora que queria saber sobre o teatro e as crianças.

4.4 Narrando(se) e construindo(se) espectador/a – entrevistas e conversas

Dia 5, Bento Gonçalves, 23 de setembro de 2003

Este foi o último dia em que estivemos juntos. Entrevistei-os em grupos: dividi as crianças pelas séries que freqüentavam. Os grupos das quartas, terceiras e segundas séries com quatro crianças cada, o último grupo contou com seis alunos/as: quatro da primeira série e dois do Jardim B. Cada entrevista durou, em média, 1 hora. A entrevista com o Grupo 1, das quartas séries, transcorreu tranqüilamente. Vi e Em estavam um pouco retraídos, ou não muito atraídos pelas perguntas. No entanto, todas as questões foram respondidas e comentadas. No Grupo 2, formado pelos/as alunos/as das terceiras séries, a entrevista foi uma atividade muito produtiva: eram todos falantes e tinham muita vontade de participar, respondendo as perguntas e elaborando outras, interagindo entre si, como em uma ‘conversa orientada’ ou ‘temática’, concordando e discordando uns dos outros, em um exercício de livre expressão. Já com o Grupo 3 (segundas séries), foi bastante difícil realizar a entrevista: todos muito agitados e dispersos, eu também já estava cansada e impaciente por ter feito outras duas entrevistas, sem pausa. Durante muitos momentos implicaram e brigaram uns com os outros, dispersando-se. Fomos interrompidos pelo recreio. Continuamos por um curto tempo após o término do recreio. As crianças do Grupo 4 (primeiras séries e jardim B) responderam às perguntas com muita desenvoltura, principalmente no concernente à televisão e aos desenhos animados. Falavam todos ao mesmo tempo, tumultuados e alegres, mas conseguimos nos organizar de forma a todos ouvirmos e falarmos.

Ao optar por realizar entrevistas semi-dirigidas⁶⁸ (ou semi-estruturadas) com as crianças com as quais *estive junto*, incluí dentro da estratégia de construção de dados que me propus a desenvolver um importante mecanismo de constituição e (re)invenção de si, que é a narrativa da experiência. Em uma relação polifônica (entre as várias vozes das crianças que participaram de cada grupo entrevistado e os diversos discursos que teceram relações intertextuais em seus enunciados) e dialógica (havia dois “tipos” de vozes diferentes envolvidas: a minha de *professora*, outra adulta e pesquisadora e as das crianças sujeitos-personagens da pesquisa), que caracteriza o gênero entrevista, demos continuidade à construção (já iniciada nas outras atividades que cronologicamente a antecederam) de nossas “identidades narrativas”.

Acerca deste conceito, Carvalho levanta que “A noção de identidade narrativa supõe um processo estrutural formador do que Ricoeur denomina *ipseidade* – compreendida como a identidade de um si mesmo relacional e, portanto, marcado pela abertura de um ser afetado pelo mundo, em

⁶⁸ Segundo Orozco (2000), uma *entrevista semi-dirigida* (ou *semi-estruturada*) caracteriza-se por ter alguns núcleos temáticos de assuntos a serem discutidos elaborados anteriormente pelo pesquisador, o que não significa que as perguntas a serem feitas serão estanques e definidas. Deve-se possibilitar mobilidade às perguntas e respostas, contudo estas serão conduzidas pelo pesquisador dentro de eixos temáticos pré-estabelecidos.

contraste com uma identidade fixa do mesmo” (CARVALHO, 2003, p. 6). Sobre as questões relativas à polifonia percebida nas “narrativas do eu” (entre as quais encontram-se os relatos provenientes de entrevistas, a exemplo das realizadas por mim com as crianças), esta mesma autora argumenta que “Nesse jogo polifônico, o sentido não está nunca aprisionado numa intenção ou significado prévio, mas é efeito imprevisível de um encontro de alteridades, portanto somente acontece numa situação de comunicação e está fadado às vicissitudes da recriação permanente” (Id., Ib., p.10).

Assim sendo, reitero que relações de força atravessaram e perpassaram tanto as crianças como eu, bem como o pacto que, de forma efêmera, construímos juntos e também nos constituiu em sua produtividade. Pois, “o relato autobiográfico não representa o sujeito, mas o produz. Daí a natureza de auto-invenção do relato autobiográfico” (Id., Ib., p.11). Em consonância com estas proposições, ainda podemos pensar que “Essa auto-invenção, por sua vez, traz consigo a invenção do Outro, das relações de alteridade e, portanto, da identidade narrativa de um campo intersubjetivo e cultural em questão. É nesse sentido que a auto-invenção dos sujeitos é simultaneamente posicionada num campo social e demarcadora desse mesmo campo” (Id., Ib., p.11).

Portanto, todo enunciado é modulado pela presença do outro, dos destinatários ou interlocutores. Este aspecto torna-se relevante ao manusear o material fruto de minhas experiências empíricas com as crianças, inclusive as transcrições de conversas e entrevistas. Algumas questões propostas por James Clifford e reelaboradas por Arfuch (2002), uma das intelectuais latino-americanas que tem desenvolvido trabalhos acerca das entrevistas e narrativas autobiográficas como gêneros discursivos, devem ser levadas em conta: “O que fazer com a palavra do outro? Como transcrever o registrado? Que signos respeitar e recolocar, como analisá-la e expô-la, a sua vez, à leitura pública (acadêmica, editorial, midiática)?” (ARFUCH, 2002, p. 192).

Abordo neste espaço um excerto de conversa com o grupo de crianças, no qual elas próprias levantam aspectos da relação dialógica que estabelecemos, da existência de um gravador e outros mecanismos naquele espaço-tempo em que *estivemos juntos*, bem como se evidenciam algumas relações de força entre nós estabelecidas, a forma como conduzo e medeio nossas conversas sobre teatro de acordo com meus interesses de pesquisadora, etc.

Ju – Pessoal, ela tá gravando.

Pi – É. Ela tá gravando.

Eu – Tudo bom com vocês?

Alguns – Tudo.

(Saio da sala para pegar água enquanto as outras crianças vão chegando, eles falam para o gravador, ameaçam desligar, etc, volto para sala, eles continuam às voltas com o gravador)

Eu – Qual é o problema que tá gravando? Vocês querem ouvir um pouquinho?

Ju – Sim!!!!

(Volto a fita e deixo que escutem. Quando todos chegam, sentamos no chão, em um círculo)

Am – Profe, quando é que a gente vai poder ver a gravação de ontem e do outro dia que o Marcelinho gravou?

Eu – Quando eu conseguir passar para a outra fita normal de vídeo eu trago pra vocês verem. Tem vídeo aqui na escola?

Ju – Tem. Na biblioteca e na sala do Jardim.

Eu – Pessoal, tudo bem com vocês? Antes da gente iniciar as atividades, a gente vai fazer outros jogos hoje, diferentes dos do outro dia...

Am (interrompendo) – Profe, tu vai perguntar alguma coisa do teatro?

Eu – Vou, é o que eu ia dizer, antes da gente começar trabalhar, eu queria que, um por vez, devagarinho, falasse o que quisesse: o que gostou, o que não gostou... Porque tem coisa que a gente não gosta, ninguém é obrigado a gostar de tudo, como é que foi ir até lá, voltar, se quiserem falar de outros teatros que já assistiram podem falar... O que vocês quiserem falar! Certo?

Sendo que havíamos assistido ao espetáculo teatral na tarde anterior, a menina **Am** em sua fala já antecipa e prevê que eu perguntaria algo sobre esta experiência, afinal, havia esclarecido a eles porque eu estava na escola e porque realizávamos aquelas atividades todas, qual era meu propósito com isso. Em outros momentos de nossas conversas neste dia as crianças mostraram-se apreensivas e queriam responder a todas minhas perguntas, como se fosse uma espécie de teste ao qual eram submetidas. Depois de algum tempo de conversa, paulatinamente inverteram-se as posições e então as crianças começaram a me entrevistar, mostraram-se curiosas sobre a minha relação com o teatro, dirigiram perguntas a mim. Esse deslocamento de nossas posições de pesquisadora e sujeitos de pesquisa me pareceu um profícuo momento de troca e de confiança que conseguimos estabelecer. Reproduzo aqui parte desta “inversão de papéis”, explícita na fala surpresa de **Am**: “Agora é a gente que tá te entrevistando!”.

Am – Profe, quando tu decidiu que queria fazer teatro?

Eu – Quando eu era bem pequena, assim do tamanho de vocês...

(Continuam fazendo uma série de perguntas acerca de minha vida com o teatro)

Ka – Tu não teve vontade de trabalhar na TV?

Eu – Não, Ka, eu nunca tive vontade de fazer TV. Eu gosto mesmo é de fazer teatro.

Am – E tu já teve vontade de fazer outra coisa?

Pi – Quando tu começou a fazer teatro tu tinha certeza que tu ia ser professora de teatro e fazer teatro?

Eu - Olha, certeza, certeza eu não tinha, porque eu era muito pequena, mas eu sempre gostei muito de fazer teatro, e sempre fiz. Aí quando chegou na época de fazer vestibular... Vocês sabem o que é vestibular? É antes de entrar na faculdade, a gente faz uma prova.

Ju – Um teste!

Am – Agora é a gente que tá te entrevistando!

Vu – O primeiro teatro que tu fez tu não ficou assim, um pouco com vergonha?

Eu – Fiquei... Até hoje dá um medo antes de começar.

Seguindo as reflexões sobre as entrevistas, saliento que para Arfuch (1995), a entrevista pode parecer uma simples conversação, contudo, tem seus limites bem claros, como o lugar ocupado por entrevistados e entrevistador e a temática estabelecida, em alguns casos. Esta mesma autora levanta o caráter de narrativa que as entrevistas podem assumir, conferindo-lhes características como a fragmentação, a incerteza e a incompletude.

No mesmo sentido das colocações de Arfuch (1995), é Larrosa (1995) quem discorre acerca dos processos de narrar-se enquanto uma tecnologia da constituição de si: “o narrador é o que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória”, sendo que “a recordação não é apenas a presença do passado”, mas ela “implica a imaginação e a composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa” (LARROSA, 1995, p. 68). Compartilho com este autor a idéia de que: “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (Id., Ib., p. 69).

Logo, posso inferir que as conversações e entrevistas realizadas com as crianças foram exercícios de narração e auto-narração que constituíram também suas identidades de espectadores de teatro (além de me constituírem *professoratriz* de teatro). Durante o lembrar, narrar e (re)inventar experiências com o teatro, construíamos sentidos e significados que eram conferidos à relação com a linguagem teatral, articulando-as às diversas experiências como espectadores híbridos na contemporaneidade. Saliento que durante as atividades com os jogos teatrais e os desenhos, também se narraram as crianças, através de duas linguagens que não a verbal: a corporal e a gráfica.

Ainda que haja uma série de mediações que interpolam o espaço entre as experiências e os significados que conferimos a elas através de nossos discursos e narrativas, estes significados não são prévios ou antecedem o momento mesmo de sua enunciação. Mesmo que os discursos e as narrativas possam ser considerados polifônicos e portadores de diversas vozes, de uma

intertextualidade inerente (que também é manifestada pela presença das mediações), ainda que cada uma das crianças estivesse implicada em uma relação eminentemente dialógica (comigo e também com seus colegas, já que as entrevistas e conversas realizaram-se em grupos), elas produziram sentidos e (auto)produziram-se enquanto sujeitos em relação ao teatro, ou seja, constituíram-se espectadoras. Estes sentidos e posicionalidades assumidas sempre permeados pelas múltiplas mediações que atuaram e atuam na constituição deste grupo de crianças em relação com a linguagem teatral.

Sobre a constituição dos sujeitos a partir destas técnicas de si, entre as quais o “narrar-se”, diz-nos Larrosa que “A consciência de si própria não é algo que a pessoa progressivamente descobre e aprende a descrever melhor. É, antes, algo que se vai fabricando e inventando, algo que se vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração” (Id., Ib., p. 70-1).

A partir dos momentos vividos com as crianças, em que estivemos juntos, constituindo-nos, narrando-nos e inventado-nos sujeitos; eles sujeitos-espectadores, eu sujeito-pesquisadora, entre as tantas posicionalidades que ocupamos naquele curto tempo-espço compartilhado, possuo agora, além das impalpáveis e inenarráveis sensações e sentimentos, algum material palpável e visível em sua concretude. E é este mesmo material que pretendo ampliar, fazendo com que seus sentidos e significados dilatam-se, exerçam-se, vivam através das análises e reflexões que farei acerca deles, pois, enfim, “[. . .] a entrevista utilizada na investigação acadêmica [. . .] será um passo para ir ‘mais adiante’, até a elaboração de um produto outro [. . .]” (ARFUCH, 2002, p. 179) pelo pesquisador. Meu trabalho de pesquisadora constitui-se, portanto, em encontrar, criar, conferir significados e sentidos a este material.

5. (DES)CONSTRUINDO OS EFEITOS DA PERIPÉCIA E O DESENLACE DAS AÇÕES – DAS MEDIAÇÕES OU DAQUILO QUE SE ENCONTRA NO ESPAÇO ENTRE O PALCO E A PLATÉIA

Retomando meu interesse de pesquisa, deixo emergir novamente a idéia de um espaço que acontece, não que ele exista ou esteja lá *a priori*, ele dá-se a ser nos momentos em que está sendo a recepção, a co-autoria entre espectadores e artistas, a produtividade criativa da qual devem participar o público, a obra e os seus feitores. Neste espaço efêmero, potencialidades de *vir a ser* a experiência, ou as experiências. Ele – o espaço – é atravessado por infinitos fios, que sem fim nem começo, enredam-se e enovelam-se construindo formas e sensações, únicas a cada qual por eles se deixar atravessar, enredar, (trans)formar. As conformações dos fios são cambiantes, pode-se pensar que cada um de seus arranjos é diferente e único, é suave e delicado, desfaz-se ao vento leve, rompe-se para com outro se unir e complementar-se, impossibilitando que se encerre a cadeia e os ciclos de mutabilidade não previsível...

Assim, intento tocar estes fios e percebê-los em suas tramas efêmeras, o espaço de relação entre um grupo de crianças espectadoras e a linguagem teatral. A (re)pensada intangibilidade do *outro*, a impossível apreensão da experiência do *outro*. Outrossim, os prazeres e descobertas que deste intento desfruto.

De acordo com o foco central das questões de pesquisa que proponho neste estudo –refletir e discutir acerca das experiências de um grupo de crianças espectadoras com a linguagem teatral, ou o teatro *linguagem*, na contemporaneidade – faço uso do conceito de *mediações*, desenvolvido e discutido no Capítulo 3, na articulação entre as várias instâncias envolvidas nos processos de recepção, tornando estas mesmas instâncias e momentos minhas categorias ou temáticas analíticas.

Conforme me propus, desde o início deste trabalho tenho buscado articular o material empírico, ou seja, os dados construídos pelas crianças e por mim, às reflexões, divagações e discussões aqui tecidas. Todavia, é no presente Capítulo 5 e naquele que o sucede, o Capítulo 6, que exercito o que se poderia denominar de “análises”. Portanto, ainda que a forma das análises não se encontre estruturada na tradicional divisão em categorias analíticas, destaco alguns blocos temáticos para análise em cada uma das seções, balizada pelas mediações observadas, pois a costura vertical e horizontal de fios teóricos em tramas com o material empírico é o mote destes dois capítulos.

Uma das tarefas que realizei como indutora inicial ao olhar que desenvolvo sobre os dados junto às crianças espectadoras foi mapear todas as mediações que pudesse encontrar e observar nos desenhos, nas fotos registro das atividades e dos jogos teatrais, nas anotações do Diário de Trabalho,

nas transcrições de conversas e entrevistas. Assim o fiz: em uma espécie de “mapa noturno⁶⁹”, que serviu como parâmetro e condutor de algumas escolhas posteriores que determinaram os rumos das análises e reflexões que aqui teço. Assim, destaquei e cataloguei cada uma das mediações que pude perceber, utilizando-me dos tipos de mediações propostos por Orozco Gómez (1998) – dos quais me apropriei e transformei – constantes na página 98 desta dissertação.

Grosso modo, entre mediações de referência, contextuais, lingüísticas, situacionais, institucionais e pessoais, pude listar as principais mediações encontradas, um exercício que me possibilitou visualizar melhor o material com o qual lidava e qual(is) a(s) forma(s) mais profícua(s) de manuseá-lo em direção às análises. Durante o estabelecimento destes procedimentos de cunho analítico-metodológico, tive sempre a finalidade central deste trabalho em mente: refletir acerca das experiências travadas entre as crianças espectadoras e a linguagem teatral, balizada pelas mediações que interpolam e atravessam este espaço de co-autoria e de criação, que é o espaço da recepção.

Assim, a título mais informacional do que reflexivo, listo em formato de citação as mediações que estão anotadas em meu Diário de Trabalho e que são aquelas que observei no material analisado, ou seja, cartografado em um “mapa noturno”, que não constará neste trabalho integralmente, mas que será parte de seu alicerce, ou melhor, que será sua mola propulsora. Provavelmente, outras tantas mediações que não consegui observar estarão presentes ou far-se-ão presentes através do olhar de outro pesquisador. As que aqui apresento são observadas através das lentes que porto, dos caminhos que percorri e percorro, da dívida da herança que tenho para com diversos autores e diferentes teorias.

MEDIAÇÕES: família; escola; filmes em vídeo, no cinema e na TV; programas televisivos de auditório, de variedades e infantis; telenovelas, telejornais; computador, videogame e jogos eletrônicos; relações de gênero; percepção da temporalidade; situações concretas de assistência; gêneros televisivos, fílmicos, literários e teatrais; o discurso do bom-mocismo; o discurso ecológico; a dicotomia entre o bem e o mal; a presença da pesquisadora e a situação de ‘pesquisados’; conhecimento/ contato anterior com a linguagem teatral; verossimilhança/ realismo x fantástico/fantasia; brincadeiras, faz-de-conta; contos de fada, literatura infantil e parlendas; discurso religioso; grupos de idade/ faixa etária; classe social, valores da classe média; etnia branca; ascendência italiana; passeios a shopping centers e parques de diversão; violência; o espetáculo assistido: A Terrível Viseira do Dr. Chip;

⁶⁹ Utilizo este conceito por pensar este mapeamento minucioso das mediações encontradas em todos os dados como um procedimento que estará subjacente às reflexões que tecerei na escritura da dissertação. Este mapa servirá para balizar e alicerçar minhas discussões, mas não será a análise propriamente. O conceito ‘mapa noturno’ é utilizado a exemplo de Escosteguy (2002), que se inspira em Martín-Barbero (1998).

estereótipos presentes no teatro infantil; amor romântico; sexualidade; circo; ficção, conhecimento de estruturas narrativas ficcionais ou gêneros; esporte; percepção da “ação”, etc.

Divido este capítulo analítico em três seções distintas e suas subseções. Na primeira seção volto meu olhar às **mediações contextuais**, às **mediações de referência** e ao repertório anterior – ou **mediações pessoais** – que atuam nos processos de recepção estudados. As mediações observadas com maior assiduidade nos dados, ou seja, as **mediações recorrentes**, serão abordadas na segunda seção, sendo elas a mídia e as tecnologias digitais e a família, além da escola, que já foi discutida e debatida no Capítulo 2 desta dissertação. Na última seção componente deste capítulo discuto e divago acerca das **mediações desviantes ou de ruptura**⁷⁰, que denotam leituras não preferenciais (HALL, 2003) por parte das crianças espectadoras em relação ao teatro linguagem.

⁷⁰ Entendo que a classificação das mediações baseadas no modelo das múltiplas mediações de Orozco Gómez (mediações pessoais, contextuais, institucionais, referenciais, lingüísticas e situacionais) diferencia-se do modelo de classificação proposto pelo estudo seminal de Stuart Hall, a saber, *Codificação/Decodificação* (2003, 1ª ed. 1980), no qual este autor classifica as leituras enquanto preferenciais, de negociação e de ruptura ou desviantes. Faço uma analogia à classificação de Hall ao nomear as mediações percebidas nos dados construídos junto às crianças espectadoras enquanto mediações recorrentes e mediações desviantes ou de ruptura.

5.1 Das mediações contextuais, das mediações de referência e do repertório anterior – ou mediações pessoais – que constituem as crianças espectadoras deste estudo

A classificação das mediações em diferentes tipos caracteriza-se enquanto um exercício que facilita a observação de sua atuação e produtividade junto aos complexos processos de recepção. Não necessariamente elas, as mediações, estejam separadas de forma estanque, e, muito pelo contrário, o que posso inferir a partir das vivências junto às crianças espectadoras e observações empíricas dos dados é que elas estão imbricadas de forma indelével, complementando-se, reafirmando-se ou até negando-se umas às outras, mas sempre em relação necessária para a formação das experiências de recepção.

Deste modo, justifico que não é arbitrariamente que agrupo determinadas mediações em cada uma das seções analíticas: as mediações contextuais, de referência e pessoais, por exemplo, devem estar articuladas para serem efetivadas nos discursos e práticas cotidianas que irão ser constituintes dos sujeitos espectadores. Elas, por vezes, atuam concomitantemente nas comunidades de apropriação e interpretação escolar, familiar e de vizinhança, no caso específico das crianças. Por conseguinte, estão aqui colocadas e discutidas de maneira a visualizarem-se alguns pontos e tramas deste entrelaçamento de discursos, práticas, personagens e cenários que compõem a malha remissiva de mediações nas experiências das crianças espectadoras com o teatro *linguagem*.

5.1.1 Mediações contextuais – *Guardas de trânsito em motos iam parando os carros para que as crianças, em filas, atravessassem as ruas*⁷¹

Apresento a seguir um panorama, logicamente incompleto e lacunar, do contexto cultural ao qual pertencem às crianças espectadoras com as quais estive junto na construção dos dados. Muitas de suas falas e de seus registros são esclarecedores de como se dá a apropriação e a aprendizagem de um modo de ser espectador neste ambiente sociocultural específico, como este contexto medeia suas experiências com diferentes linguagens espetaculares, entre elas o teatro. Destarte, estas mediações contextuais conformam e formam também as crianças espectadoras, advindo deste fato a iminência em problematizar o contexto que as atravessa e envolve, constituindo-as contingencial e historicamente.

⁷¹ Anotação feita e meu Diário de Trabalho, em 18 de setembro de 2003, quando percorríamos o caminho entre a escola e o local da apresentação do espetáculo teatral.

Dezoito crianças da classe média de uma cidade industrializada, de colonização italiana, na região Nordeste do Rio Grande do Sul. Nove meninas e nove meninos, praticamente todos brancos, aparentemente saudáveis, bem alimentados e bem vestidos, espertos e falantes. Alunos e alunas de uma escola pública da rede estadual de ensino. Sobre o contexto que habitam e que os (con)forma, em sucintas linhas, posso resumi-lo aqui. Obviamente há especificidades do contexto sociocultural individual de cada criança sujeito desta pesquisa que não serão contempladas em minhas análises, mesmo que se façam ecoar em suas narrativas orais, corporais e gráficas. Excedem o breve espaço-tempo de nosso convívio, que se deu através e na escola.

Na impossibilidade de abarcar a totalidade dos contextos e situações nas quais estão envolvidas as crianças espectadoras com quem construí este trabalho, com as quais *estive junto*, esboço aqui descritivamente meu olhar sobre a cidade, na qual também residi durante muitos anos de minha vida, por quase toda minha infância. A anotação proveniente do Diário de Trabalho constante no título desta subseção é elucidativa das boas condições estruturais e organizacionais do município e do bairro no qual localiza-se a escola. Faz-se importante descrever o contexto sócio-econômico-cultural no sentido de entendermos também como este medeia as relações das crianças com os artefatos culturais em geral, com as representações que veiculam; como confere sentidos e constrói experiências este grupo de crianças, partindo do lugar que ocupam na conjectura em que vivem e interagem socialmente.

Grande parte das crianças, assim como a maioria absoluta dos habitantes de Bento Gonçalves, tem como ascendentes imigrantes italianos. Em muitos lares ainda são correntes as conversas em dialeto vênето, principalmente entre os mais velhos. Conforme Hall, “as culturas sempre se recusaram a ser perfeitamente encurraladas dentro das fronteiras nacionais. Elas transgridem os limites políticos” (HALL, 2003, p.35-6). Isso remete ao fato de no Brasil, país conhecido internacionalmente pelos estereótipos que representam os países tropicais como o calor, as praias e o povo mestiço, mesclarem-se diversas culturas e povos, bem como etnias e descendência de diferentes imigrações. Este contexto específico no qual vivem as crianças, portanto, alia-se a tantas outras formas de perceber o mundo e exercer suas identidades, veiculados pelos meios de comunicação, pelos artefatos culturais e pelos híbridos processos de formação dos próprios contextos e dos indivíduos.

Diversas famílias possuem parentes que habitam no interior, nas “colônias”, e isso propicia às crianças vivências diretas com algumas atividades e ambientes tipicamente rurais e coloniais. Há muitas casas com pátios repletos de árvores frutíferas e jardins floridos. Em quase todos os bairros

encontram-se crianças brincando nas praças e jogando bola nas ruas, embora os índices de violência aumentem progressivamente no município. Ainda que a cidade seja reconhecidamente próspera, há assaltos, seqüestros, furtos.

É uma das cidades com maior número de automóveis por habitante em todo Brasil, conta com dois *shopping centers* de porte médio que possuem, além de lojas e praças de alimentação com palco para *shows*, salas de cinema. Há praças e parques arborizados, no entanto o número de pessoas dentro dos centros comerciais em dias ensolarados de domingo é maior nos segundos. Havia há alguns anos três grandes cinemas de rua que possuíam palcos e também eram utilizados como teatros; estes fecharam na época da popularização dos videocassetes, como tantos outros em tantas outras cidades brasileiras, fazendo com que a população permanecesse alguns anos sem contar com um cinema, até a abertura do primeiro *shopping center*.

Um pequeno palco serve para representações teatrais nas dependências do SESC e têm-se alguns palcos em escolas, estes sem nenhuma aparelhagem técnica de som e luz. Há mais de vinte anos está em andamento o projeto de construção do prédio da Casa das Artes, centro multicultural que contaria com um teatro de proporções consideráveis, além de outros espaços e serviços. O edifício está praticamente pronto, a inauguração parece ser sempre adiada pela alegação de falta de verbas pela prefeitura.

No geral, a população não tem o hábito de ir ao teatro, até porque não excedem a duas ou três oportunidades anuais as apresentações teatrais. O Grupo Teatral Orelhas de Abano mantém uma produção contínua e sistemática há mais de quinze anos na cidade. Outro grupo que atuou durante anos em Bento Gonçalves e em toda Serra Gaúcha com espetáculos cômicos representados em dialeto vênето foi o Verbo Ser, dirigido por Asir Beltran. Com a morte do diretor o grupo dissolveu-se. Há grupos estudantis e amadores que também desenvolvem um trabalho contínuo já há alguns anos. Algumas vezes durante o ano espetáculos teatrais de cidades vizinhas e alguns espetáculos comerciais do eixo Rio-São Paulo apresentam-se no município.

Shows de música acontecem com certa freqüência, corais cantando em dialeto italiano são uma tradição que renova o cancionero imigrante, circos sempre estão instalados nos arredores da cidade. Todos bairros possuem locadoras de vídeos VHS e de DVDs. Há lojas de discos e esporádicas apresentações de música e dança ao ar livre, principalmente em um palco diante da Prefeitura Municipal. A cidade sedia há mais ou menos dez anos o *Bento em Dança*, festival de dança que, de certa forma, mesmo que não atinja a população em sua totalidade, tornou-se tradicional evento cultural da cidade. No palco diante da prefeitura apresentam-se durante os dias do festival os

participantes. Diversos CTGs e grupos de danças folclóricas italianas difundem-se pelo município, estas danças são ensinadas nas escolas municipais às crianças. Há escolas de diferentes modalidades de dança, de *ballet* clássico e a possibilidade de se fazer aulas de teatro e música com profissionais das áreas citadas. Existem grupos de capoeira, pois ao contrário do que se possa imaginar, há um forte movimento de afro-descendentes na cidade, assim como manifestações da cultura jovem *hip-hop* reconhecidas pelo estado afora. Nas praças convivem grupos jovens formados por diferentes tribos como *skatistas*, roqueiros, regueiros, etc.

Brevemente, descrevo neste espaço o contexto sociocultural do município de Bento Gonçalves, no qual vivem, experienciam e constituem-se as crianças espectadoras sujeitos desta pesquisa, bem como o grupo teatral responsável pela produção do espetáculo assistido por elas, caracterizando uma fundamental mediação de suas experiências com o teatro *linguagem*.

5.1.2 Mediações de referência – *Eu não gosto de filme de mulherzinha!*⁷²

Ser uma criança branca, de classe média, descendente de imigrantes italianos (estes com pouca ou nenhuma escolarização), morar em determinados cidade e bairro, pertencer a uma família específica, bem como ser menino ou menina, ser criança ou adolescente e encarar a sexualidade e as questões de etnia, raça e gênero de certa maneira são mediações classificadas por Orozco Gómez (1998) como “mediações de referência”. Elas seriam as referências às quais voltar-se-ia a identidade móvel do indivíduo em seu fluxo de constituição constante. A estas referências identitárias recorreria o sujeito ao identificar-se ou não com determinado indivíduo, grupo, posição ou mesmo opinião.

Os dados construídos pelas crianças no trabalho que realizamos juntos são perpassados, em quase todo tempo, por estas mediações de referência, bem como pelas mediações contextuais. Não tenho – nem poderia ter – a pretensão de esgotar neste curto espaço-tempo de escrita todas as possibilidades identitárias das crianças espectadoras com as quais realizo este trabalho; assim sendo, simplesmente intento mostrar e comentar, ainda que de forma um tanto superficial, algumas das mediações de referência que balizaram nossa relação e também o contato das crianças com a linguagem teatral. Exemplificarei brevemente a seguir ilustrando com excertos de falas, desenhos e fotografias.

⁷² Ad, menino, 7 anos, ao ser questionado acerca de suas preferências em relação a filmes cinematográficos.

As questões de **gênero**, pensando o conceito aqui à maneira das pesquisadoras do Geerge⁷³, para quem “gênero é, sempre, uma construção social feita a partir de características biológicas” (LOURO, 1998, p. 88), sendo que o conceito “aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo” (MEYER, 2003, p. 16), fizeram-se presentes em muitos dos jogos e conversas com as crianças e entre as próprias. Infiro, portanto, que as questões de gênero que atravessaram constantemente a construção dos dados, nosso *estar juntos*, também foram momentos em que constituíram-se as identidades de gênero destas crianças espectadoras, ou seja, as posições mutantes que assumem como meninas e meninos, além das que assumirão ao longo de suas vidas enquanto mulheres ou homens. Modos de ser aprendidos na escola, em casa, na vizinhança, com a família, os amigos, a televisão, os jogos eletrônicos, enfim, na variabilidade de instâncias sociais e produtos culturais que compõem suas identidades, sendo que estas posições assumidas serão uma mediação constante do contato que travam como receptores com a produção cultural, neste caso específico com a linguagem teatral.

Estas questões aparecem mais explicitamente em forma de entraves entre meninos e meninas que aconteceram durante nosso *estar juntos*. Por vezes há a disputa binária, como no caso deste diálogo entre as crianças da terceira série:

Pa – Minha mãe disse que se eu quiser um videogame não tem festa de aniversário.

Am – Eu vou fazer festa de aniversário este sábado.

Me – Eu vou ser convidado?

Am – Não, só guria, minha mãe falou.

Me – Deixa. Então no meu aniversário eu vou fazer só guri, e vai ter torta de caramelo!

Por outras vezes, percebem-se leituras de ruptura em relação ao que se poderia tomar como padrão em relação às posições de gênero nas sociedades ocidentais, às preferências tidas como naturais aos meninos ou às meninas, pois se deve levar em conta que “o conceito [gênero] também acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade” (MEYER, 2003, p.17). O excerto que segue é interessante na medida em que se intercalam posturas preferenciais e de

⁷³ Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, que atua desde 1990 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, trabalhando a partir dos estudos feministas e de uma perspectiva pós-estruturalista de pesquisa.

ruptura, estas em relação a um determinado modo de ser homem ou mulher recorrente no contexto em que vivem as crianças, que apontarei depois de apresentá-lo. Há uma negociação constante de sentidos no que se refere às questões de gênero. O grupo de crianças da quarta série falava sobre o que gostava ou não de assistir na televisão, quando aconteceu o diálogo seguinte:

Em – *Eu não gosto de Linha Direta.*

Do – *É tri massa! Pom! Pom! (imita barulhos de tiros)*

Jô – *Às vezes não consigo assistir, porque é depois de A Grande Família. Mas eu acho legal.*

Eu – *Por que tu não acha legal?*

Em – *Porque mostra as pessoas se matando, um monte de coisa...*

(Do conta uma história de morte que assistira no programa)

Eu – *Vocês acham legal isso?*

Do – *Eu gosto, só que me dá medo. Eu fico olhando me cagando de medo.*

Em – *Eu também.*

Jô – *Eu só sonho com isso, eu não tenho medo. (risos) Minha mãe não deixa assistir porque eu sonho, mas eu não tenho medo.*

Uma das meninas, **Em**, diz não gostar do programa *Linha Direta* – apresentado pela Rede Globo e que reconstitui crimes através de cenas interpretadas por atores – por este mostrar explicitamente cenas de violência e morte. O menino **Do** reage imediatamente, empolgado pelas mesmas cenas de tiroteios e assassinatos. A outra menina do grupo, **Jô**, diz que mesmo que não assista sempre e que se impressione com as cenas que vê a ponto de sonhar com elas, gosta e não tem medo. Já **Do** admite que sente muito medo ao assistir ao programa, ainda que goste também. Um menino que admite que tem medo e uma menina que afirma não ter medo: essas são posições que denotam uma mudança nos lugares naturalizados nas relações de gênero. Há alguns anos seria improvável que algum menino assumisse diante de seus colegas sentir muito medo. Como não seria comum ouvir uma menina afirmando que não o sente. Estas posturas provavelmente tenham sido possibilitadas pelas mudanças que têm se processado, ainda que lentamente, em relação às posições generificadas na sociedade, pois “as identidades de gênero são construídas socialmente, elas estão sempre referidas às representações que um dado grupo faz de feminino e de masculino” (LOURO, 1998, p. 89).

Acredito, então, que as crianças sujeitos desta pesquisa, ainda que fortemente marcadas pelas posições de gênero, encontram potencialidades de ruptura e negociação para com o dominante, que permitem a elas que possam fazer outras leituras e construir outros sentidos que não os ditos “normais ou naturais” a partir do contato com os produtos e artefatos culturais, dentre eles o teatro.

A **sexualidade**, categoria indelevelmente associada ao gênero e que “tem a ver com o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres, tem a ver, portanto, com a cultura e a sociedade, mais do que com a biologia” (LOURO, 1998, p. 88), também se articula aos processos de recepção e atua como uma mediação referencial, já que constituinte das posições identitárias destas crianças.

O menino **To**, ao referir-se ao personagem Palhaço, do espetáculo *A Terrível Viseira do Dr. Chip*, levanta que este pode ser “boiola”, por diversos motivos. A representação de masculinidade heterossexual para este menino está ligada à força e a sisudez. As meninas **Pi** e **Ju** reagem à posição de **To**. Assim, fica claro como as questões de gênero e de sexualidade medeiam também as experiências destas crianças com o teatro, constituídas nas narrativas que seguem.

Ju – Eu gostei do Palhaço porque ele era divertido, ele é todo mole, daquela parte do avião que ele cai, ele levanta e abre a janela...

To – Ele é boiola.

Ju – Ele não é boiola!

[...]

Ju – Eu gostei da parte, que... como é que é... aquela lá que eles tavam deitados aí o Palhaço começa a abri as pernas, aí levanta, aí ele cai pra subir...

To – Eu achei o Palhaço muito fraquinho, porque ele apanhou duma guria...

Eu – E menino não pode apanhar de guria?

Pi – Pode!

Ju – Eu dou soco em todo mundo!

Eu – Ninguém tem que apanhar de ninguém, né?

To – Tem que rachar...

Pi – Os homem! (risos)

(grifos meus)

Entretanto, as posições de sexualidade parecem estar bem demarcadas, principalmente para alguns meninos, reportando-nos a comentários jocosos e até preconceituosos que demarcariam suas posições ligadas a uma sexualidade masculina heterossexual. Reporto-me mais uma vez a Louro, para quem a sexualidade “é mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado. Na atribuição do que é certo ou errado, normal ou patológico, aceitável ou inadmissível, está implícito um amplo exercício de poder que, socialmente, discrimina, separa e classifica” (LOURO, 1998, p. 86).

A própria expressão “boiola”, usada por **To** no parágrafo acima, denota que a sexualidade do Palhaço é colocada em questão a partir da observação de sua postura corporal e de seus gestos. Haveria, então, uma gestualidade própria ao masculino, da qual o Palhaço não faz uso, tornando-se então um “boiola”, ou seja, um ser do sexo masculino com traços femininos, sexualmente

desprovido das características ditas masculinas, subentendidas como a força, a rigidez corporal e a violência.

A fala do menino **Ad**, de 7 anos, demonstra que aprendeu, em instâncias de sua vida que eu desconheço, mas que bem poderiam ser a família, a vizinhança e a própria escola, que meninos não devem gostar de “filmes de mulherzinha”, ou seja, não devem colocar em risco a posição de pequenos sujeitos do sexo masculino, não devem ser contaminados por gestos, ações ou enunciados que encaminhem-se em desencontro à afirmação de um determinado modelo de masculinidade. Assim, esta é a fala do menino ao referir-se sobre aquilo que não gosta de ver na televisão:

***Ad** – Eu não gosto de filme de mulherzinha...*

***Eu** – E o que que é filme de mulherzinha?*

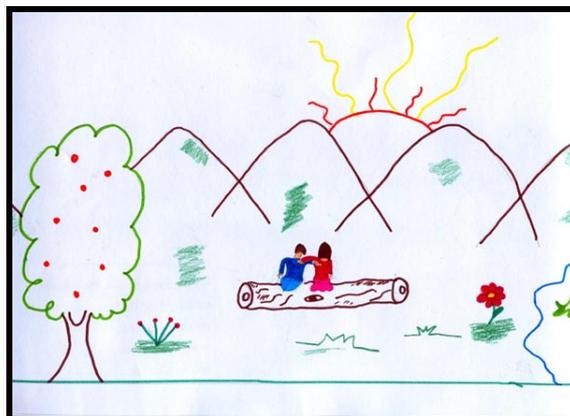
***Ad** – É os que ficam fazendo assim com a mão (faz gesto com o punho e mão), é os bichinha...*

Em outros momentos, algumas meninas demonstram também alguns modelos de sexualidade aprendidos em suas vivências sociais e enquanto espectadoras, como nos diz a fala de **Am** e nos mostra o desenho de **Em. Am**, ao responder o que é que podia observar no cinema, coloca:

***Am** – Luz apagada, os adolescente namorando (risos). O pai, a mãe e a filha sempre no meio [...]*

Para **Am**, o cinema significa, entre outras coisas como a relação familiar, a sexualidade possível aos adolescentes, que não estão no espaço-tempo da sala escura somente assistindo a um filme e sim namorando, em um rito conhecido de exploração da sexualidade.

Em outro momento, conversávamos sobre como seria uma peça de teatro a qual gostariam de assistir. O menino **Vi** traz à tona o filme *Velozes e Furiosos*, que trata de carros de corrida. Já a menina **Em** me responde que gostaria de ver uma peça “Bem romântica”. Seu desenho também representa uma cena de amor romântico, modelo freqüente nos gêneros melodramáticos e hoje veiculado pelas novelas televisivas e por alguns filmes *hollywoodianos*.



Desenho 6. *Em* representa o amor romântico através de um casal abraçado em cena bucólica.

Este modelo de relacionamento representado pelo amor romântico impele algumas posições não somente de gênero como de sexualidade: o amor romântico geralmente é heterossexual e culminaria em um casamento, uma união entre os apaixonados. Outros tipos de vivências da sexualidade e também das relações amorosas foram silenciados pelas crianças, demonstrando como estas fazem uso dos modelos de sexualidade vigentes em seu contexto, onde há a clara delimitação entre aquilo que pode e aquilo que não pode ser dito e enunciado sobre as diversas possibilidades de se vivenciar a sexualidade. A norma abarca os heterossexuais e o amor romântico. “A heterossexualidade é considerada não apenas normal, mas *natural*; ela é compreendida como a ‘verdadeira’ forma de manifestação do desejo sexual entre pessoas normais e sadias. Há um processo de naturalização de uma única forma de sexualidade, rejeitando a idéia de que *todas* as formas são socialmente produzidas” (LOURO, 1998, p. 92). Segue o excerto de conversa que ilustra as colocações anteriores:

Eu – *Se vocês pudessem fazer uma peça de teatro só de vocês, que vocês chegassem e pudessem fazer do jeito que quisessem, que vocês gostariam de assistir? O que é que ela teria?*

Jô – *Teria um monte de cara lutando, um monte de moto.*

Vi – *É carinha comendo grafite.*

Do – *Que os carinha tavam apostando pega e aí a polícia pegou e prendeu eles e depois eles ficaram presos.*

Vi – *É que nem Velozes e Furiosos, no teatro.*

Do – *É.*

Eu – *O que que é isso?*

Vi – *É um filme.*

Eu – Isso vocês querem ver no teatro? [. . .] **Em**, como seria uma peça que tu ia gostar de ver?

Em – Bem romântica...

(Do continua falando de carros e caminhões...)

Acerca das questões de **descendência e etnia**, pode-se perceber claramente durante um jogo realizado com as crianças, a mediação da colonização italiana, quando **Me** representa, através de sua mímica, a figura típica do *tchuco*, o bêbado que cai pelos cantos com seu garrafão de vinho. Esta representação do colono italiano, veiculada pela mídia, pela literatura e pelas narrativas presentes nas manifestações culturais das regiões colonizadas por italianos no estado do Rio Grande do Sul, sendo a região Nordeste do estado – Serra Gaúcha – o maior foco desta, é constantemente atualizada não somente pelas distinções por vezes preconceituosas sofridas pela imigração como pelos próprios descendentes, que a tomam como algo de típico, tradicional e pitoresco de suas constituições identitárias, incitando a criação de determinado imaginário em torno da figura do colono italiano, que embrutecido pela lida nas roças, plantações de videiras e fabricação do vinho, tem nesta mesma bebida sua linha de fuga do árduo trabalho. Esta figura tem sido amplamente difundida nos meios de comunicação que excedem a região de colonização italiana através do conhecido personagem das histórias em quadrinhos de Iotti, o simpático e truculento *Radici*.

Entretanto, não há nada de definitivo, puro ou permanente nestas referências identitárias, entre elas a da descendência italiana: “porque, entre nós, a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica. Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas” (HALL, 2003, p. 30).

Me traz esta representação a seu jogo de mimese possivelmente estimulado pela gestualidade facilmente identificável do *tchuco*: gestos incertos, amplos, indiretos, tonicidade corporal alterada pelos efeitos do vinho. O menino encontra em suas referências de descendência um personagem que seria facilmente reconhecido pelos colegas, que também compartilham desta mesma vivência cultural e do imaginário de descendência italiana. “Todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais. Todos nós nos originamos e falamos a partir de ‘algum lugar’: somos localizados – e neste sentido até os mais ‘modernos’ carregam traços de uma ‘etnia’” (HALL, 2003, p. 83). Neste caso, **Me** porta e transforma os traços, ainda que carregados de estereótipos, de uma etnia branca ítalo-euro-descendente. Assim, a tradição pode ser percebida como “o mesmo em mutação”, e a questão que se coloca não é “do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos com as nossas tradições” (HALL, 2003, p.

44). E este é apenas um exemplo pontual que trago às análises com a finalidade de ilustrar como atuou esta mediação referencial nos processos de relação deste grupo de crianças com o teatro *linguagem*.



Fotografia 32. *Me* durante o jogo de mimese, imitando um *tchuco*.

Outra mediação de referência que interpolou e constituiu as experiências das crianças espectadoras com a linguagem teatral foi aquela baseada nos **grupos de idade** ou nas **faixas etárias**. A relevância de se observar esta mediação referencial está ligada ao fato de podermos percebê-la também enquanto um construto social e culturalmente definido, já que “Mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade. Os anos nos têm e nos fazem; fazem com que sejamos crianças, jovens, adultos ou velhos. E isto, apesar da relativa flutuação das fronteiras culturais, legislativas ou administrativas, nos situa uns e outros em grupos socialmente definidos” (LLORET, 1998, p. 14). Este pertencimento, ou antes desejo de pertencimento, a determinado grupo de idade definido por certas características está presente nas narrativas das crianças em relação ao consumo de bens culturais, como se pode observar a seguir, na fala da menina **Jô**:

Jô – *A minha mãe assiste quase todo dia a Ana Maria Braga, daí quando eu tô tomando café começa aquela Xuxa no Mundo da Imaginação. Tem que desligar a televisão, não consigo nem ouvir a música! Odeio!!!*

Do – *(parodiando a música referida por Jô) Sou um jacaré, sou um jacaré...*

Eu – *Mas por que que tu não gosta?*

Jô – *Porque é música de bebê, porque não é legal.*

Em – *Eu gosto!*

(Do continua cantando)

(grifo meu)

Ao ser questionada sobre porque não gostava de determinada música, veiculada em um programa televisivo infantil da Rede Globo, **Jô**, que tem apenas 9 anos, justifica-se dizendo que aquela música é “música de bebê”, e por isso mesmo “não é legal”. Esclarece-se na fala da menina que há artefatos direcionados a diferentes faixas etárias e as crianças reconhecem esta distinção ao relacionarem-se com os produtos culturais e as variadas linguagens nas quais são veiculados. O conceito de infância enquanto categoria social formada por seres “débeis, frágeis, inocentes, tabulas rasas a serem preenchidas” (grifo meu), enfim, indivíduos aos quais faltam “conhecimentos absolutamente necessários” (SKLIAR), permeia a própria fala das crianças que se encontram social e culturalmente enquadradas neste grupo de idade, ou categoria social, denominado infância. O preconceito (do qual trato no Capítulo 2 desta dissertação) a tudo que se refere ao “infantil”, o tom pejorativo que é conferido aos substantivos adjetivados como “infantilizados”, pode ser percebido como uma mediação presente nas experiências das crianças com a produção cultural a elas destinada.

“Pertencer a um grupo de idade significa ter que adequar-se a uma normativa bastante precisa: em cada idade podemos ou não podemos fazer, devemos (como se fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobretudo, temos que levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados” (LLORET, 1998, p. 15). Assim sendo, **Jô** não quer ser classificada como “um bebê” por ouvir um determinado tipo de canção destinado ao público infantil. Entrementes, **Do** e **Em** assumem gostar da música, mesmo que **Do** tenha 11 anos, sendo dois anos mais velho que a colega **Jô**. Identificar-se ou não com certo tipo de produção cultural destinado a determinados grupos de idade parece ser um importante fator mediador dos processos de recepção. Desta forma, a mediação de referência baseada nas questões da percepção das idades também repercutirá nas experiências das crianças espectadoras com a linguagem teatral, pois “a idade, então, não é só uma atribuição cronológica, mas também aqui determina as expectativas de relação e comportamento” (Id., Ibid., p. 15).

5.1.3 Mediações pessoais ou repertório anterior – Uma pessoa fazendo ballet e depois vai na aula de teatrinho⁷⁴

As mediações pessoais estão sendo entendidas neste estudo como aquelas que estão ligadas à constituição de um repertório de experiências anteriores destas crianças com a linguagem teatral e

⁷⁴ **Ma**, menina, 5 anos, ao falar acerca do que lhe vinha primeiramente à mente ao pensar em “teatro”.

outras linguagens espetaculares, audiovisuais e artísticas, que possibilitam que componham um repertório anterior, ou, segundo Bourdieu (1993, 1996), um capital simbólico adquirido, que se renova e transforma a cada nova experiência, em uma cadeia infinita de ligações e amálgamas que constituirão, entre outras instâncias, as identidades e subjetividades destes sujeitos.

A fala de **Ma**, apresentada no título desta subseção, explicita que a menina de cinco anos associa o teatro a suas experiências pessoais, como freqüentar aulas de *ballet* e também de teatro. Estas atividades a constituem em relação ao teatro *linguagem* e são vivências referentes às condições pessoais e contextuais específicas desta menina, não necessariamente vivenciadas pelas outras crianças do grupo.

Conseqüentemente, para além das especificidades das mediações contextuais, de referência e pessoais, podemos perceber o fenômeno de dissolução de fronteiras, do que é regional para o que é global, tratado por García Canclini (entre outros autores) e que mescla e borra os limites entre o eu e o outro, entre a alta e a baixa cultura, entre o artístico e o massivo, fazendo-nos não diferir entre aquilo que seria eminentemente nosso e o que ao mundo pertence, entre um tipo de arte culta e manifestações populares ou midiáticas, fazendo-nos conviver com “a reestruturação que sofrem as formas clássicas do culto (belas-artes) e dos bens populares ao serem redimensionados dentro da lógica comunicacional estabelecida pelas indústrias culturais” (GARCÍA CANCLINI, 2001, p. 42).

Dentro de um modelo de mundialização crescente, o local e o global mesclam-se e interpenetram-se indelevelmente, constituindo processos de hibridismo, mestiçagem, criouliização, apropriação, mistura, transculturação, sincretismo, tradução, etc. Às crianças deste grupo é tão comum ouvir seus avós conversando em dialeto vêneto, jogando bocha aos finais de semana e *brustolando*⁷⁵ polenta na chapa do fogão à lenha quanto assistir à estréia mundial do filme *hollywoodiano* baseado em personagens de um complexo e violento jogo de videogame japonês. Este contato com o global e o local, concomitantemente, não é privilégio das crianças e das novas gerações, podendo-se notar na fala de **Jô** que toda a família compartilha, por exemplo, dos filmes estadunidenses. A menina discorre sobre suas preferências como espectadora de filmes:

Jô – Eu gosto de pegar filmes de alienígenas, o que eu mais gostei foi Arquivo X, o filme e também gostei de Matrix, que eu peço pro meu pai pegar esses filmes de ação, aí assiste eu, meu pai e minha mãe.

⁷⁵ Expressão do dialeto vêneto que significa assar a polenta já cozida sobre uma superfície de ferro, em fatias finas.

A família assiste junta a um gênero fílmico que a menina de 9 anos, devido a seu repertório de experiências anterior, reconhece prontamente: os filmes de ação. Estes filmes não são necessariamente endereçados às crianças da faixa etária de **Jó**, no entanto estas formam um público ávido não somente de produtos culturais para a infância, excedendo esta produção, e muito, no tipo de artefatos com os quais têm contato. A fala do menino **Me** também denota a relação destas crianças com artefatos culturais destinados a um público adulto, borrando as fronteiras entre uma *Kindercultura* (STEINBERG e KINCHELOE, 2001), ou seja, uma produção cultural para crianças, e a produção cultural para adultos.

***Eu** – Que tipo de filme vocês gostam de assistir? Cada um conta pra mim um filme que foi ver e que gostou.*

***Me** – Os Piratas do Caribe. Porque é muito tri. Tinha o Pérola Negra, era de piratas. No início o cara tinha um barquinho, aí ele subiu um cara em cima e quando chegou aquela ponte, pá!, o navio dele afundava.*

Embora a produção cultural para crianças esteja fortemente presente nas vidas cotidianas destes espectadores, e marcadamente estabelecida em função dos valores do mercado, pode-se afirmar que o contato com artefatos culturais ditos para jovens ou adultos também compõe o repertório cultural anterior destas crianças espectadoras, ainda que por vezes este contato se dê mediado pela família.

Citações ligadas ao consumo, efetuado pelas crianças ou por seus pais, denotam o quanto este também faz parte do cotidiano e dos interesses dos pequenos espectadores de classe média. Estas crianças são ávidas consumidoras e apreciadoras de produtos culturais: possuem um vasto repertório anterior que inclui relações com diferentes linguagens artísticas, espetaculares e audiovisuais⁷⁶. Neste sentido é importante lembrar a colocação de García Canclini, para quem “a rápida expansão das indústrias culturais encerrou a época em que a cultura era considerada um luxo improdutivo”, já que “a economia mundial tem nas indústrias culturais muito mais do que um recurso para moldar imaginários. É uma de suas atividades econômicas mais rentáveis” (GARCÍA CANCLINI, 2003, p. 144). Devem ser levados em conta os investimentos destas indústrias que

⁷⁶ Entendo, neste estudo, *linguagens artísticas* como aquelas que compõem e veiculam diferentes produtos e artefatos ligados ao campo das artes como a música, as artes visuais, a literatura, a arte dramática, a dança, etc. As *linguagens espetaculares*, entendo-as enquanto aquelas que necessitam ser executadas diante de um público para sua efetivação, a exemplo do teatro, do circo, da dança, de certas performances, etc. Já a *linguagem audiovisual* estaria atrelada aos produtos veiculados através das técnicas e suportes audiovisuais, tais como o cinema, os mais variados produtos televisivos e em vídeo.

visam o público infantil, que, segundo a lógica capitalista, encara as crianças como seres em processo de formação, o que fará com que aprendam a consumir determinados produtos em detrimento de outros, constituindo-as como consumidoras na contemporaneidade.

No contexto em que estão inseridas, tanto as mediações de referência quanto a mediação da escola e da família, auxiliam e influenciam os processos de construção do capital simbólico e cultural do qual são possuidoras as crianças, mesmo as de menor idade. Seu amplo acesso aos meios de comunicação e às atividades ligadas ao espetacular faz delas eminentemente crianças espectadoras, entre as tantas outras posições identitárias que já assumem em seu lugar social de infantes. Além de espectadoras, é importante salientar que são crianças leitoras, crianças ouvintes, crianças jogadoras e brincantes, tendo contato com produtos musicais, com a literatura, com jogos e brinquedos produzidos industrialmente, entre outros tantos.

As crianças espectadoras sujeitos desta investigação referem-se com muita propriedade a gêneros fílmicos e televisivos, a jogos de videogame e à linguagem dos computadores. Alguns freqüentam com assiduidade o cinema e locam filmes para assistirem em casa. Todos já foram ao teatro, ao cinema, ao circo, a parques de diversões. Adoram televisão, são fãs de desenhos animados, da *Grande Família* e do *Fantástico*. Detestam a apresentadora Ana Maria Braga, telejornais e propaganda política e várias argumentaram não gostar do programa estrelado pela conhecida apresentadora Xuxa. Lêem livros de literatura infantil, conhecem gêneros ficcionais diferenciados, gostam de música, classificam “música de bebê” e “música de gente grande”.

Fui surpreendida, durante o trabalho de campo, pelo pequeno **Ad**, de olhos azuis, voz grossa e um forte sotaque da Serra, que me interpelou em meio a uma atividade com a seguinte fala: “Eu tenho um livro de teatro que eu vou te emprestar”. Olhei um pouco espantada para o menino que decidido me fazia uma oferta: já que eu era uma professora de teatro, ele poderia me auxiliar com este empréstimo. Respondi: “Tá. Quando eu vier da próxima vez tu me emprestas”. E continuamos as atividades que realizávamos.

Pois bem, assim são (ou estavam, ou foram no curto espaço-tempo em que estivemos juntos) estas crianças espectadoras: perspicazes e repletas de referenciais anteriores, de vivências com diversos artefatos e produtos culturais, crianças que se autorizam, sim, a inverter a ordem naturalizada das coisas oferecendo um livro à *outra* adulta-professora-pesquisadora, que teoricamente é quem deveria ter o acesso ilimitado ao conhecimento e ofertá-lo aos alunos crianças. Pois **Ad** possui o livro, conhece-o e sabe que pode (e deve) emprestá-lo a mim, para, assim, contribuir com

meu trabalho, construindo junto a mim as reflexões que aqui teço sobre as crianças espectadoras e suas experiências com a linguagem teatral.

A riqueza de informações obtidas a partir dos dados junto às crianças no trabalho de campo excede, sem dúvida, o espaço branco da tela do computador. Impossível descrever e narrar aqui o que criamos e vivemos juntos. Intentei, nos parágrafos acima, esboçar brevemente algumas das mediações percebidas em relação ao contexto sociocultural ao qual pertencem (ou são pertencidas), que culminarão no atravessamento constante de algumas mediações de referência nas narrativas infantis presentes nos dados e registros e que trarão à tona o amplo repertório anterior (ou capital simbólico) deste grupo de crianças espectadoras. Julgo ser de extrema relevância colocar aqui, em rápidos *flashes*, como questões de gênero, de sexualidade, de faixa etária, de classe social e de etnia estão mediando as experiências infantis, ainda que meu intuito central neste trabalho não seja o de debater categorias analíticas tão caras aos Estudos Culturais.

5.2 Das mediações recorrentes na relação entre as crianças e o teatro *língua*: a mídia, as tecnologias digitais e a família

Antes mesmo de realizar o mapa noturno das mediações observadas nos dados já presumia que a mídia e as tecnologias digitais, além da escola e da família, seriam as mediações mais recorrentes na relação travada entre o grupo de crianças da classe média e a linguagem teatral. Esta expectativa veio a se confirmar no mapeamento: as vivências destas crianças com produtos midiáticos e eletrônicos, a presença constante da família como intermediária das relações espetatoriais e a escola como o espaço privilegiado em que contatam com o teatro – fazendo ou assistindo-o – foram as mediações mais assíduas ao referirem-se à linguagem teatral.

O repertório anterior e suas experiências como espectadores em diversas instâncias, de diferentes artefatos e em variadas situações também foi uma mediação recorrente, tanto ou mais do que as acima citadas. Portanto, como as experiências com repertórios culturais anteriores operam mediando a relação direta, o entendimento e o conhecimento que as crianças constroem em relação à linguagem teatral é também um tópico de debate e discussão desta dissertação.

Nas duas seções seguintes discuto como a mídia e as tecnologias digitais e a família, consecutivamente, aparecem como significativas mediações das experiências infantis contemporâneas com a linguagem teatral, baseando-me nos dados empíricos dos quais disponho. Mesmo a escola sendo considerada neste trabalho enquanto uma mediação recorrente e comunidade de apropriação da linguagem teatral pelas crianças, relembro que já discorri sobre a estreita relação entre as crianças espectadoras, o teatro infantil e a escola no Capítulo 2 desta dissertação. Assim sendo, focalizarei neste capítulo, com a finalidade de não me tornar repetitiva, à análise das outras duas mediações recorrentes: a mídia e as tecnologias digitais e a família.

5.2.1 A mediação da mídia e das tecnologias digitais – *Videogame tu pode controlar, teatro não!*⁷⁷

Início esta subseção problematizando alguns enunciados presentes em um excerto de conversa entre as crianças espectadoras. Saliento que estas mostraram muita curiosidade em relação aos elementos cênicos que se encontravam no palco, ao caráter realista ou não de tais objetos. Frequentemente ouvia-se a expressão “de verdade” ao referirem-se aos elementos de cena. O excerto que segue trata-se de uma discussão entre as crianças sobre alguns elementos cênicos do espetáculo,

⁷⁷ Me, menino, 9 anos, ao ser questionado sobre porque preferia videogame a teatro.

com o fechamento da questão realizado pela menina **Am**, que lembra aos colegas que “se é teatro, não é de verdade”.

Vu – Quando que terminou o teatro eu fui lá ver como é que era o computador.

Eu – E como é que era?

Me – Todo pintado de roxo.

Vu – Tinha quatro lâmpadas dentro do computador.

Eu – Será que ele era de mentira ou de verdade?

Alguns – De mentira!!!!

Me – Só o teclado que era de verdade.

Ju – E o mouse.

Me – Eu não gostei.

Vu – Eu não tinha visto o mouse.

Me – O mouse eu vi, comecei a clicar.

[...]

Me – E também porque não dava pra ver as letras.

Am – Como é que ia ser de verdade se é um teatro, né Me?!

Me – Sim.

Através das narrativas acima também podemos perceber que o interesse pelos elementos cênicos provavelmente seja proveniente da intimidade que este grupo de crianças tem com os computadores, ao identificar seus componentes e reclamar verossimilhança em relação às máquinas com as quais têm contato. Durante outras conversas que travamos, em seus desenhos e nos jogos dramáticos, surgiu por diversas vezes o tópico relativo à tecnologia, aos computadores, videogames, jogos eletrônicos, aparelhos de DVD, etc. Em muitas das vezes as crianças opunham, em seus enunciados, a tecnologia ao teatro. Posso inferir que, além do fato de ser esta a temática do espetáculo e, portanto, tal discussão ser suscitada também por este motivo, as crianças conferem determinados sentidos e significados à tecnologia e, conseqüentemente, ao teatro (tema central de nossas discussões), mediadas pelo contato que têm com as culturas digitais.

Acredito que se estas crianças espectadoras não pertencessem a uma “geração digital” (TAPSCOTT, 1999), nossas conversas se esgotariam, vazias dos argumentos que muitos deles propuseram durante nosso *pensar juntos o teatro*. Logo, infiro que um dos importantes fatores de mediação da experiência deste grupo de crianças espectadoras com o espetáculo *A Terrível Visieira do Dr. Chip* é o contato anterior destas com as tecnologias digitais e a informática.

Confirmando tal pressuposto, Giroux (2001), em seu estudo pioneiro acerca de como atuam as diversas representações e modos de ser apresentados nos filmes da Disney na constituição das crianças (que inspiraria uma série de outros estudos realizados neste PPGEdU), aponta para a

importância de lembrarmos que “as identidades individuais das crianças e dos/as jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema e até mesmo dos locais de lazer como *shoppings centers* e parques de diversão” (GIROUX, 2001, p. 50). Desta forma, além de “moldar” as identidades infantis, o contato com estes produtos e tecnologias será uma das mediações recorrentes na constituição destas crianças enquanto espectadoras de linguagens outras, como a teatral, foco deste trabalho.

O menino **Me** é um dos que contesta o caráter essencialista de algumas proposições do espetáculo, em uma nítida leitura de resistência, trazendo à discussão argumentos embasados em suas experiências, mediado por seu intenso contato com as tecnologias digitais e eletrônicas. Ele e seus colegas travam uma interessante discussão acerca do teatro e dos jogos eletrônicos, em que diferentes posicionalidades de recepção podem ser observadas. Enquanto **Am** e **Ka** defendem o caráter de ineditismo, efemeridade e extra-cotidianidade da experiência teatral, **Me** defende sua predileção pelos jogos. Reproduzo aqui parte desta conversa:

Eu – *O que vocês lembram dos teatros que já assistiram? O que que tinha?*

Me – *Coisas chatas.*

[...]

Eu – **Me**, *por que que é chato? Conta pra mim.*

Me – *Porque às vezes, tem umas partes que demooram muito pra chegar até o fim. E têm umas partes que são chatas por causa disso.*

Eu – *Mas chata como? Explica...*

Me – *Chata! (risos)*

Eu – *Mas por que que é chato?*

Me – *Ah, é porque eu não gosto de teatro.*

Eu – *Tu não gosta de teatro?*

Me – *Não.*

Eu – *Tu prefere o que?*

Me – *Prefiro videogame.*

[...]

Eu – **Me**, *conta pra mim por que que videogame é mais legal do que teatro?*

Me – *Porque videogame tu pode controlar, teatro não.*

Am – *Tu viu como é, no teatro mostrava, computador é quase a mesma coisa que videogame, também não se joga muito.*

Me – *Mas é bom videogame.*

Am – *Claro, pra algumas pessoas videogame é melhor do que teatro.*

Me – *Pra mim é!*

Pa – *Pra mim também é.*

Am – *Videogame deixa a cabeça dos guris um pouco desmiolada.*

Ka – *Videogame enjoa às vezes porque a gente já sabe o que vai jogar, se a gente vai num teatro, a gente só vai saber o nome, a gente pode ir sempre ao teatro e sempre vai ser diferente.*

Eu – Nunca é o mesmo?

Pa – Às vezes.

Pa – No videogame tem a corrida, luta de...

Am – É que no videogame tu escolhe...

[...]

Am – Mas no teatro a gente nunca vai saber, pode até ser o mesmo teatro, vai repetir pra todas pessoas da mesma cidade...

A fala de **Me** demonstra como a velocidade dos novos meios de comunicação e dos jogos eletrônicos medeia a recepção de variados artefatos culturais, entre eles o teatro, que nas palavras do menino, “tem partes que demoooooram muito”. Além, disso, “videogame tu pode controlar, teatro não”. Há de se ver aquilo que é mostrado, impossibilitando o *zapping* (SARLO, 2000), a mudança contínua de canais através do controle remoto, o final ou o recomeço da história ou do jogo a partir do simples toque de um botão. Para ser espectador de teatro outras habilidades são necessárias, ainda que esta recepção seja sempre mediada pelas outras experiências de recepção do espectador criança. Seguindo este pensamento, **Am** coloca que “no videogame tu escolhe”. Escolhe-se qual o jogo a ser jogado, quando começar, quando interromper, quando terminar. *PAUSE, POWER, START, STOP...* Esses vocábulos da língua inglesa passam a fazer sentido muito cedo na vivência das crianças das classes média e alta, mas, ao contrário do que se supõe, também se encontram presentes nas vivências cotidianas de crianças de classes economicamente menos favorecidas.

Além das tecnologias digitais, e provavelmente mais marcadamente que qualquer outra mediação, apresenta-se a mediação da mídia televisiva. Em estudo denominado *Los niños como audiências* (2003), no qual Jesús Martín-Barbero e uma equipe de pesquisadores investiga a relação de diferentes grupos de crianças colombianas com a televisão, suas atividades como telespectadores na contemporaneidade, salienta-se “que los medios intervienen en el proceso de percepción de la realidad, que se instauran como una de las instancias ‘mediadoras’ entre el sujeto y el mundo objetivo” (MARTÍN-BARBERO ET AL, 2003, p. 9) e que “los medios no solo contribuyen a moldear la percepción, sino también las acciones e interacciones sociales, las cuales se materializan y tienen su expresión em los comportamientos individuales y colectivos” (Id., Ibid., p. 10).

Confirmando as citações acima, programas, personagens, canais e gêneros televisivos são insistentemente citados pelas crianças e por diversas vezes suas expectativas em relação à linguagem teatral são balizadas por suas experiências enquanto telespectadores. Elejo a seguinte colocação de García Canclini a fim de salientar a necessidade de problematizar nesta dissertação – que versa sobre

as experiências das crianças com o teatro – como encaram e significam suas vivências como telespectadoras: “Nem as instituições, nem a mídia costumam averiguar quais os padrões de percepção e compreensão a partir dos quais seus públicos se relacionam com os bens culturais; menos ainda que efeitos geram em sua conduta cotidiana e em sua cultura política” (GARCÍA CANCLINI, 2001, p. 140).

Preencheria facilmente páginas e páginas com excertos de falas das crianças acerca da televisão, da relação que travam com ela e de como conferem significados a estas atividades. Escolho um que porta explicitamente a adoração, e poderíamos pensar até em uma certa dependência, destas crianças para com o hábito de assistir a determinados programas televisivos.

***Eu** – E TV, vocês gostam de assistir?*

***Todos** – Ih... (afirmando)*

***Ka** – Eu assisto um monte.*

***Me** – Tu viu Histeria⁷⁸?*

***Am** – Quando eu tenho que sair do meu colégio, eu tenho que ir ligeirinho na minha casa pra ver Malhação. Se eu perco um capítulo de Malhação, eu me mato!*

***Eu** – (risos)*

***Am** – Eu adoro Malhação!!!*

***Me** – Quem não adora?*

***Eu** – Todos dias vocês assistem TV?*

***Me** – Com certeza! Se eu fico um dia sem ver TV, eu fico louco! Uma vez eu fiquei um mês.*

***Eu** – Castigo?*

***Me** – Tá louco. Minha mãe até tirou a TV do nosso quarto, eu quase arranquei meus cabelos. Ela disse até 30 de maio, só que maio tinha 31 dias...*

A televisão, além de ser parte integrante da cotidianidade destas crianças, é motivo de prazer, constituindo sua supressão um dos maiores castigos possíveis, fazendo com que **Me** diga que “quase ficou louco” sem ver televisão e **Am** afirmar que “se mataria” caso perdesse um capítulo de seu programa preferido, a saber, a novela de cunho adolescente exibida pela Rede Globo há mais de dez anos no horário das 17h30min, *Malhação*.

Acerca do prazer que se alia à idéia de que a televisão e os programas que veicula constituem-se como uma “pedagogia cultural” nas sociedades contemporâneas, argumenta Giroux que “A cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa de idéias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança – uma combinação de posições de

⁷⁸ Filme cômico *hollywoodiano* que se constitui numa paródia ao famoso filme de terror *Pânico*.

gênero, raciais, de classe, através das quais elas se definem em relação a uma diversidade de outros” (GIROUX, 2001, p. 49).

Desta forma, personagens cinematográficos ou dos desenhos animados veiculados pelas emissoras de televisão, assim como o personagem de videogame *Super Sonic*, permeiam o imaginário e as expectativas das crianças. Ao serem questionadas acerca do que mudariam na peça *A Terrível Visão do Dr. Chip*, suas respostas demonstram uma estreita relação com estes gêneros e personagens midiáticos:

Eu – *Vu, que que tu ia mudar na peça?*

Vu (*depois de pensar um pouco*) – *Que o Super Homem matasse o Dr. Chip.*

Eu – *Super Molhado?*

Vu – *Super Homem!!!*

To – *Eu queria que o Batman e o Robin.*

Ju – *Eu não gostei daquela parte do robô. Eu mudaria, no lugar eu colocaria, como é que é... O Super Sônico, que era ele que ia derrotar o Dr. Chip, Chip, Chip!*

Além dos excertos acima, que trago para ilustrar minhas reflexões, posso afirmar que este grupo de crianças apresenta muita desenvoltura ao distinguir os gêneros audiovisuais, desde os menores (que têm por volta de 5 ou 6 anos) até os mais velhos (que têm 10 e 11 anos), todos se mostraram muito a vontade ao discorrer sobre a mídia televisiva e seu contato íntimo com ela. Assim, os gêneros ficcionais também são mediadores da relação das crianças espectadoras com as linguagens espetaculares, sejam elas a audiovisual, a teatral ou a circense.

Neste momento aproprio-me de diferentes modos de conceituar os gêneros ficcionais. Um deles reconhece que “os gêneros – com suas tramas personagens e temáticas familiares e reconhecidas pelo público receptor – entram como alternativas exemplares na constituição dos mitos, verdadeiros ‘modelos de cultura’”, ou seja, que podem ser tomados como “arquétipos, padrões, modelos, mediações”. Já em uma “abordagem de cunho mais estruturalista ou semiológica, [gêneros] são entendidos também como elementos de composição gramática das obras”, e em outra de teor mais ideológico como “‘sistemas’ que orientam expectativas do público receptor e aparecem como conformadores das relações entre produção cultural industrializada, texto e sujeitos receptores [. . .] mais um mecanismo no processo de reprodução da ideologia dominante”. Seguindo outros modos de se perceber os gêneros ficcionais, estes “podem ser entendidos também como ‘estratégias de comunicabilidade’, ‘fato cultural’ e ‘modelo dinâmico’ [. . .] congregando em uma mesma matriz

cultural referenciais comuns tanto a emissores e produtores como aos receptores” (BORELLI, 1995, p.74-5).

Neste breve excerto que segue o grupo de crianças do Jardim B e das primeiras séries discorre com muita propriedade sobre suas preferências em relação aos gêneros fílmicos, demonstrando habilidade em distingui-los e compará-los: filmes de guerra, desenhos, comédias e filmes de terror são citados em apenas quatro falas, ao responder sobre quem escolhia os filmes a que assistiam em casa.

Ma – *Eu escolho o meu e minha mãe o dela.*

Pe – *Eu escolho o meu só, tudo de terror.*

Ta – *Eu gosto de filme de guerra.*

Ga – *Eu gosto dos que eles se escondem atrás das coisas e depois saem e dão susto.*

Ma – *Eu gosto de desenho.*

Ad – *Eu gosto, mas não consigo assistir porque não tenho vídeo.*

Esta apropriação e conhecimento que as crianças espectadoras demonstram em relação a diferentes gêneros ficcionais audiovisuais vão levá-las a construir também suas experiências com o teatro *linguagem*, pois, de acordo com Borelli (1995), “os gêneros ficcionais – matrizes culturais universais, recicladas e transformadas na cultura de massa – aparecem como elementos de constituição do imaginário contemporâneo e de construção da mitologia moderna [. . .], [como] instrumento de mediação das projeções e identificações com o público receptor” (BORELLI, 1995, p. 73).

Aproveitando-me destas experiências que narravam em relação à televisão e aos audiovisuais em geral, solicitei que discorressem sobre quais as diferenças, se é que pensavam existir alguma, entre a televisão e o teatro. As respostas foram surpreendentes e tratarei delas no capítulo próximo, referente à constituição das experiências das crianças espectadoras com a linguagem teatral, suas convenções e características próprias.

O que me permito afirmar, desde agora, é que as noções de temporalidade e de espacialidade destas crianças espectadoras são fortemente mediadas por suas experiências com audiovisuais cinematográficos e, especialmente, televisivos. Bem como suas expectativas em relação a personagens, temáticas e tramas narrativas. Entendendo a posição das crianças espectadoras enquanto co-autoras e produtoras das obras com as quais contatam, percebo sua capacidade em identificar e relacionar diferentes gêneros ficcionais como “forma de perpetuar e redefinir padrões;

de apropriar-se dos gêneros e transformá-los em referências, ao mesmo tempo, particulares e universalizantes” (Id., Ibid.; p. 82).

5.2.2 A família (classe média) mediadora – *Eu contei pro meu pai, ele disse: - Bah, mas isso daí não tava pra acontecer...*⁷⁹

A maioria das crianças que compuseram o grupo pesquisado são crianças pertencentes a uma classe média urbana. Alguns comentaram que seus pais são separados, outros que moram com os pais ou avós. Muitos são filhos únicos, os que têm irmãos narram a existência de um irmão apenas. Podemos caracterizar suas famílias como nucleares: formadas por pais e filhos. Primos, tios e avós são citados com frequência, fazendo-me pressupor um contato assíduo com os parentes que não compõem o núcleo familiar doméstico. Obviamente estou generalizando um olhar sobre o grupo, já que não possuo subsídios informacionais minuciosos sobre a situação doméstica, financeira e familiar das crianças. Interessa-me, deste modo, perceber como elas relacionam seu contato com o teatro com a mediação de suas famílias.

Louro (1998) fala-nos de um tipo de “família padrão” instituída em nossa sociedade ocidental, “constituída por um homem e uma mulher heterossexuais e seus filhos e filhas, todos brancos, de classe média e cristãos, e essa é a referência explícita ou sugerida nos manuais e nos programas escolares, nos anúncios da mídia, nas telenovelas, nos discursos dos políticos ou dos religiosos” (LOURO, 1998, p. 91). Não posso afirmar que a composição das famílias das crianças espectadoras com as quais *estive junto* seja conformada nestes moldes, tampouco posso inferir que não o seja. O que posso constatar é que esta representação de “família padrão” está presente no contexto sociocultural destas crianças e é veiculada por instituições das quais fazem parte, como a escola e a igreja. Assim como todas as “outras famílias” são “tornadas invisíveis, parecem menos ‘legítimas’, são postas à margem, são marginalizadas” (Id. Ibid.).

Da mesma forma que despendem muitas de suas horas semanais dentro da instituição escolar ou envolvidas em tarefas referentes à escola, também passam grande parte de seus dias em casa, conforme os relatos “jogando bola na garagem”, “brincando com os primos”, “assistindo TV”, “jogando no computador”, “vendo filmes na companhia dos pais”, etc. Os pais ou familiares, assim como os professores e a própria escola, são os responsáveis por propiciar às crianças alguns de seus

⁷⁹ **Ju**, menina, 8 anos, em conversa sobre o espetáculo assistido com a escola, comentando a opinião do pai.

contatos com artefatos culturais, e isso torna-se bem claro na relação que têm com o cinema e o circo, atividades comumente associadas aos pais, tios, primos e familiares em geral.

Eu – *Quem aqui já foi no cinema?*

Todos – *Eu!*

Eu – *Com quem vocês foram?*

Vu – *Com a minha mãe.*

Ju – *Com a minha mãe e a minha tia.*

Pi – *A primeira vez foi com minha tia, a segunda vez foi com meus amigos, o Lucas e a Ana Maria, e a última vez que eu fui, que eu me lembro, fui com minha dinda, assisti Simbá.*

Ju – *Eu já fui assistir no cinema, Scobidoo, é comprido, tem duas horas.*

Vu – *O filme?*

Ju – *Sim. Aí eu fui com minha mãe e com meu pai...*

Eu – *Com a escola vocês já foram?*

Vu – *Sim!*

Pi – *É, aquela vez a gente foi no cinema, a gente lanchou.*

Vu – *Eu fui uma no jardim e uma na primeira.*

Ju – *Eu não acabei.*

Eu – *Então fala, Ju.*

Ju – *Também fui com minha amiga, eu minha mãe e a Luana.*

Vu – *A primeira vez foi com meu dindo, assisti a Xuxa. Aí eu fui duas vezes com minha mãe. A primeira Monstros SA e a segunda Procurando Nemo.*

Podemos perceber, através deste excerto de fala, que a família, assim como a escola, possibilita o acesso destas crianças aos artefatos culturais como o cinema. Também o circo, o teatro, os filmes em vídeo e as músicas que estão acostumados a ouvir relacionam-se diretamente à oferta propiciada pela família.

Eu – *E o primeiro teatro que vocês viram, vocês lembram?*

Ka – *Eu me lembro que tinha uma menina que era uma bailarina e um bailarino. Só que eu não me lembro o nome. Minha mãe me levou.*

Segundo Orozco (1991), a escola e a família são as comunidades de apropriação privilegiadas, pois é nestes espaços que as crianças espectadoras aprendem a conferir determinados significados, sentidos e valores ao visto, ao ouvido e ao percebido. Os significados transmutam-se ao deslocarem-se as contingências das discussões sobre os artefatos: pode-se negar ou transformar, bem como reafirmar e promulgar determinados significados, dependendo da comunidade de interpretação por onde circulam. Somam-se e subtraem-se os sentidos construídos acerca da linguagem teatral (e de tantas outras) no movimento entre os diversos âmbitos de significação. Os discursos recorrentes na

escola nem sempre são aqueles que circulam pela vizinhança ou nos lares destas crianças. Há constantes negociações de sentidos e valores que se processam nestes diversos âmbitos e cenários, fazendo da recepção um processo complexo e amplo, que se estende no tempo e no espaço, antecedendo e prolongando o momento efêmero do contato com o artefato ou produto cultural em questão, neste caso o teatro.

Um exemplo de como as experiências se constituem em diferentes cenários e âmbitos de significação, complementando-se, justapondo-se ou contrapondo-se, está na fala de **Ju** ao comentar um imprevisto ocorrido no espetáculo ao qual haviam assistido no dia anterior a nossa conversa. A menina confirma sua colocação ancorada na opinião do pai, com quem havia comentado o ocorrido:

***Me** – Isso não tava no script.*

***Eu** – Não, isso não tava no script. Eles bateram...*

***Ju** – Eu contei pro meu pai, ele disse; - Bah, mas isso daí não tava pra acontecer...*

***To** – A luz quase caiu.*

Todavia, é importante salientar que não somente os discursos recorrentes nas famílias de classe média as quais pertencem estas crianças são importantes fatores de mediação da relação destas com o teatro: as práticas que aprendem e exercem a partir de seus lares e famílias, como ir ao cinema, ao circo, ao teatro, ouvir rádio, discos, assistir a filmes ou a televisão, usar o computador, etc, também serão determinantes de suas constituições identitárias enquanto espectadores na contemporaneidade.

5.3 Mediações desviantes, de ruptura ou transgressivas de uma (provável) leitura preferencial⁸⁰

Posso inferir, a partir de minhas observações iniciais, que há mediações recorrentes, que se fazem presentes com frequência nos dados, e outras que têm uma ocorrência menor e pontual. No entanto, estas últimas, por vezes, portam alguns sentidos e significados que vão ao desencontro de possíveis leituras preferenciais, gerando certas rupturas e transgressões que se mostram muito produtivas ao pensarmos a relação entre as crianças e a linguagem teatral e não somente neste âmbito, como também ao refletirmos as próprias constituições identitárias destas crianças enquanto sujeitos históricos e sociais espectadores na contemporaneidade. A partir destas leituras de ruptura pode-se intentar um efeito de desnaturalização de algumas “verdades que inventamos” e que passamos a crer serem “as únicas verdades possíveis”.

Apresento agora algumas reflexões analíticas acerca de duas das leituras de ruptura que percebo nos dados e que escolho por julgá-las significativas dentro do elenco maior das mediações que pude observar.

5.3.1 *A Fadinha Assassina na Floresta Encantada dos Amores*⁸¹ – Rupturas com as posições preferenciais de gênero

Logo no primeiro encontro que tivemos, realizamos uma série de jogos teatrais e já nos jogos, através de mímese corpórea e algumas anotações das crianças em fichas, surgiram diversos elementos e modelos provenientes dos contos de fada e dos melodramas românticos, possivelmente atualizados nos romances apresentados pelas telenovelas contemporâneas.

Nos jogos de mímese, em que solicitei às crianças que fizessem a mímica corporal de algo que “achassem que tem relação com teatro, que lhes lembrasse ou parecesse teatro, a primeira coisa em que pensavam ouvindo a palavra teatro”, muitas representações relativas aos contos de fada surgiram: **Jô** representou corporalmente “uma floresta encantada” (segundo relato da menina após o jogo), **Ma** “uma princesa numa floresta colhendo flores”, **To** fez um “castelo”. Em outro jogo, no qual deveriam deslocar-se e agir como algum personagem, o jogo do *Quem eu Sou?*, **Ke** fez “a Branca de Neve” e **Am** “uma bruxa nariguda”.

⁸⁰ Saliento mais uma vez que aproprio-me dos termos *leitura preferencial*, *leitura negociada* e *leitura desviante ou de ruptura* de Hall, em *Codificação/Decodificação* (2003).

⁸¹ O título da subseção foi elaborado por mim, inspirado nas falas da menina **Pi**, 7 anos.

Observo que os elementos e personagens trazidos pelas mimeses corpóreas estão associados aos contos de fada tradicionais, com os quais, provavelmente, estas crianças tenham um contato freqüente, já que a escola em que estudam possui uma biblioteca de livros de literatura infantil e a maioria deles costuma assistir a filmes e relacionar-se com variados artefatos culturais através de suas vivências familiares.

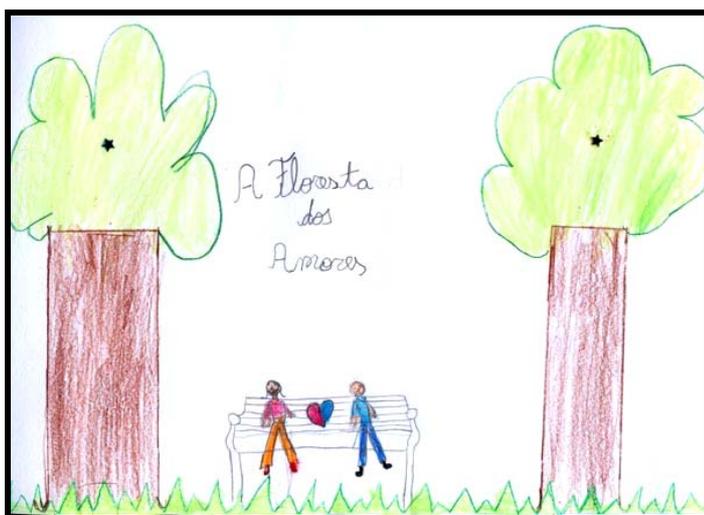
Sendo o teatro infantil um entre os tantos produtos culturais direcionados à infância, as crianças relacionam-no aos modelos mais comumente encontráveis na produção cultural para crianças. Como já foi dito anteriormente, a prática de transpor à cena contos tradicionais ou de fada é corrente no campo do teatro infantil.

Saliento também o fato de que, nas escolas, geralmente o “teatrinho” feito pelos alunos é baseado em fábulas ou contos tradicionais. Há relatos das crianças sobre haver encenado recentemente *A Formiga e a Neve*, de já terem encenado *Chapeuzinho Vermelho*, entre outros. A escassez de publicações de textos dramáticos infantis faz com que as professoras geralmente adaptem livros de literatura infantil ou contos tradicionais, sendo que, por vezes, nem há adaptações para a forma dramática e realizam-se apenas dramatizações orientadas por um narrador que lê a história em sua estrutura narrativa, e não dramática.

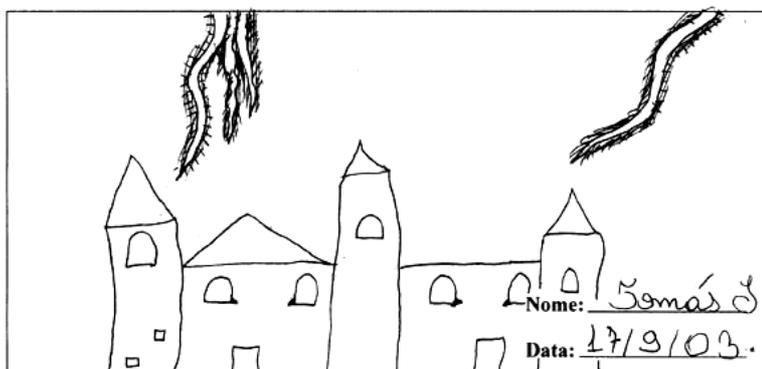
A proposta do quarto encontro com as crianças foi a de que desenhassem algo que lhes remetesse ou lembrasse o teatro, seja um espetáculo ao qual assistiram ou algum que gostariam de assistir. Nos desenhos a seguir, frutos deste encontro, pode-se perceber representações de cenas românticas, em cenários idílicos que as meninas **Em** e **Ke** narram como sendo “florestas encantadas”. **Ke** nomeia o cenário de seu desenho como “A Floresta dos Amores”. **Em** ao ‘contar-me’ seu desenho, diz ser “um casal de namorados namorando numa floresta”. **Pi** desenha um cenário em que há fadas, príncipes, um castelo e uma floresta ao centro, além da platéia que assiste ao espetáculo, pois o desenho da menina reproduz “uma peça de teatro que ela gostaria muito de assistir”, uma das indicações que lhes forneci antes de propor que desenhassem. **To** desenha um castelo no primeiro jogo que fizemos, quando solicitei que escrevessem ou desenhassem “a primeira coisa que lhes viesse a cabeça ao ouvir a palavra teatro”. Diversas associações do teatro aos contos de fada, seus cenários, temáticas e personagens foram feitas.



Desenho 7. Pi, 8 anos.



Desenho 8. Ke, 7anos.



Desenho 9. To, 7anos.

Possivelmente, em uma leitura dominante em estudos de gênero e algumas análises dos EC, presumiríamos que estas representações do amor romântico e dos contos de fada e seus universos oníricos estariam ligadas às representações femininas que são ensinadas às meninas desde a mais tenra idade. Associaríamos tais dados provenientes do contato destas crianças com o teatro como eminentemente mediados pelas relações de gênero. Acredito que estas se fizeram presentes em grande parte do *estar junto* com as crianças, em suas pequenas disputas e conflitos cotidianos, em suas falas e ações em relação aos colegas. Contudo, considero que o mais importante neste momento é salientar as leituras de resistência, ou as rupturas com discursos dominantes, que foram efetuadas por diversas vezes por estas crianças espectadoras denotando as possibilidades de negociação dos receptores com artefatos, mensagens e formações discursivas; trazendo à tona as brechas, as rupturas e os desvios.

Como exemplo destas leituras e usos desviantes das leituras preferenciais, trago excerto de fala da menina **Pi**, que me surpreendeu ao relacionar a fragilidade, a submissão e a meiguice associadas às representações e anseios considerados femininos de “ser uma bela fadinha” com um “enunciado de ação” que subverte uma possível leitura dominante.

Eu – Se vocês pudessem mudar alguma coisa na peça, o que vocês mudariam?

To – Eu faria com que o Palhaço voasse!

*Pi – Eu botaria uma bela menina que seria eu, **que ela fosse uma fadinha, que ela fosse assim de rosa, com o vestido todo rasgado embaixo...***

Eu – E o que que a fada faria na peça?

*Pi – **A fada ia matar o Dr. Chip!***

Ju – Matar? Coitado!

*Pi – **E também ia tirar a viseira do Léo...***

A “fadinha de vestido rosa” de **Pi** não é somente a fada que concede aos homens os dons e poderes que lhes possibilitarão a ação: *ela tem o dom, ela pode agir* e até pode assassinar o vilão, impiedosamente. Ela é bela, o que não a exime de ser uma heroína cruel, que participa da evolução da trama não só como coadjuvante, mas como efetiva atuante. Assim, percebemos que as leituras não preferenciais, ou de ruptura, ou ainda desviantes, podem ser de produtividade extrema, se as tomarmos enquanto possibilidade de desnaturalização de representações e sentidos instituídos e tomados enquanto as únicas verdades que norteariam nossas práticas, nossas vivências e os significados que conferimos a elas.

5.3.2 O inusitado, o absurdo e o escatológico como mediações: *vacas detetives, minhocas e cocôs voadores*⁸² invadem a cena⁸³

Seguindo um determinado tipo de reflexão baseado nas possíveis rupturas com leituras preferenciais, poder-se-ia pensar: são crianças de classe média, freqüentam durante quatro horas por dia, cinco dias por semana, uma escola na qual exercem-se uma rígida disciplina e um apurado controle sobre seus corpos, suas ações e suas falas; estão em uma situação estranha, na qual uma *outra* adulta, desconhecida e professora retira-lhes do enquadramento espaço-temporal conhecido da sala de aula e dos horários anunciados pelos sinais sonoros para propor atividades que “matam aula”; provavelmente sejam criadas no seio de famílias católicas, de descendência italiana e aprenderam a manusear talheres e não falar “palavrões” diante das visitas, enfim, são sujeitos que poderiam ser enunciados como bem-educados, dentro de um padrão de bom-mocismo branco-católico-classe média. Possivelmente o sejam, entretanto, isto não impede que façam emergir, no curto espaço-tempo em que estivemos juntos, falas e ações que evoquem o inusitado, o absurdo e o escatológico. Inusitado se percebidas, suas falas, como enunciadas por crianças sujeitos de uma classe média urbana interiorana. Já o absurdo acontece quando imaginam, criam e constroem situações e personagens que parecem ser uma mescla híbrida entre desenhos animados, peças escritas por Ionesco⁸⁴, pinturas de Dalí⁸⁵ e obras de arte de Duchamp⁸⁶. Escatológicas referências a excrementos são trazidas com muita desenvoltura a suas narrativas, contrariando o que se poderia imaginar de um grupo de crianças diante de uma pesquisadora praticamente desconhecida.

De certa forma, posso pensar nestas elucubrações infantis como recursos que fazem emergir o ficcional de uma forma menos onírica, porém não menos criativa, que aquela que está presente na maior parte dos artefatos e produtos culturais destinados ao público infantil. Ao invés de doces e meigos ursinhos, passarinhos, monstros e “bruxinhas boas”, ao serem solicitadas a inventarem uma peça de teatro que gostariam muito de assistir, surgem referências a absurdos personagens, que

⁸² Os termos *vacas detetives, minhocas e cocôs* foram retirados de enunciados das crianças espectadoras.

⁸³ Saliento que ainda que eu tome as leituras comentadas no decorrer do capítulo enquanto leituras de ruptura, não refiro-me à totalidade da produção cultural para crianças. Não ignoro o fato de que diversos artefatos para crianças (como desenhos animados e séries televisivas, por exemplo) contam com elementos escatológicos em suas estruturas e narrativas. No entanto, em relação a quase totalidade de espetáculos teatrais para crianças, esses elementos de cunho escatológico raramente apresentam-se. O absurdo aparece de forma naturalizada, descontextualizando justamente o efeito de estranhamento que poderia causar.

⁸⁴ Dramaturgo conhecido por suas peças filiadas à estética do absurdo.

⁸⁵ Artista ligado ao movimento de vanguarda surrealista, que apresentava em suas pinturas elementos da realidade ordenados e caracterizados de forma a não poder enquadrá-los em um contexto real.

⁸⁶ Artista plástico conhecido por conferir novos sentidos e significados a objetos prosaicos como um mictório, uma roda ou seus próprios excrementos, iniciando o que viria a chamar-se *arte conceitual* ou *arte pós-moderna*.

compõem também este “estranho mundo que se mostra às crianças” (ABRAMOVICH, 1983) na produção cultural feita por adultos e destinada a elas, mas que, no entanto, contam com menos enfeites e suavidade. Vacas detetives, cocôs voadores, histórias com mortos e feridos, amaldiçoados, minhocas, enfim, toda uma gama de personagens e situações que de certa forma fogem às regras de uma *kindercultura* caracterizada por privar as crianças de um contato maior com as realidades sociais e preservá-las do que se possa considerar sujo, feio e triste. Ainda que na origem dos contos tradicionais estes elementos estejam presentes, na atualidade geralmente eles podem ser encontrados mascarados nas diversas formas de produção cultural para crianças.

Assim, mesmo que apareça marcadamente o discurso da bondade e do bom-mocismo na fala de algumas das crianças, a oposição a estes discursos, através da enunciação de palavras que poderiam ser consideradas inadequadas ao contexto escolar e familiar, como “merda”, “bosta”, “cagar”, etc, parecem demonstrar que as crianças não são formadas somente pelos discursos e práticas considerados positivos por estas instituições, e que “o outro lado da vida”, que em tantas instâncias das vivências infantis lhes é negado e escondido, está presente como uma mediação da relação e das experiências que constroem com as diferentes linguagens e possibilidades de narrativas. Trago dois trechos de entrevistas (a primeira realizada com um grupo de crianças das segundas séries e o segundo trecho de uma entrevista com o grupo de crianças do Jardim B e das primeiras séries) que ilustram essa possível ruptura com os discursos do *bom-mocismo* e da *boa educação*, apelando a referências ao inusitado, ao absurdo e ao escatológico.

Eu – Última pergunta! Muito importante. Prestem atenção. Se vocês pudessem assistir a uma peça do jeito que vocês quisessem, como ela iria ser, o que ela teria, quem seriam os personagens, que ia acontecer nesta peça? Uma peça que vocês iriam adorar assistir...

Ju – Eu gostaria que tivesse uma vaca, um pasto, aí ela tava comendo, aí a vaca foi pro brejo, depois a vaca ressuscitou, depois ela foi pro cemitério, depois ela morreu de novo, depois ressuscitou de novo... e a vaca no fim, morreu o espírito dela, a vaquinha linda. (risos)

Eu – E só ia ter vaca?

Ju – Ia ter a vaca, o brejo, o cemitério e também...

Pi – **Ju**, tu tá falando de morte, tem que se cuidar!

Ju – Vaca! Eu tô falando da vaca!

[...]

Eu – Continua **Ju**... Ia ser um ator que ia fazer a vaca?

Ju – Dois atores, tá? A vaca foi comer pasto e o pasto tava envenenado, aí depois ela conseguiu sobreviver, ela foi uma vaca detetive (risos) [...], aí ela viu aquele que era suspeito-vaca, aí no fim acabou a vaca casando com um humano, aí começaram

ter duas cabeças na vaca... (risos) aí ela colocou um tênis, ela se vestiu de mulher e saiu pelada pelo pasto e caiu um balde de água na cabeça dela e ficou verde... (risos)

Eu – E será que ia caber tudo isso numa peça só?

Pi – **Ju**, tu tá loqueando...

Eu – E ia ser um ator ou uma atriz que ia fazer a vaca? Ou ia ser uma vaca de verdade?

Ju – Não, ia ser uma atriz! Aí ela usou cornos pintados de verde e ia nascer um pé de feijão. (Enquanto contava esta história, **Ju** estava todo o tempo em tom de gozação, rindo e divertindo-se)

Eu – **Pi**, como seria uma peça que tu ia gostar?

Pi – Ia ser uma peça sobre a paz e a guerra. O nome da peça era Paz ou Guerra. Ia ser cheia de crianças, elas viviam numa velha casa com um pai, uma mãe e uma avó. Aí, um dia, chegaram os americanos e começaram a metralhar a casa. Três pessoas morreram, que era a vó, o pai e a mãe. E daí ela foi criada por pessoas que não eram mãe dela, aí ela um dia disse pros dois irmão dela: - A gente vai sair desta terra e vai ir pra outra. Só que eles foram pruma terra que era o Brasil, aí eles foram...

To – Pra terra do Bin Laden!

Pi – Eles foram pra África, eles tiveram que brigar na guerra em Israel, aí ela disse: - Aqui não dá pra viver! Aí os irmão dela tiveram a idéia de ir pro exército americano, trabalhar matando pessoas, eles ganhavam dinheiro. Aí a irmã mais velha disse assim: - Eu prefiro ver vocês pobre lá na África do que assassinos de outras pessoas. Aí eles morreram e ela começou aparecer uma ferida na cabeça dela.

Eu – E como ia acontecer isso tudo no teatro?

(Meninos riem)

Ju – Não é engraçado! Sabia que essa é uma história que eu gostei?

(Continuam rindo)

Ju – Então vou dizer um a coisa para vocês: qual é a moral da história?

To – A moral da história é...

Ju – Não sabem! Eu sei! A moral da história...

Pi – Tá! Calem suas bocas!

Vu – Profe, pede pra ela contar de novo?

Eu – Não, tu não ouviu porque não tava prestando atenção.

Ju – Posso dizer a moral da história? A moral da história é que ela preferia que eles vivessem na pobreza do que virassem assassinos e matassem todo mundo.

Pi – É, ela começou a se sentir... aparecia uma ferida na cabeça dela como um castigo.

Eu – E tu, **Vu**?

Vu – Pânico, um atleta, e ficava jogando, aí depois pegou uma moto, aí bateu num poste...

Eu – Pânico, o filme que passou ontem na TV?

To – Histeria!

Vu – É.

Eu – E o teu **To**, como que ia ser?

To – Ia ser Histeria!

Pi – Ia ser um campeonato de pum ao vivo. (risos)

(Começam meninos a implicar com meninas e vice-versa, riem e dispersam-se, paro e retomo um tempo depois)

Eu – *Se vocês pudessem escolher assistir um espetáculo do jeito que vocês quisessem, o mais legal que vocês possam imaginar, como é que ele ia ser e o que que ele ia ter.*

Ke – *Uma vaca.*

Pe – *Ela só fala em vaca!*

Eu – *E o que que a vaca ia fazer?*

Ke – *Ia fazer cocô no meio do caminho...*

Eu – *E isso ia ser o teatro?*

Ke – *É, uma vaca de brincadeira, e cocô também de mentira...*

Ta – *Uma pessoa vinha aí ela tinha um monte de coisa presa na mão dela e ia largando pelo buraco...*

Eu – *Ia ser como se fosse cocô?*

Ta – *É.*

Ad – *Eu queria botar uns buracos e aí plantar milho e feijão.*

Eu – *Por que?*

Ad – *Pra esperar uns dias e chamar todo mundo de volta e ter os pés de milho no teatro.*

Ke – *Eu não sei, não sei...*

Eu – *Como seria um teatro que vocês iam gostar muito?*

Ad – *Eu queria ter Power Rangers.*

Ta – *E tinha um monte de ondinhas...*

Eu – *Ondinhas no teatro?*

Ta – *É.*

Pe – *Eu queria que tivesse um quarto com os palhaços e...*

Ma – *Não sei.*

Ga – *Teria que ter um cocô de cavalo voando...*

No primeiro excerto, **Ju** encarrega-se de narrar uma história absurda, talvez não factível cenicamente, mas o devaneio da imaginação da menina parecia ser um exercício prazeroso e divertido, no qual ela não se envergonhou diante de mim e de seus colegas e ousou dar asas a este breve delírio poético. Na continuação da mesma conversa, a menina **Pi** inicia uma história que vai a direção contrária: repleta de referenciais do contexto político-social mundial, das guerras travadas pelos Estados Unidos no Oriente Médio, dos problemas sociais que assolam a África, enfim, a conjectura mundial vinha à tona em uma narrativa bastante realista, em que se cruzam a maldade, a pobreza, o castigo e a morte, assuntos considerados tabu à infância. Já os dois meninos, **Vu** e **To**, respondem a minha pergunta mediados pelo seu contato com a mídia televisiva, reportando-se a um filme cômico, paródia de um conhecido filme de terror ao qual haviam assistido na noite anterior.

No segundo excerto, as crianças do Jardim B e das primeiras séries discorrem muito à vontade falando de cocôs, de vacas e de artifícios técnicos que poderiam colocar em cena “cocôs de mentira”, já que é tudo teatro, já que é “uma vaca de brincadeira”. É **Ga**, de 6 anos, quem finaliza o assunto, categoricamente afirmando que para ser legal uma peça de teatro, “teria que ter um cocô de

cavalo voando”. O mesmo menino **Ad**, que gostaria de plantar pés de milho e feijão no teatro desenha e conta-me, durante o quarto encontro, uma história que envolve poços, trens e minhocas, sendo que esta seria uma peça de teatro que ele diz que gostaria de ver. Minhocas personagens, pés de milho e feijão em cena, referências que podem estar ligadas a histórias da cultura infantil e que também portam o absurdo e o inusitado, pois a presença de personagens minhocas em uma cena teatral provavelmente seria um grande exercício de imaginação aos atores e diretores.

Às falas acima, dotadas de certa liberdade e transgressoras de padrões disciplinares rígidos (impostos pela escola e geralmente também pela família), opõem-se algumas considerações das crianças que se encaminham no sentido de confirmar os discursos da beleza, da bondade e da alegria veiculados por grande parte dos produtos e artefatos culturais para crianças, re-afirmados pelos discursos e práticas escolares e familiares, como no excerto em que as crianças do grupo das terceiras séries respondem a mesma pergunta feita aos grupos anteriores, acerca de como seria uma peça de teatro que eles gostariam muito de assistir.

Eu – *Se vocês pudessem ver, inventar um teatro do jeito que vocês quisessem, que vocês iam adorar ver. Por exemplo, ia chegar um grupo de teatro e dizer: como é que vocês querem um teatro que vão gostar muito de assistir que a gente vai fazer. Como é que ia ser?*

Pa – *Eu sei! Pessoas felizes, brincando, inventando brincadeiras, não tendo pessoas más.*

Me – *Mas aí qual é a graça?*

Pa – *Ia ser engraçado.*

Ka – *Eu gostaria que não tivesse pessoas do mal, seria feliz, seria ao ar livre. E só. [...]*

Eu – *E que personagens ia ter nestas histórias de vocês?*

Me – *Só bonecos.*

Pa – *Palhaços, joaninhas, cachorrinhos...*

Eu – *Atores iam fazer os animais?*

Pa – *Sim. Gatinhos, passarinhos amarelinhos, o sol.*

Am – *Eu ia fazer uma peça com um monte de palhaços, palhaços, palhaços, e um montão de filhotinho de palhaço, um monte de animais, tudo que é tipo: onça, gato, cachorro.*

Eu – *Mas animal de verdade?*

Am – *Ator! Porque se fosse animal ia ser muito maltratado.*

Pa – *Pessoas não iam dar comida aos animais direito, nem casa.*

Eu – *E o que que ia acontecer nestas histórias?*

Am – *Muita palhaçada, muita animação e muita comédia! De tropeça e um cai em cima do outro, e um empurrar o outro...*

Me – *Se fosse com animais poderia até acontecer um acidente, tipo com leões, poderiam matar alguém.*

Ka – *Na minha ia ter caminhada, as florzinhas caminhando no parque para chamar suas amigas. Ah! Eu não sei!*

Me – *Eu queria rever, eu não lembro direito...*

Pa – *No meu ia ter crianças brincando com os animais, soltando pipas, se alimentando direito, respeitando os pais.*

Am – *No meu teatro ia ter os palhaços alimentando os animais, todos brincando, os filhos dos palhaços com os animais. Ah! Sem esquecer: os palhaços tropeçando em tudo que é lugar, caindo...*

Pa – *Gente fazendo coisas... Mímica! Sei lá!*

Am – *Uma bruxa com um narizão. Sabe o que é isso?*

(Começam a fazer gestos para os colegas adivinharem)

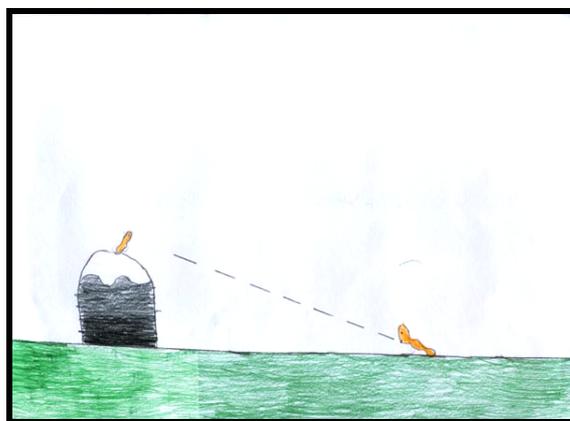
O menino **Pa** é o primeiro a responder a minha pergunta, falando de um mundo feliz e sem pessoas más. **Me** questiona o colega: “mas que graça teria?”. A pergunta de **Me** denota que este menino tem consciência de que sem conflito, sem alguma oposição a resolver-se, ainda que não seja de forma explícita, dificilmente a trama da cena chamaria alguma atenção e seria atrativa aos espectadores, que não se interessariam por acompanhar um espetáculo sem ação dramática e sem a evolução de um conflito. No entanto, **Pa** argumenta: “Ia ser engraçado”, e é acompanhado de suas duas colega **Ka** que também traz o desejo de ver em cena animaizinhos, florezinhas e pessoas felizes, “ao ar livre”. Já **Am** traz a mediação da expectativa do cômico, ao evocar palhaços, palhaçadas, filhotes de palhaços entre outros. Tratarei desta mediação mais detalhadamente no Capítulo 6 desta dissertação.

Os discursos da bondade e da positividade estão explícitos nas falas deste grupo de crianças, mediando a construção de uma possível relação com a linguagem teatral, a ponto de emergir o discurso ecológico da proteção aos animais, quando ao responder minha pergunta sobre se seriam atores ou animais de verdade em cena as crianças argumentaram que seriam atores porque os animais poderiam ser mal-tratados em tal situação. Ao levantarem alguns elementos que demonstram sua relação anterior com a linguagem cênica como o conhecimento da mímica e do gênero cômico, em seguida encaminham seus enunciados a uma quase exaltação do bem, através das falas de **Pa** e **Am**, sendo que a menina acaba inserindo seus palhaços dentro de um padrão bom-mocista de comportamento. **Pa** coloca que “No meu ia ter crianças brincando com os animais, soltando pipas, se alimentando direito, respeitando os pais”, enunciado complementado pela colega **Am**: “No meu teatro ia ter os palhaços alimentando os animais, todos brincando, os filhos dos palhaços com os animais”.

Entretanto, resalto neste espaço de reflexão a produtividade possível através das transgressões das leituras preferenciais, que negociam com instâncias diversas possibilitando-nos

olhar e entender de formas diferentes as crianças espectadoras na contemporaneidade, excedendo a percepção delas enquanto infantes indefesas, dóceis e sedentas de “conhecimentos absolutamente necessários”. As referências ao escatológico, ao absurdo e ao inusitado poderiam ser consideradas o modo de operar uma produtividade que se opõem aos discursos da bondade, da boa educação⁸⁷ e do bom-mocismo, que constantemente atravessam as instâncias da escola e da família, e que também podem ser encarados como produtivos.

Desta forma, as rupturas e transgressões mostram-se eficazes aos processos ativos de recepção, nos quais o espectador é considerado co-autor da obra, possibilitando-nos novos olhares acerca das narrativas por nós inventadas e posteriormente naturalizadas, tomadas como “as verdades” de nosso mundo. Portanto, crianças brancas e saudáveis da classe média católica (as crianças sujeitos deste estudo) também estão em contato com situações e personagens que buscam o inusitado através de formas outras que não oníricas e belas, percebem o “mundo real” a sua volta e mostram que na putrefação também há vida, que uma vaca pode ser poética, minhocas podem ser personagens de uma peça e “um campeonato de pum ao vivo” quiçá será muito divertido!



Desenho 10. As minhocas personagens de *Ad* conversam.

Após estas breves considerações acerca de algumas das mediações que pude perceber atuando na relação entre crianças e teatro, julgando de fundamental importância ao entendimento desta relação destacá-las e comentá-las neste espaço em que proponho um estudo de recepção teatral, proponho-me, no capítulo seguinte deste trabalho investigativo, refletir acerca das formas de perceber, interagir e significar a linguagem teatral, ou seja, acerca das experiências que possivelmente

⁸⁷ Entendo aqui o termo “boa educação” como sinônimo de bons modos, polidez, etiqueta.

estas crianças espectadoras estejam construindo com o teatro *linguagem* e como conferem determinados sentidos a elas. Para tanto, irei valer-me fartamente do material empírico que porto, dos dados que construímos, as crianças e eu. Encaminho-me, assim, às reflexões que darão um fechamento (provisório) a esta dissertação, não encerrando de modo algum as possibilidades de pensar e movimentar as colocações que aqui estão fixadas no papel; que são apenas um olhar – o meu olhar – imbricado em complexas redes de fluxos e de dívidas, de heranças e de perguntas, sem respostas definitivas, consciente de sua instabilidade, de sua contingência.

6. OUVINDO VAIAS, SUSPIROS, ASSOVIOS E APLAUSOS – DAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS ESPECTADORAS COM O TEATRO LINGUAGEM

Teatro linguagem como experiência?

Tudo, absolutamente tudo, oferece-se a nós, fazendo com que nossa capacidade de negar as ofertas diminua consideravelmente. Quanto mais aceitamos, menor o deleite: tudo que vem é imediatamente substituído ou substituível pelo próximo sucesso do momento, seja ele qual for. A imensa quantidade de informações, objetos, sensações, significados que tangenciam nossa vida cotidiana conforma-nos em um estado de torpor quase letárgico. Assim, eliminamos toda e qualquer possibilidade de experiência: aquilo que tangencia não nos fere, não nos alegra, não nos importa, menos ainda nos atravessa em um momento de traços que nos marcariam, traços esses que nos fariam sujeitos das experiências.

Para Larrosa, a experiência é cada vez mais rara nas vivências contemporâneas: quase nada nos acontece, toca-nos ou se passa em nós. Devido a diversos fatores conjunturais das sociedades modernas e pós-modernas, a experiência torna-se muito distante. E algumas especificidades contribuem de forma mais acentuada para a escassez de experiências, anulando as possibilidades de

que coisas nos aconteçam, sendo elas o excesso de informação presente nas sociedades, seguido pela profusão opinativa que nos acomete e da falta de tempo (ou exacerbação da fugacidade) que assola grande parte da humanidade.

Referindo-se às vivências na pós-modernidade, Larrosa afirma que “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (LARROSA, 2002, p. 23). Parece-me que é a este mundo do efêmero que pertencem as crianças espectadoras com as quais trabalhei, e ousou inferir que o contato com o teatro insere-se neste repertório de eventos fugazes relativamente ao valor que as crianças lhe conferem. Contudo, por não se caracterizar enquanto uma efeméride cotidiana e banal, a relação com o teatral abre uma brecha para que possa *acontecer algo aos espectadores*, para que se torne *experiência* a posicionalidade de espectador de teatro.

Experiência: a possibilidade de que algo nos aconteça, de que algo nos toque; somente através da quebra da temporalidade acelerada, da hiperatividade, da ultra-informação e da superestimulação, das opiniões transbordantes. Espaço que necessita do silêncio, da calma, da contemplação, da suspensão, da exposição. O teatro infantil nem sempre se aproxima destas qualidades; muito pelo contrário, vai ao encontro do ritmo frenético das sociedades digitais de controle. Ainda assim, percebo o teatro enquanto um espaço em que o contato com “outros mundos”, o extracotidiano e o espetacular potencializam a possibilidade da experiência. Por isso, penso as vivências das crianças espectadoras com o teatro enquanto experiências possíveis.

Levando-se em conta que esta dissertação tem como um de seus objetos centrais o teatro, gostaria também de trazer à tona algumas elucubrações de Antonin Artaud, um dos grandes pensadores do teatro contemporâneo, acerca das relações travadas entre atores e público. Assim valho-me da idéia de que uma representação teatral não deveria deixar que saíssem intactos os espectadores, e sim que “uma imagem lançada provoque qualquer abalo no organismo, imprimindo nele uma marca que não mais se apagará” (ARTAUD, 1993, p. 73). A crueldade proposta por Artaud, as marcas na carne – e na alma – que este prescreve como única forma de realmente atingir o espectador, aproximam-se e comungam com a necessidade de experiência sobre a qual nos fala Larrosa. “Proponho agir para com os espectadores como para com as serpentes que se encantam e fazer com que retornem, através do organismo, até as noções mais sutis” (Id., Ib., p. 78).

“O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”

(LARROSA, 2002, p. 25). Parece-me o *façer teatro* experienciado pelos atores muito semelhante ao que Larrosa entende como o sujeito da experiência. Por que não poderia assemelhar-se ao construir teatro do lugar de espectador (lugar este imprescindível à existência do teatral)? Também o espectador deve lançar-se em um espaço desconhecido para que, enfim, *aconteça o teatral*.

Permitindo-me a analogia ao que diz Larrosa (1996) acerca da experiência da leitura, ou melhor, da leitura quando experiência, posso pensar que, embora não tome neste trabalho o espectador enquanto leitor e sim como co-autor, tanto no teatro como na leitura, “ler, quando acontece de verdade, é fazer vulnerável o centro mesmo de nossa identidade”, pois “não há leitura se não há este movimento em que algo, às vezes de forma violenta, vulnera o que somos e o põe em questão” (LARROSA, 1996, p. 64). De acordo com este mesmo autor, mas com outras palavras, salienta Artaud que “no ponto de desgaste a que chegou nossa sensibilidade, certamente precisamos antes de mais nada de um teatro que nos desperte: nervos e coração” (ARTAUD, 1993, p. 81).

Como, então, posso pensar a relação entre crianças espectadoras e o teatro linguagem enquanto experiência? Deixa rastros e marcas este contato efêmero e esporádico? Atravessa estas crianças algum tipo de experiência enquanto espectadores co-autores de teatro? E mais ainda: que outras tantas experiências vão ser determinantes na constituição desta experiência específica que aqui é meu interesse central, a das crianças em relação com o teatro linguagem?

As crianças do grupo com o qual construí os dados deste estudo falaram, contaram, brincaram, desenharam e através da língua e das linguagens que propus, permeadas pelas suas próprias línguas e linguagens, deram-me pistas e possibilidades variadas de pensar e refletir a relação que tecem com o teatro linguagem, as experiências que podem ter sido mas que também são parte de um porvir que não existia naquele momento, nem sequer existe hoje, que não pode ser planejado mas que pode, sim, vir a ser.

Articularei às reflexões e divagações constantes neste capítulo os referenciais acima desenvolvidos e a proposta de Orozco Gómez das múltiplas mediações, que é uma das norteadoras desta investigação. Focalizo, nas seções que seguem, algumas **mediações lingüísticas**⁸⁸ - elementos da linguagem teatral e das técnicas envolvidas no espetáculo, bem como a trama narrativa e os personagens da história, etc. – inerentes ao próprio teatro linguagem e suas características; como

⁸⁸ Saliento que o termo *mediação lingüística* não abarca ou compreende a complexidade da produção dos bens simbólicos e nem de suas estruturas formais e narrativas, no entanto, parece-me adequado utilizá-lo neste momento analítico em que me inspiro nas propostas de Orozco Gómez a fim de perceber e refletir a relação travada entre as crianças espectadoras e a linguagem teatral contemporaneamente. Portanto, não tenho através de seu uso a pretensão de esgotar as possibilidades atreladas à produção de bens simbólicos, artefatos e produtos culturais.

estas influenciam, atravessam e compõem as experiências das crianças espectadoras com o teatro contemporaneamente.

6.1 Das mediações que atuaram nas experiências com o espetáculo *A Terrível Viseira do Dr. Chip*

Eu – E o que que tinha no teatro que a gente foi ver?

Ad – Tinha o Super Molhado, o Dr. Chip...

Ma – Eu sei!

Pe – Tinha o Palhaço.

Ma – A Joaninha.

Ke – O Léo.

Ma – O C21.

Ke – Quem era o C21?

Eu – Era o robô, lembra?

Ad – O Palhaço!

Pe – O armário.

Ad – O computador.

Ga – O teclado...

Ma – O telefone.

Ta – Os brinquedos.

Ad – Os palhaços.

Ad – Os cabelos.

Ta – O roupeiro.

Ke – As pessoas...

Ta – A estante do computador.

Ma – A imaginação!

Ke – I-ma-gi-na-ção!

Ga – A mãe dela, dele.

Eu – A mãe do Léo tinha? E o que mais?

Pe – Tu!

Eu – Tinha eu?

Ad – Tu tava caminhando lá dentro! No começo.

Ta – Ela tava sentada.

Ad – Ela tava tirando foto...

Ta – Ela tirou de mim!

Ad – Fazendo um monte de coisa.

Converso com as crianças do grupo composto pelos quatro alunos das primeiras séries e o menino e a menina do jardim B, são seis crianças envolvidas nesta conversa, portanto. Têm entre 5 anos e 7 anos de idade. Haviam assistido ao espetáculo *A Terrível Viseira do Dr. Chip* alguns dias antes, com o restante da escola e colegas. Depois de conversar sobre cinema, televisão, filmes, parques, brincadeiras e desenhos animados, introduzo a pergunta que desencadearia uma série de respostas curtas e informativas, que a princípio parecem simples constatações por parte das crianças, mas que me possibilitam neste momento refletir acerca da percepção que estas tiveram da encenação com a qual tiveram contato.

Quando eu pergunto “O que é que tinha no teatro que a gente foi ver?”, a primeira parte das respostas traz à tona os personagens do espetáculo. Nenhum dos personagens da peça é esquecido pelas crianças e até a mãe de Léo, personagem que não aparece presencialmente, a não ser por uma voz *in-off* (que vem de fora da cena) e conversa com o personagem Léo em algumas ocasiões, é lembrada pelo menino **Ga**. Posso inferir que a estrutura do espetáculo, que conta com poucos personagens, quase todos essenciais ao desenvolvimento da trama, auxilia as crianças a lembrarem-se deles. No entanto, também é possível encaminhar minhas reflexões no sentido de perceber que, como venho salientando ao longo deste estudo, a força e o cerne da linguagem teatral residem no contato direto entre público e artistas, na relação praticamente corporal, na sensoriedade que se estabelece no espaço entre. Sendo os atores os portadores da função do contato neste ato de criar recíproco – de atores e espectadores – que é o teatral, não seria através de seus corpos, suas presenças e dos personagens que encarnam no momento da cena que perceberiam as crianças em primeiro plano o teatro?

Para alguns pensadores do teatro ocidental, a especificidade do teatro estaria calcada tão somente na relação atores-espectadores. Grotowski (1971), um dos nomes mais reconhecidos e seguidos no campo teatral desde a década de sessenta, resume em breves palavras o que considera ser o essencial ao teatro: “Podemos então definir o teatro como ‘o que ocorre entre o espectador e o ator’. Todas as outras coisas são suplementares – talvez necessárias, mas ainda assim suplementares” (GROTOWSKI, 1971, p. 18).

Seguindo o pensamento de importantes teóricos do teatro no Brasil, trago a citação abaixo no intuito de esclarecer algumas das colocações que tenho feito ao longo deste estudo acerca das especificidades da linguagem teatral, ou do teatro linguagem, e que neste capítulo tento relacionar com o material empírico decorrente da criação de dados junto às crianças espectadoras.

Antes de mais nada, é preciso considerar que o teatro se realiza em ato pela conjugação, em um dado espaço, de três elementos principais; ator, texto e público. Da relação ator-texto, surge a personagem em cena. É ela, a máscara, que dá ao teatro, entre os diversos gêneros de comunicação artística interpessoal, o seu lugar próprio. Da copresença física ator-público, decorre o modo pelo qual se verifica a apreensão sensível da obra cênica, isto é, o da percepção ao vivo. Assim, nenhum destes elementos pode faltar para que haja uma plena função teatral e, de seu equilíbrio, por distintas que seja, as maneiras de acentuá-los e estabilizá-los, depende não apenas da existência de um tipo de teatro e linguagem teatral, mas inclusive a riqueza de sua expressão. (GUINSBURG; SILVA, 1981, p. 219-220)

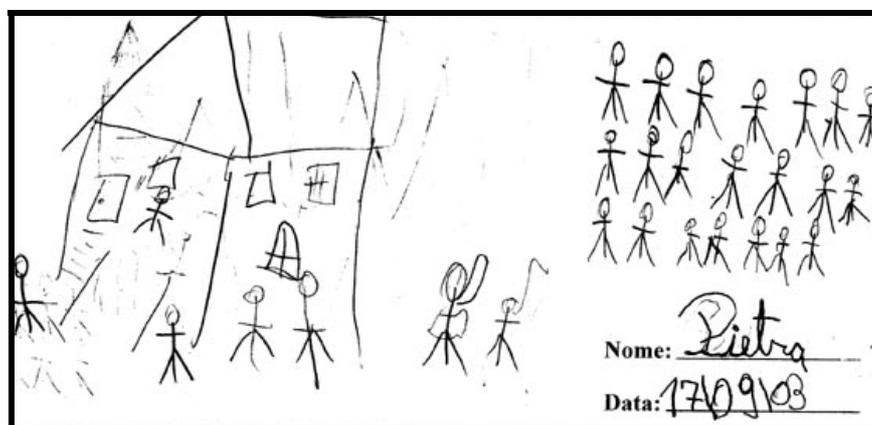
Aqui não se entende texto enquanto obra dramatúrgica necessariamente, sendo que texto pode ser o argumento, o roteiro ou os indutores criativos que possibilitaram a composição dos personagens e da evolução da ação cênica. Depreendo que, ainda que salientando diferentes modos de percepção do teatro, todos os autores citados entendem que a relação entre atores e espectadores é primordial à construção do evento teatral e também das propostas estéticas nele envolvidas.

Contudo, pode-se ressaltar que há espetáculos com grande apelo visual, em que os elementos cênicos excedem em muito a importância dos atores em cena, fazendo com que os espectadores voltem-se a eles com maior interesse do que aos intérpretes. Não é o caso do espetáculo *A Terrível Viseira do Dr Chip*, onde o centro da ação está calcado nos personagens, bem como os elementos da encenação. Assim, parece-me sintomático que às crianças de pouca idade chame atenção, primeiramente, os personagens da peça, os atores e sua presença cênica.

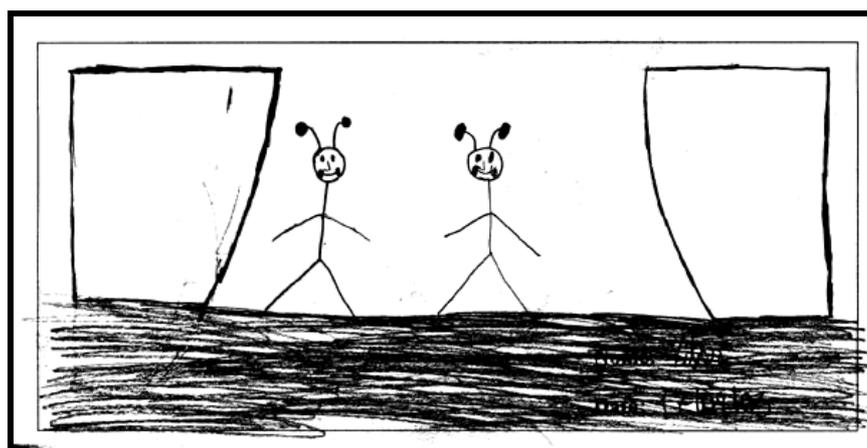
Entretanto, não gostaria de renunciar ao que argumenta Larrosa, para quem “as imagens, como as drogas, como os alimentos, como o ar, permeiam a alma, penetram na alma, nutrem-na ou a regam, e conformam-na, formam-na, deformam-na ou transformam-na” (LARROSA, 1996, p. 70). No teatro linguagem, em que tantas línguas e variadas linguagens atravessam-se e mesclam-se em composições impuras, as imagens têm força e efeitos de fascinação e de conformação também. Na mestiçagem de sons, imagens, cores, intensidades, intenções e movimentos, nutre-se e rega-se a alma, bem como pode-se secá-la ou fazer com que passe incólume pelo trajeto. Devem o espetáculo e o teatro linguagem incitar o espectador, e o conjunto de espectadores que denominamos público, a lançar-se no espaço efêmero e desconhecido do *entre*. Tampouco assim teremos a certeza da experiência, que pode ou não marcar com seus traços no processo da recepção.

Dando continuidade à abordagem do excerto de conversa citado no início desta seção, saliento que a menina **Ke**, ao ser questionada acerca “do que tinha no teatro ao qual assistiu”, levanta a presença do público no momento da representação, ao referir-se “às pessoas...”. Não são mais os estranhos personagens da peça que chamam atenção, mas a presença de um grande grupo de pessoas que se reúne para assistir aos “seres estranhos” e àquilo que fazem em cena. Aí está o tripé fundamental do qual impescinde o teatro e acerca do qual falam Guinsburg e Silva (1981) no excerto citado: atores que agem com alguma intenção estética (ou máscara, ou personagem) junto a um público. As crianças demonstram entender esta premissa: o teatro enquanto uma linguagem que necessita do público para sua efetiva existência. O teatro como um espaço em que as pessoas “se vestem” – portanto mascaram-se – e são outros.

Pode-se observar no desenho de **Pi**, a seguir, a presença de uma platéia, composta por pequenos espectadores retratados por “pessoas-palito”, que assistem a algumas outras pessoas que se colocam diante deles e que têm pequenos balões que, a exemplo das histórias em quadrinhos (gênero re-conhecido e assíduo nas vivências infantis), saem de suas bocas, representando suas falas. Os atores falam e agem enquanto a platéia, diante deles, observa e escuta. Esta relação palco-plateia proposta pelo espaço cênico do palco italiano, que é a mais citada pelas crianças espectadoras (e uma das mais assiduamente utilizadas pelas encenações desde o século XVI até a contemporaneidade), aparece na primeira representação que a menina faz acerca do teatro.



Desenho 11. *Pi*, 7 anos, a platéia à direita assiste ao espetáculo.



Desenho 12. *Vi*, 10 anos, vista frontal de um palco italiano.

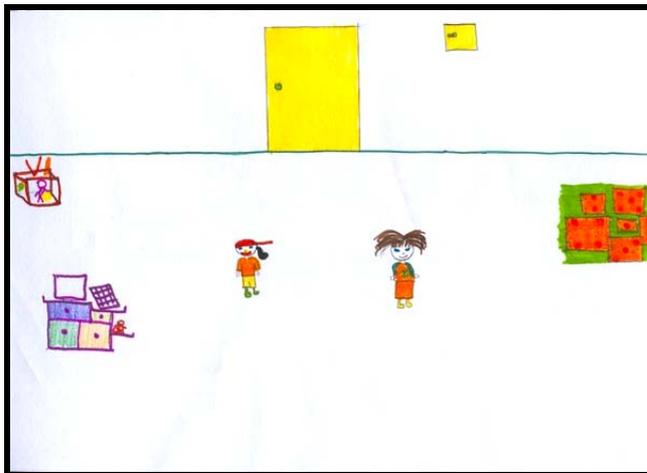
No desenho de **Vi** pode-se perceber com clareza esta relação palco-plateia estabelecida pelo modelo de palco italiano: o menino desenha a visão frontal de um palco, o que faria com que quem

vê o desenho se colocasse na postura do espectador, que assiste frontalmente a um espetáculo em que dois personagens ladeados por uma cortina aberta (ou por tapadeiras laterais) apresentem-se a um público que se encontra diante deles, em um nível inferior, já que há uma elevação (ou parte pintada de preto) que nos dá a impressão de que o palco encontra-se em um nível acima do restante do espaço.

A segunda parte das respostas dadas à questão que fiz acerca “do que tinha na peça a qual haviam assistido” refere-se aos elementos cênicos e ao cenário do espetáculo, à ambientação e ao espaço cênico criado por estes elementos. O armário, o computador, o teclado, o telefone, os brinquedos, os cabelos, o roupeiro, a estante do computador, todos estes foram elementos presentes na encenação e posteriormente lembrados. A presença destes objetos como parte componente da narrativa cênica também é evocada pelas crianças, que conferem a eles tamanha importância a ponto de lembrarem-se de praticamente todos os elementos presentes em cena.

Nos desenhos abaixo, das meninas **Am** e **Ka**, pode-se observar detalhadas reproduções dos cenários, dos elementos e dos personagens. Como já foi relatado em outro momento desta dissertação, a curiosidade das crianças em relação aos elementos cênicos passa pela suposta constatação (ou não) de sua **verossimilhança**⁸⁹, fator que atravessa a relação destas com o espetáculo em questão.

⁸⁹ Entendo o conceito de verossimilhança, cunhado por Aristóteles em *A Poética*, como “aquilo que nas ações, personagens, representações, *parece verdadeiro*, tanto no plano das ações como na maneira de representá-lo no palco” (PAVIS, 1999, p. 428). Embora a verossimilhança esteja relacionada às relações do espectador com a obra, também a dramaturgia, a encenação e interpretação devem preocupar-se em “caracterizar uma ação que seja logicamente possível” (Id., Ibid.). No entanto, saliento e relatividade do conceito de verossimilhança, sendo que “o verdadeiro” é sempre uma construção social, a legitimação de determinados modos de ser, de pensar, de perceber e conferir sentido ao mundo e aos seres é contingencial e historicamente formulada. Contudo, mesmo que as encenações contemporâneas abram suas portas para ilimitadas formas de estéticas, personagens e tramas que se distanciam cada vez mais de um caráter realista, “o verossimilhante é um elo intermediário entre as duas ‘extremidades’, a teatralidade da ilusão teatral e a realidade da coisa imitada pelo teatro” (Id., Ibid., p. 429), ou seja, do referente que propiciará ao público construir significados e sentidos a partir do visto e do ouvido no teatro.



Desenho 13. *Am*, 9 anos, desenha o protagonista, seu antagonista⁹⁰ e os elementos do cenário.



Desenho 14. *Ka*, 8 anos, desenha também o protagonista e o vilão Dr. Chip, este com a Viseira nas mãos.

Acerca das questões de verossimilhança suscitadas pelo espetáculo e levantadas pelas crianças espectadoras em suas colocações, trago excerto de conversa com as crianças das quartas séries, que demonstraram em suas falas que gostariam de contatar com uma maior verossimilhança, pois perceber que “era uma peruca” ou que era uma atriz que interpretava um personagem do gênero masculino, não conseguindo reproduzir a voz grave que requer o estereótipo da masculinidade, poderia atrapalhar a fruição da recepção do espetáculo. Provavelmente esta necessidade de verossimilhança esteja associada às experiências destas crianças enquanto espectadoras de televisão e

⁹⁰ O protagonista é o personagem, em um drama, que conduz a ação e pode ser considerado o herói. O antagonista é aquele que se opõe a ele, gerando o conflito necessário à evolução da ação dramática, o vilão.

cinema, que no geral trazem interpretações e estéticas que se aproximam de reproduções naturalistas fiéis a uma suposta realidade. Segue o longo excerto em que se sucedem diversos tópicos que versam acerca da questão que ora discuto: a expectativa da verossimilhança em cena.

Eu – *Jô, e tu, o que mudarias na peça?*
Jô – *Eu mudaria tudo. Mudaria o Dr. Chip. Botava um cara mais engraçado que ele...*
Vi – *Eu!!!*
Todos – *Ai, Vi!!!!!!!*
Jô – *E que tivesse o cabelo bem engraçado e que não usasse peruca.*
Eu – *Tu não gostou da peruca?*
Jô – *Não!*
Eu – *Qual era o problema da peruca?*
Jô – *Por causa que ela tava mal colocada e aparecia que ela tava usando peruca.*
Em – *Aparecia os cabelos dela.*
Eu – *Tu gostaria que fosse alguém com cabelos de verdade?*
Jô – *Aí os cabelos ficam mais legal.*
Vi – *Eu queria que o Super Molhado tocasse água de verdade na...*
Eu – *Não era água?*
Vi – *Não. Era... Ele podia botar água...*
(Fomos interrompidos por uma conversa em voz alta no andar de cima)
Eu – *Jô, tu disse que mudaria tudo. Que mais?*
Jô – *Só o Dr. Chip.*
Eu – *Tu mudaria só a peruca ou colocaria outro ator fazendo?*
Jô – *Outro ator. Eu colocaria um homem, aí ficaria mais legal.*
Em – *Era uma mulher, dava pra ver por causa do sapato, meia calça.*
Eu – *E atrapalha o fato de ser uma mulher fazendo um homem?*
Do – *E a risada dela era muito enjoada, sem graça.*
Do – *Claro que atrapalha.*
Outros – *Não.*
Eu – *Quando vocês tavam assistindo, acompanhando a história, vocês ficaram pensando...*
Jô – *Eu vi de cara que era uma mulher!*
Em – *Eu também.*
Eu – *Mas mesmo vocês sabendo que era um a mulher, atrapalha vocês verem uma mulher fazendo um personagem que é um homem?*
Do – *Sim, porque ela não sabe imitar um homem, a voz de um homem... BOBOBO*
(faz balbucio com voz grossa, grave)
Eu – *Como é voz de homem?*
Em – *Igual à voz do meu pai.*
Jô – *Do meu pai!*
Eu – *O que é que vocês lembram na peça que não os personagens e a história, outras coisas?*
Do – *Como assim?*
Eu – *O que mais tinha na peça?*
Jô – *O armário.*

Vi – *Lâmpadas.*

Do – *Aqueles dados que o Super Molhado... O computador.*

Em – *O telefone.*

Vi – *A tomada que o palhaço usou e levou um choque.*

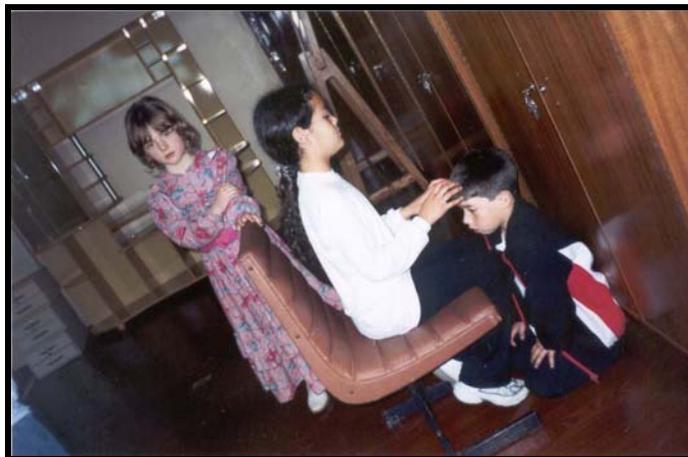
Eu – *Eram de verdade ou de mentira essas coisas?*

Todos – *De mentira.*

Em – *Mas teve uma hora que parecia de verdade.*

No último momento do excerto, podemos observar uma colocação significativa: mesmo que os elementos cênicos sejam “de mentira”, diz a menina **Em** que “teve uma hora que parecia de verdade”, permitindo-nos inferir que ao pacto que se trava entre espectadores e a cena teatral, perpassa a crença nas convenções propostas pelo espetáculo, que devem ser compartilhadas por ambos os lados. Conseqüentemente, as crianças levantam que a crença na verossimilhança do espetáculo está relacionada aos modos de apresentar-se dos elementos cênicos, bem como na interpretação dos atores.

Refletindo acerca da importância dos elementos cênicos na construção da relação das crianças com o teatro linguagem, articulando-a à expectativa da verossimilhança, percebo que o computador, lembrado diversas vezes nos desenhos (ver desenhos 13 e 14) e falas, aparece também durante os jogos teatrais, quando em um jogo de mímese corpórea um dos meninos representa a mesa do computador, enquanto as outras meninas fazem as vezes dos personagens Léo e Joaquina. O computador é o elemento que vai desencadear a ação da peça, acerca do qual desenvolve-se o enredo, a temática do espetáculo e também a caracterização dos personagens, sendo que o Dr. Chip, por exemplo, é uma alusão clara a um componente dos computadores, sendo seu figurino composto inclusive de uma placa de memória usada.



Fotografia 33. *Pi, Am e Ad* são a Joaninha, Léo e a mesa com o computador, que o protagonista manipula.

Seguindo a análise do excerto que abre esta seção, percebe-se que após evocarem os elementos cênicos que compõem a encenação, a menina **Ma**, de cinco anos, lembra que no espetáculo há “Imaginação”. Isso porque a temática central da trama gira em torno do conflito entre a prática da imaginação através de brincadeiras de faz-de-conta e o uso de jogos eletrônicos. A narrativa é claramente voltada à defesa das brincadeiras de imaginação, condenando o brincar com jogos eletrônicos. Assim, a temática, ou o conteúdo central do espetáculo passa a ser a imaginação, lembrada prontamente pela menina espectadora e confirmada pela colega **Ke**, que imita a fala dos personagens em uma das cenas do espetáculo: “I-ma-gi-na-ção!”.

Nos jogos teatrais que realizamos, nos quais propus a reprodução de cenas da peça, diversas duplas e trios representaram as cenas que envolviam as brincadeiras de faz-de-conta e a apologia ao uso da imaginação, demonstrando que a apreensão de um possível conteúdo proposto pela peça deu-se principalmente através das ações realizadas em cena pelo elenco, já que os momentos do espetáculo em que acontecia claramente esta apologia eram, no geral, cenas de ação em que não havia texto a ser falado e sim seqüências de gestos e movimentos sublinhados por uma trilha sonora. O ritmo e a plasticidade dos movimentos quase coreografados realizados pela Joaninha e pelo Palhaço ao ensinar Léo a brincar foram diversas vezes lembrados pelas crianças nos jogos teatrais. Pode-se observar nas fotografias que registraram estes jogos.



Fotografia 34. *Vu* e *Ke* realizam corporalmente a cena em que o Palhaço e a Joaninha “brincam de aviãozinho”, ou seja, são o próprio avião.



Fotografia 35. *Pe* e *Ma* reproduzem a cena em que a Joaninha e o Palhaço “brincam de dirigir”.

No final do excerto que abre a seção ainda há a presença de uma forte **mediação situacional**, a presença da *professoratriz*-pesquisadora:

Eu – *A mãe do Léo tinha? E o que mais?*

Pe – *Tu!*

Eu – *Tinha eu?*

Ad – *Tu tava caminhando lá dentro! No começo.*

Ta – *Ela tava sentada.*

Ad – *Ela tava tirando foto...*

Ta – *Ela tirou de mim!*

Ad – *Fazendo um monte de coisa.*

Eu era quem estava junto com as crianças espectadoras em todos os momentos do espetáculo: de pé, conversando, tirando fotos e também sentada assistindo à peça. Enfim, é marcadamente notada a minha presença pelas crianças, que se referem a ela também como um fator estranho, que lhes chama a atenção, sendo que se fosse algo banal ao qual estivessem acostumados dificilmente referir-se-iam a isto. Penso então em minha presença como uma das mediações situacionais mais marcantes desta experiência das crianças com o teatro.

Em outros momentos também foram levantadas mediações situacionais específicas, como no caso dos enunciados que seguem, nos quais queixam-se as crianças da falta de comodidade com que assistiram ao espetáculo, o que dificultava sua visão e atenção às cenas. Além disso, no mesmo excerto pode-se verificar que **Am**, ao saber que realizaríamos algumas atividades depois de termos assistido ao espetáculo, demonstra sua preocupação em “prestar atenção” e alertar a colega **Ka** para que também o faça. Todos denotam seu comprometimento em participar das atividades que eu continuaria propondo, tentando, de certa forma, sair-se o melhor possível, pois presumo que acharam que teriam que passar por uma espécie de sabatina sobre o espetáculo. Entretanto, saliento que em nenhum momento as crianças foram estimuladas ou impelidas a prestarem mais ou menos atenção, enfim, a agirem de alguma forma que não fosse aquela como normalmente agiriam em uma situação semelhante. Ainda assim, minha presença foi uma marca que se tornou sintomática em determinados comportamentos assumidos pelos pequenos espectadores.

Am – *Eu queria falar para a Ka, lá no teatro, só que ela tava lá, e nós tava aqui, eu ia avisar para ela pra ela prestar atenção que a gente ia fazer os negócio aqui.*

Ka – *Mas eu prestei!*

Pa – *Eu também prestei! Só que doía o pé, eu tava sentado assim.*

Eu – *Por que vocês tavam sentados no chão?*

Ka – É. Os outros da frente ficavam assim (ajoelha-se).

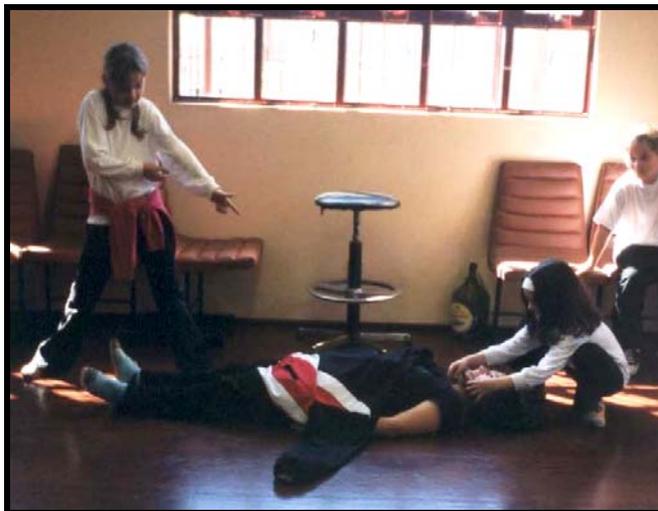
Am – Eu peguei uma cadeira. Eu vi que tu tirou foto.

Outra observação que posso tecer a partir dos dados é que é recorrente nas falas e nos jogos teatrais, bem como nos desenhos, as crianças referirem-se à **ação** no espetáculo. Não necessariamente à linha da ação dramática, mas às cenas específicas em que há de forma marcada o uso da ação pelos atores como recurso de ênfase, de narrativa ou mesmo como recurso cômico, como no caso das cenas de pancadaria, clássicas no teatro cômico, nas farsas e nos pastelões. Tampouco são feitos juízos de valor em relação ao espancamento ou à morte de determinados personagens, chamando a atenção das crianças justamente os efeitos cômicos que estas cenas de ação causam no público.

O menino Léo espancando injustamente o Palhaço quando tomado pelos poderes da Viseira torna-se muito engraçado, pois as ações duras e rígidas do protagonista opõem-se à fragilidade e à moleza do segundo. Esse recurso de contraste provoca um efeito cômico. Já a cena em que o Super Molhado derrota o Dr. Chip também é representada, sendo ela o ápice do espetáculo, em que o mal é finalmente vencido pelo bem, restabelecendo a ordem inicial, com o momento de aprendizagem do herói. Segue-se a esta cena uma pequena apoteose, em que atores e músicos cantam e dançam para o público, incitando-o a acompanhar a trupe com palmas e canto. Pode-se observar nas fotos dos jogos teatrais momentos em que as crianças reproduzem justamente estas “cenas de ação”.



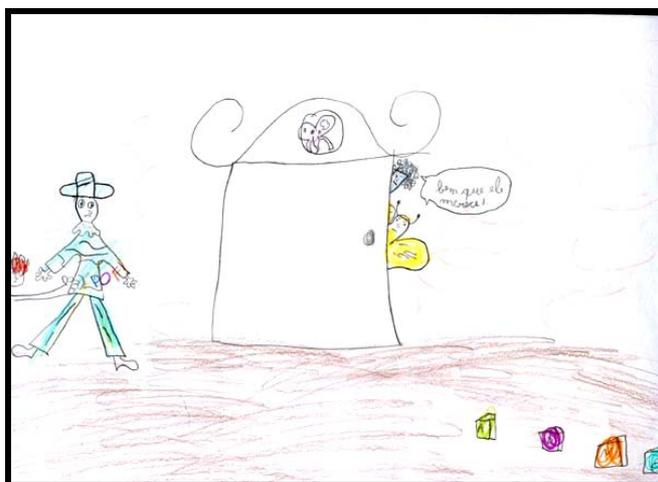
Fotografia 36. Me e Ga reproduzem cena em que Léo espanca o Palhaço.



Fotografia 37. *Ju* (a direita) monta com as colegas *Em* e *Jô* (deitada) a cena em que o Super Molhado derrota o Dr. Chip.

A ação – sejam as ações imediatas e perceptíveis, as ações internas ou ainda a linha de evolução da ação dramática – encontra-se na base da constituição da linguagem teatro. As crianças parecem perceber a importância da ação tanto para o desenvolvimento do espetáculo como enquanto recurso cênico específico a fim de causar determinados efeitos na platéia.

Observemos o desenho de **Me**, no qual o menino representa a cena em que o Palhaço é espancado pelo protagonista Léo. Fica clara a importância da ação nesta cena, que o desenhista tenta demonstrar através do movimento dos personagens desenhados e do uso de sons em balões, referência às histórias em quadrinhos.



Desenho 15. *Me*, 9 anos. Palhaço apanha de Léo com a viseira, os brinquedos observam do armário.

Tantas outras relações foram tecidas pelas crianças em detrimento ao espetáculo teatral *A Terrível Visão do Dr. Chip*. Faço emergir neste espaço de discussão algumas das quais julgo serem de maior pertinência ao objetivo que ora proponho nesta dissertação, ou seja, refletir e discutir acerca das experiências de um grupo de crianças espectadoras com a linguagem teatral na contemporaneidade. Seguindo ainda este intuito, inicio a seção que segue, baseada em um momento do trabalho de campo junto às crianças que se mostrou de extrema produtividade a este pensar-refletir o teatro linguagem. A todos os grupos de crianças, durante as entrevistas e conversas que realizamos, estimei que construíssem reflexões comparativas entre diversas linguagens espetaculares com as quais haviam externado ter mantido contato. Desta forma, a seção seguinte refere-se a este esforço comparativo das crianças espectadoras entre diferentes linguagens espetaculares em relação ao teatro linguagem e suas características.

6.2 *Teatro é diferente ou igual a cinema, TV e circo?*⁹¹ - Construções comparativas das crianças espectadoras entre diferentes linguagens espetaculares

Nesta seção discorro acerca das construções comparativas entre as diferentes linguagens espetaculares tecidas pelas crianças, o que possibilita olhar de modo amplo e ao mesmo tempo pontual para o entendimento e (re)conhecimento que têm de algumas características do teatro linguagem, tendo como mediação as outras linguagens das quais também são espectadoras.

Como já foi afirmado anteriormente, este grupo de crianças relaciona-se com uma ampla gama de produtos culturais: filmes em vídeo, no cinema e na TV, desenhos animados, histórias em quadrinho, literatura, música, circo, teatro, etc. Através desta imensa variedade de artefatos com os quais têm contato, também constituem seus modos de ser espectadores na contemporaneidade, tornando-se assim sujeitos em determinada contingência histórica e cultural, aprendendo como e para onde olhar, o que escolher ver em detrimento de outras tantas possibilidades.

As relações diversificadas de assiduidade, gosto, preferência e (re)conhecimento que têm com as diferentes linguagens espetaculares e audiovisuais como o circo, os filmes cinematográficos, os programas televisivos (telenovelas e desenhos animados principalmente), bem como com o teatro, são importantes mediações que constituem o repertório anterior destas crianças enquanto espectadoras, atravessando suas experiências com o teatro linguagem.

Essas construções comparativas acerca das quais reflito no espaço desta seção foram realizadas durante as entrevistas-conversas, conforme já salientei acima. Cada grupo entrevistado foi composto pelas séries escolares que as crianças freqüentavam. O excerto que apresento e comento a seguir refere-se ao grupo de crianças menores, das primeiras séries e do jardim B.

***Eu** – Agora vou fazer outra pergunta importante: teatro é diferente ou igual a televisão e cinema?*

***Alguns** – Diferente!*

***Ad** – Diferente porque é pessoas que se vestem.*

***Eu** – Aonde?*

***Ta** – No teatro.*

***Ad** – Nas roupas.*

***Eu** – No teatro?*

***Ad** – Na televisão é desenho, a gente não se veste...*

***Eu** – Outras diferenças?*

***Ad** – Mas apresentam, apresentam!*

***Eu** – Todos apresentam, na TV e no teatro?*

⁹¹ Pergunta feita por mim às crianças espectadoras.

Ad – Sim.

Pe – Na televisão não é verdadeiro...

Eu – E no teatro é?

Pe – É.

Ga – Na televisão passa em São Paulo.

Eu – É verdadeiro como?

Pe – Que nem assim: nos filmes de terror eles não matam.

Ke – É diferente porque na televisão eles gravam...

Eu – E no teatro, como é?

Ke – É, de vez em quando. Eles só ensaiam.

Eu – Eles ensaiam?

Ke – Eles podem se atrapalhar, como, por exemplo, no teatro que nós fomos ver. Eles podem bater na luz. Não era pra ter feito isso.

Eu – E podem acontecer coisas que não eram pra acontecer no teatro?

Ke – Sim. É humano errar.

Ga – Eu queria também que no meu teatro tinha um Power Ranger. (gozando da colega que falara errado o nome da série em Inglês)

Eu – Não achei graça. Que outras coisas a TV tem de diferente do teatro?

Ad – A **Ma**! A **Ma** faz teatro! É diferente por um monte de coisas. Na TV o **Ratinho** apresenta, mas ele não se veste. E tem desenho, no teatro não tem esses desenhos, Globo, TVE...

Ma – Teatro é diferente da televisão porque, porque na televisão eles gravam e no teatro não: eles se vestem, andam no palco e... apresentam.

Pe – No filme eles filmam e no teatro eles não filmam.

Ad – No teatro às vezes filmam. Quando que eu vi a primeira vez tinha.

Eu – Tinha coisa gravada ou eles estavam gravando o teatro?

Ad – Era assim um negócio, uma tela que a gente não consegue ver, e piscavam as pessoas. Era um negócio lá. Bem estranho!

Percebe-se no excerto que as crianças tentam explicar a mim que no teatro há a presencialidade, que o aqui-agora do efêmero teatral é aberto à improvisação e também ao erro, que seria aquilo de imprevisto que aconteceria, ao passo que o ensaio serviria como previsão das ações e acontecimentos a serem mostrados no palco. A comparação com a linguagem televisiva distancia o teatro desta justamente pelo caráter da mediação do aparelho televisivo, da gravação, do “estar em São Paulo”, ou seja, da distância espaço-temporal que separa atores e público neste meio. A fala de que “todos apresentam”, tanto na televisão quanto no teatro, recorrente nesta conversa, demonstra que as crianças percebem que ambas as linguagens são espetaculares, que no contato tanto com uma como com outra elas assumem a posição de espectadores. Entretanto, sabem que no teatro há o compartilhamento de um mesmo espaço-tempo entre atores e público. A afirmação do menino **Pe** de que “o teatro é de verdade”, em contraponto à televisão, na qual as coisas acontecem “de

mentira”, possivelmente também esteja se referindo a esta característica da presencialidade corporal necessária ao teatro linguagem.

O fato de no teatro os atores “vestirem-se” denota a atenção conferida pelas crianças aos personagens na estrutura do espetáculo teatral, sendo que a linguagem real-naturalista das telenovelas, por exemplo, pode fazer com que as crianças pequenas não percebam o caráter ficcional da representação de atores na televisão. Levanta-se o nome de um conhecido apresentador de um programa de auditório, justificativa de **Ad** para diferenciar os personagens teatrais daqueles que se podem observar na televisão. Para o menino, o apresentador não “se veste”, sendo “ele mesmo” em cena, o que seria uma das diferenças entre as duas linguagens. Conseqüentemente, no teatro, aqueles que estão em cena não seriam “eles mesmos”. Parece ser percebida marcadamente a diferença entre atores e personagens, ou seja, aqueles que “se vestem” e tornam-se então outros em cena, assumem uma *outridade*, uma máscara.

A menina **Ma**, de apenas cinco anos, resume em seu enunciado os fatores que são levantados ao longo desta conversa: “Teatro é diferente da televisão porque, porque na televisão eles gravam e no teatro não: eles se vestem, andam no palco e... apresentam”. Todavia, os atores no teatro, além de “vestirem-se”, além de serem personagens que não eles próprios em cena, “andam no palco”, realizam ações em cena diante do público, “apresentam-se”, enfim. Tentando refletir acerca das palavras das crianças, percebo que elas diferenciam o teatro da linguagem televisiva a partir de características que são base do teatro linguagem como a presencialidade, a existência de ação(ões) cênica(s) e de formulações estéticas personificadas pelos atores em cena (que podem ou não ser caracterizadas como personagens), entre outras.

No excerto abaixo, podemos contatar com as construções comparativas das crianças das segundas séries. Em suas falas se pode perceber um nítido interesse em diferenciar que o teatro é “ao vivo”, o que não acontece nas outras linguagens como o cinema e a televisão, sendo que estas seriam intermediadas por uma “tela”. Já na comparação com a linguagem circense, surgem contrapontos diversos, acerca dos quais discorrerei após a apresentação dos excertos correspondentes.

Eu – *Teatro é igual ou diferente a televisão e cinema?*

Pi – *É diferente porque a gente ouve melhor, tipo, na televisão tem bastante tecnologia, as pessoas ficam com a voz mais grossa, entende? No teatro ao vivo a gente ouve a voz natural das pessoas e é melhor porque é ao vivo.*

Vu – *Porque na TV a gente vê e não é ao vivo, no teatro a gente vê e é ao vivo.*

To – *Às vezes tem a coisinha do canal no canto de baixo e eles botam ‘ao vivo’.*

Eu – *Às vezes tem isso na TV?*

Pi – *Ele quer dizer assim: que foi gravado no dia.*

Ju – *Eu acho que é diferente porque tu ouve melhor, tu ouve as falas melhor, na televisão tu não tem assim... Lá ao vivo é mais emocionante, tu pode tirar foto e da TV não pode tirar.*

To – *O teatro a gente vê pessoalmente, ao vivo. Só que na TV não, não dá pra ver a pessoalmente que nem no teatro.*

Eu – *E tem alguma outra diferença?*

To – *Não.*

Vu – *Na TV tu tem a tela da TV, no teatro não. No teatro tem uma tela desse tamanho (faz gesto amplo com os braços).*

Eu – *No teatro tem uma tela?*

Vu – *Claro, é a casa!*

Eu – *Como é que é isso? Me explica.*

Vu – *(faz gestos e começam rir, Pi interrompe, começam a falar todos juntos).*

Ao discutir sobre o teatro ser ao vivo e a televisão não (tampouco o cinema o é) a menina **Pi** levanta a existência da tecnologia intermediando a relação dos espectadores com a linguagem televisiva, o que não aconteceria no teatro, espaço espetacular no qual não haveria tecnologia, conforme a fala da menina. Sabemos que não é desta forma que a evolução da história do teatro tem acontecido, sendo que desde o elaborado uso de maquinarias no teatro grego e os complexos cenários e truques cênicos que invadiram os palcos do século XVIII na Europa até o uso da energia elétrica nos teatros, complexificando a iluminação cênica e tornando a linguagem visual importante elemento de diversas estéticas cênicas na contemporaneidade, a tecnologia tem possibilitado a evolução da história da encenação. No entanto, para esta menina, o que parece ser o mais pitoresco e típico desta linguagem, do teatro linguagem, seria a falta de tecnologia presente na espetacularidade, ou seja, a espetacularidade baseada mais na relação direta entre atores e público do que em efeitos e truques como no cinema ou na televisão.

No excerto de conversa com as crianças das terceiras séries, pode-se observar nas justificativas de **Me** acerca das diferenças entre TV e teatro que o segundo “não pode contar com efeitos especiais”, de acordo com a experiência deste menino, estes efeitos estão reservados ao cinema e à TV. Segue o excerto:

Eu – *Teatro é diferente de TV e de cinema?*

Todos – *Bem diferente!*

Ka – *Quando a gente assiste TV, a gente não chega bem pertinho, daquela coisa que depois que termina encosta. Já se a gente vai no teatro, às vezes, depois que termina, a gente consegue encostar.*

Me – *Ah, porque é mais legal televisão.*

Eu – *Por que?*

Me – *Porque tem efeitos especiais.*

Eu – *E no teatro não tem efeitos especiais?*

Me – *Com certeza não.*

Am – *É diferente porque na TV não é ao vivo, e nem todas é a cores. No teatro é ao vivo, a gente pode encostar, a gente ouve melhor, é tudo melhor no teatro. Teatro é a pessoa, a gente vê as pessoas, assim, como é que eu posso explicar... porque é melhor! Não é TV, a gente pode encostar, pode ir lá ver como é que é quando termina o teatro. TV não, a gente tem vontade de encostar e a gente não pode.*

Ka – *Encostar só na tela, porque nas pessoas que tão dentro não.*

Pa – *Porque TV mostra desenhos, no teatro não, já mostra pessoas, personagens diferentes...*

Ka – *Mas é claro que pode mostrar desenhos, pega um fantoche e começa assim... Que nem desenho.*

Me – *O teatro tu só pode olhar uma vez na vida, se tu não presta atenção tu não pode mais olhar. Na TV se tu vai olhar um filme, se tu não prestar atenção vai passar outra vez aquele filme.*

Ka – *Mas nada a ver, tu pode pegar um câmera e filmar. Ou bate foto.*

Me – *Mas se bater foto da TV não aparece o filme.*

Ka – *Bate um monte de foto e depois coloca assim empilhada e começa a passar.*

Eu – *E será que tem a mesma graça?*

Pa – *Tem!*

Ka – *Tem!*

O mesmo menino **Me** levanta o caráter de reprodutibilidade técnica⁹² possível através das tecnologias veiculadas pela televisão, pelo cinema e pelo vídeo, que possibilita que uma mesma cena ou trecho de filme ou programa seja gravado e reproduzido diversas vezes, sendo assistido repetidamente, modificando assim a relação dos espectadores para com estas linguagens e seus artefatos. Isto já não seria possível no teatro, sendo que a efemeridade e a unicidade de cada apresentação são características que definiriam a princípio a própria linguagem, ou seja, o teatro linguagem. Assim, mais uma vez as diferenças de uso da tecnologia medeiam as experiências destas crianças enquanto espectadoras na contemporaneidade, embora a menina **Am** na mesma conversa realize praticamente uma “apologia ao teatro”, ao referir-se aos benefícios do contato com a linguagem teatral, definindo-a singela e poeticamente através da seguinte frase: “Teatro é a pessoa”.

A presença da mediação das tecnologias também acontece quando o menino **Vu** justifica que a TV e o cinema necessitam de uma tela, mas que “o teatro também tem uma grande tela”, que sugere por um amplo movimento de braços. Claramente está referindo-se à moldura do palco italiano, a caixa cênica proposta por este espaço cênico, que parece ser um dos únicos com os quais estas crianças tiveram contato, sendo que não reportam em nenhum momento suas falas, desenhos

⁹² Termo cunhado por Walter Benjamin no ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In *Obras escolhidas – Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ou representações corporais ao contato com um espaço cênico diferenciado. Somente uma das meninas fala de um “teatro diferente”, que não era dentro de uma sala e sim na rua. Assim, a partir de suas experiências como telespectador e como espectador de teatro, **Vu** relaciona a caixa cênica do palco italiano à tela televisiva.

A segunda parte da conversa com as crianças das segundas séries tece reflexões comparativas entre a linguagem circense e a linguagem teatral. Interessava-me saber como, desta vez, as crianças elaborariam suas comparações, já que linguagem circense também se caracteriza pela presencialidade, até então comentada como a grande diferença entre o teatro e o cinema e a TV, por exemplo.

Acerca das relações comparativas entre teatro e circo, saliento que embora diversas encenações e propostas estéticas contemporâneas, inclusive de importantes grupos brasileiros⁹³, aliem as técnicas circenses ao teatro, realizando espetáculos que se encontram no interstício entre o circo e o teatro, nos quais a hibridização das linguagens forma eventos únicos e que não poderiam ser definidos como um ou outro, parece-me relevante levar em conta estas diferenciações elaboradas pelas crianças, que provavelmente não tenham tido contato com este tipo de espetáculo híbrido, conhecendo formas teatrais baseadas no uso do palco italiano e na interpretação dos atores a partir de textos dramáticos e espetáculos circenses de um “formato tradicional”. Segue, então, o excerto no qual discorrem acerca das semelhanças e tentam explicar as diferenças que percebem entre o teatro e o circo, a partir de suas experiências e do repertório anterior que possuem.

Eu – Vocês acham que circo é igual a teatro?

Ju – Eu não acho. Porque no teatro não tem nomes assim, tipo, aquele lá é... Porque circo tem nome, malabarista, essas coisas.

Eu – São números. E como que é no teatro?

Ju – No teatro não. Teatro é mais divertido, teatro tu pode curtir mais. No circo é tudo engraçado, mas no teatro tem coisas tristes e alegres.

Vu – Eu acho igual circo e teatro porque os dois são ao vivo.

Ju – Às vezes não é.

Eu – E as coisas que têm no teatro e no circo são iguais, parecidas, como é que é?

Vu – Parecidas.

To – Acho que é diferente, no circo apresentam coisas como malabarismo, no teatro muito poucos que fazem malabarismo.

Ju – Eu acho que é bem diferente as pessoas. Porque assim: tem outras roupas, tem outros estilos, tem outras coisas. E não é igual a teatro. Teatro é mais realista. E circo não é assim tão realista.

⁹³ Parlapatões, Pia Fraus, Circo Girassol, entre tantos outros grupos.

Ju inicia levantando que a diferença entre o circo e o teatro acontece pela estrutura já estabelecida e pelos números conhecidos da grande maioria dos espectadores no primeiro, que dizem “os nomes”. A menina refere-se aos números ou quadros circenses tradicionais que geralmente fazem parte do espetáculo como os malabares, os equilibristas, palhaços, mágicas, etc. Entretanto, **Vu** diz que teatro e circo seriam iguais já que os dois “são ao vivo”. **Ju** e **To** contrapõem-se à opinião do colega, sendo que é **Ju** quem levanta alguns aspectos formais do circo como “outras roupas, outros estilos”. Possivelmente a menina refira-se a uma certa estética que ficou caracterizada como circense, que conta com figurinos e adereços de cores fortes, com brilho, plumas e lantejoulas, uma iluminação que marca os momentos ápice de cada um dos *shows* ou quadros isolados que se apresentam, sem a existência de um fio narrativo condutor ou trama, pelo menos naquilo que se toma enquanto um espetáculo circense nos moldes mais tradicionais. A menina ainda completa sua fala dizendo que “as pessoas são bem diferentes” em um e outro, trazendo ao seu enunciado o conceito de “realismo”, ou seja, para a menina, o teatro aproxima-se muito mais de algo como uma estética baseada na realidade do que o espetáculo circense, notadamente baseado na virtuosidade dos artistas e na espetacularidade grandiosa e impactante.

A mesma **Ju**, em um enunciado desta conversa, levanta que “no circo tudo é engraçado”, sendo que no teatro “há coisas tristes e alegres”. Isso me permite pensar que esta menina percebe que a possibilidade de gêneros presentes na linguagem teatral passa pela comédia e também pelos dramas e tragédias, sendo reservada ao circo a única função do cômico. Em diversos momentos outras crianças levantaram a variabilidade de gêneros e estilos possíveis na linguagem teatral.

Darei continuidade aos comentários e reflexões sobre as construções comparativas realizadas pelas crianças entre as linguagens circense e teatral utilizando como referência os dois excertos que seguem, sendo o primeiro da conversa com o grupo das quartas séries e o segundo da conversa com as crianças das terceiras séries.

Eu – *E circo, é diferente ou igual ao teatro?*

Em – *Diferente.*

Eu – *Por que?*

Do – *Porque eles não viram mortal no teatro.*

Em – *Teatro não tem fogo, no circo tem.*

Eu – *E se tivesse fogo e mortal no teatro, mesmo assim, o que faz circo ser diferente de teatro, se é que é diferente?*

Vi – *Nada.*

Eu – *Nada?*

Jô – *Tem sim, porque no teatro eles são personagens e no circo são pessoas reais. No teatro são personagens, e quem tá no circo tá trabalhando.*

Eu – *E no teatro quem tá fazendo não tá trabalhando?*

Jô – *Tá, mas é...*

Do – *(interrompendo Jô) E não é coisa real?*

Em – *Não.*

Jô – *São personagens!*

Do – *E não é real?*

Eu – *Como vocês explicam isso?*

Vi – *É que circo começa com c e teatro com t.(rs)*

Eu – *Que engraçado... Em, por que circo é diferente de teatro?*

Em – *Porque no circo fazem coisas mais engraçadas que no teatro.*

Do – *Nada a ver. Depende o teatro.*

Jô – *Depende do circo e depende do teatro também.*

Eu – *Tôdo teatro tem que ser engraçado?*

Do – *Não. É teu aquele teatro lá?*

Eu – *Não, não é meu.*

Do – *Aquela que nós vimos semana passada não é engraçado. Só aquela hora em que o carinha, o professor, O Dr. Chip, que ele foi lá atrás e começou a falar uns negócios.*

Eu – *Circo é diferente de teatro?*

Me – *Com certeza.*

Eu – *Por que?*

Me – *Porque sim. Porque é numa lona.*

Ka – *Nem todos, eu já vi circo que tinha dentro de um shopping. Era um shopping lá em Rondinha.*

Am – *É diferente porque o circo não tem a mesma graça que o teatro. Às vezes alguns circos são mais engraçados que teatro, mas se o teatro é mais animado o teatro é mais engraçado. Tem teatros e circos tristes, tem teatros e circos engraçados. A maioria dos circos são engraçados, mas teatro tem tudo: tem gente triste, alegre, tem de ação, de comédia.*

Pa – *É diferente porque às vezes, em circo, mostra os animais, tem palhaço fazendo suas coisas... Mágicos.*

Ka – *A minha tia foi pra Copacabana e ela viu um teatro diferente, não era assim embaixo de lona.*

Me – *Circo, tu quer dizer?*

Ka – *É, ela viu um circo diferente. Era ao ar livre.*

O que se pode perceber no primeiro excerto, referente às falas das crianças das quartas séries, é que estas já dominam um vocabulário próprio da linguagem teatral. Possivelmente terem tido no decorrer de suas vidas contato com diversas peças teatrais, na escola e também através de suas famílias em alguns casos, além de seu contato com tantas outras linguagens espetaculares, permita elaborações comparativas claras e objetivas como a frase da menina **Jô**: “[. . .] no teatro eles são personagens e no circo são pessoas reais. No teatro são personagens, e quem tá no circo tá

trabalhando”. A noção de que os artistas circenses assumem posições de sujeitos no picadeiro que se aproximam de sua vivência cotidiana de pessoas de circo, com suas famílias e vidas nômades, o circo como profissão e o teatro como o espaço em que os personagens são fictícios, dissociando-se por completo de uma possível “vida real” dos atores estão subjacentes ao enunciado de **Jô**.

Pergunto se “no teatro os atores não estão trabalhando”, pergunta seguida pela provocação do colega **Do**, que questiona a colega sobre teatro ser real ou não. A menina responde enfaticamente que no teatro há personagens, que não são reais, ou seja, que não fazem parte da vida cotidiana, que existem somente no espaço-tempo da cena teatral. Mas **Jô** deixa entrever que sabe que no teatro também “se trabalha”. **Do** insiste com as meninas, que veementemente responderam que teatro não é real, fazendo-me pensar que o menino está se reportando à presença física e atual dos atores como contraponto, sendo que esta sim seria real em sua opinião. As meninas referem-se ao caráter de ficção que assumem as tramas e os personagens teatrais na maioria das encenações.

Destaco a fala da menina **Am**: “Tem teatros e circos tristes, tem teatros e circos engraçados. A maioria dos circos são engraçados, mas teatro tem tudo: tem gente triste, alegre, tem de ação, de comédia”. Ela também se refere às possibilidades variadas de gêneros e estilos na linguagem teatral: comédias, tragédias, “peças de ação”. Enfim, por mais que se perceba uma expectativa de comicidade em relação às experiências com a linguagem teatral, presentes nas falas de **Do** e de **Am**, entre tantas outras que posteriormente referirei, as crianças conhecem algumas variações que o teatro linguagem pode propiciar, tanto em forma como em efeitos causados nos espectadores, já que “alguns teatros fazem rir, outros chorar”.

Estas reflexões acerca das construções comparativas das crianças para com as linguagens espetaculares audiovisuais demonstram como o contato com diferentes linguagens propicia a elas experiências de caráter diversos que compõem um repertório amplo de posições de sujeitos espectadores, possibilitando que suas percepções de cada linguagem influenciem e determinem a relação que tecerão com as outras. Esta constatação aproxima-se da proposta de que as crianças assumem identidades híbridas como espectadoras na contemporaneidade, posições mutantes, nas quais as diversas linguagens e artefatos com os quais mantêm relação mesclam-se indelevelmente em suas experiências como sujeitos espectadores.

6.3 *Eu adoro teatro, gosto de uma comédia com muitas pessoas, um cenário com mecanismos e criatividade e alegria*⁹⁴ – Expectativas e (re)conhecimento de especificidades e características do teatro linguagem

Neste último momento analítico, gostaria de refletir e discutir acerca de algumas narrativas verbais, gráficas e corporais produzidas pelas crianças em nosso *estar juntos* e que possivelmente esclareçam determinadas perspectivas, expectativas e o (re)conhecimento de características e traços que seriam marcantes ao teatro linguagem, distinguindo-o de outras tantas linguagens espetaculares com as quais relacionam-se estes infantes. Todavia, saliento que a mestiçagem de quererem presentes nas expectativas das crianças, bem como seu entendimento do que seria próprio e característico do teatro, estão atravessados pelas inúmeras mediações das quais tratei no Capítulo 5, por suas experiências com repertórios anteriores, enfim, banhadas pela contingência histórica e cultural na qual tomam parte as crianças deste grupo específico, produzindo seus sentidos, constituindo(-se) neste entrecruzar-se de vontades, de preferências, de desgostares: aquilo que penso poder considerar como suas experiências com o teatro linguagem.

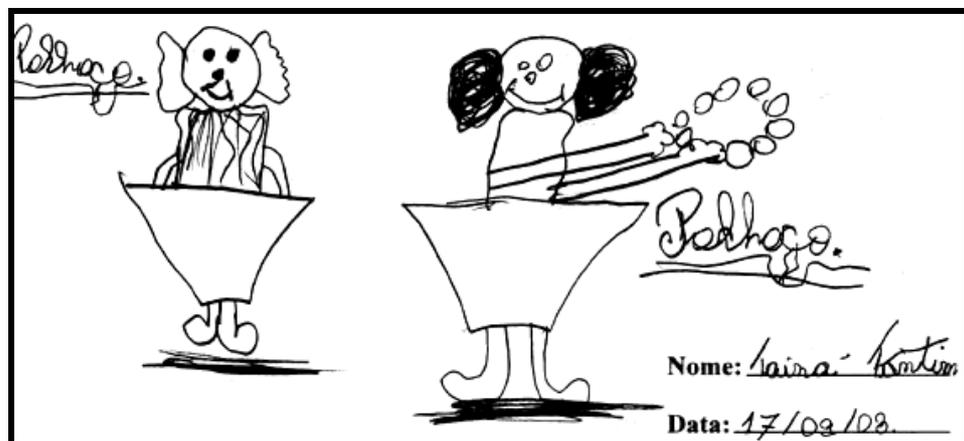
Especificamente nesta seção discorro acerca de algumas mediações que, além de serem expectativas e (re)conhecimento, poderiam ser classificadas como **mediações lingüísticas**, já que intrinsecamente ligadas às características próprias da linguagem em questão, ou seja, a teatral. No entanto, diferenciam-se daquelas mediações lingüísticas já tratadas na seção 6.1 justamente por seu caráter de maior abrangência e amplitude em relação às experiências das crianças espectadoras com o teatro. Na seção 6.1 referiam-se estritamente ao processo de recepção do espetáculo *A Terrível Visieira do Dr. Chip*, na seção 6.2 observo e discuto as construções comparativas entre diferentes linguagens espetaculares e nesta 6.3 distingo mediações lingüísticas que compõem a própria linguagem teatral e também auxiliam as crianças na formulação de expectativas em relação às suas experiências futuras com o teatro.

Acerca das expectativas das crianças para com o teatro linguagem, ou seja, daquilo que esperam ou que gostariam de ver nos espetáculos a que têm ou terão a oportunidade de assistir, percebo que, mesmo que reconheçam claramente as diversas possibilidades de gêneros e efeitos a serem veiculados e provocados pela linguagem teatral, **a expectativa do cômico**, ou seja, da diversão provocada pelo riso, é uma das mais assiduamente citadas pelas crianças.

⁹⁴ Depoimento de Ka, 9 anos.

A comicidade, ou o caráter cômico, de um evento ou produto – neste caso dos espetáculos teatrais – é tomada neste estudo enquanto um mecanismo ligado inerentemente à esfera do humano, um fenômeno que se realiza, preferentemente, em grupo (BENDER, 1996). “O riso, por seu turno, implica reconhecer o ridículo, atribuir algum valor moral às ações [. . .] Se o homem é o único animal que ri, ele é, por outro lado, o objeto primeiro de riso” (BENDER, 1996, p. 53). A comicidade manifesta-se, na maioria dos casos, através de dois aspectos básicos: um “que engloba os defeitos, as falhas ou vícios anódinos e que não se revelam como possível ameaça ao seu portador ou ao grupo” e outro ligado “à rigidez ou à mecanização daquilo que é vital ser, em última instância, uma transgressão de norma” (Id., Ibid., p. 55-6). O cômico sempre é provocado pelo desvio, por aquilo que foge a uma normalidade estabelecida e para tanto é necessário um conhecimento mútuo das normas, a fim de que a ruptura para com elas incite ao riso. “O que temos, portanto, em termos de comicidade, segundo Bergson, é o *fugir de um centro*, sobressair-se por não obedecer a uma *medida* vista como desejável pelo grupo” (Id., Ibid., p. 57) (grifos do autor).

Os exemplos que poderia trazer para ilustrar e justificar como a expectativa do cômico permeia as narrativas deste grupo de crianças espectadoras são muitos dentre os dados. Portanto, seleciono algumas falas, alguns enunciados escritos (reproduzidos na página 208) e desenhos que foram produzidos quando do primeiro encontro com as crianças, em uma atividade na qual deveriam “escrever ou desenhar a primeira coisa que lhes viesse a mente ao pensar na palavra teatro”, antes mesmo de assistirem ao espetáculo *A Terrível Visão do Dr. Chip*. No jogo, a menina **Ta** representou a partir deste indutor a figura de dois palhaços em seu desenho, remetendo-nos à função cômica que estes sempre ocupam nas diversas linguagens espetaculares, seja através da figura do palhaço circense ou dos *clowns* presentes no teatro desde a Idade Média, se é que se pode pensar em tal divisão.



Desenho 16. Ta, 7 anos.

No excerto que segue, ao serem questionadas sobre o que gostariam de ver em um espetáculo teatral, duas crianças responderam-me da seguinte forma:

***Am** – No meu teatro ia ter os palhaços alimentando os animais, todos brincando, os filhos dos palhaços com os animais. Ah! Sem esquecer: os palhaços tropeçando em tudo que é lugar, caindo...*

***Pa** – Gente fazendo coisas... Mímica! Sei lá!*

Am fala em palhaços e em animais, referência direta ao circo, para completar em seguida que os palhaços teriam que “tropeçar e cair em tudo que é lugar”, valendo-se de reconhecidos recursos cômicos, portanto. A fala do menino **Pa**, que segue a de **Am**, cita a vontade de ver “mímica”, uma das possibilidades estilísticas trabalhadas e desenvolvidas por atores desde os primórdios da história do teatro no Ocidente, desde os pantomimos gregos. Assim, posso depreender também que há o (re)conhecimento deste estilo de trabalho corporal específico pelas crianças, associado às suas expectativas em relação à linguagem teatral.

Analogamente à referência de **Pa** à mímica, o menino **Me** refere-se ao teatro de bonecos, enquanto um gênero ou mesmo uma linguagem diferenciada, que associa às suas experiências com o teatro e que traz como uma de suas possíveis expectativas, ou seja, algo que gostaria de “rever”, sendo que já tivera um contato anterior com espetáculos de teatro de bonecos.

***Me** – Eu queria rever um teatro. Um teatro de bonecos, que tinha um carinho que fizesse assim : (dá risadas estranhas).*

***Eu** – Tu já viu teatro de bonecos? É legal?*

***Me** – Sim.*

Outro fator levantado pelas crianças espectadoras recorrentemente em suas falas foi a atenção que conferem ao caráter de **provisoriidade** e de **potencialidade improvisacional** presentes no teatro. Além desta característica, as crianças também demonstram compreenderem que há por trás dos artefatos teatrais com os quais têm contato uma **carga de preparação e de trabalho** por parte dos que se apresentam diante deles. Assim, falam em erros, em *script*, ou seja, na percepção de que há a necessidade de um roteiro prévio que ordene as ações, deslocamentos e tudo aquilo que é mostrado e executado em cena pelos atores. Durante a apresentação de *A Terrível Viseira do Dr*

Chip, os atores batem em um *spot* de iluminação no meio de uma cena. Esse fato suscita nas crianças uma série de discussões acerca do ocorrido. Vejamos então:

Vu – *No final do teatro tinha um erro. Eles tavam brincando de corda e deu com a corda na lâmpada. Não tava na planejação.*

Eu – *No planejamento?*

Me – *Isso não tava no script.*

Eu – *Não, isso não tava no script. Eles bateram...*

Ju – *Eu contei pro meu pai, ele disse: - Bah, mas isso daí não tava pra acontecer...*

To – *A luz quase caiu.*

Eu – *No teatro pode acontecer coisas que não tão previstas?*

Todos – *Pode!*

Vu – *Claro, é normal.*

Eu – *Por que que é normal?*

Ju – *Porque é uma pessoa e ninguém é perfeito.*

Vu – *Porque eles não tinham combinado...*

Ad – *A gente pensa que nada no teatro eles fazem...*

Ka – *Teve uma parte que eles erraram que em vez da Joaquinha dizer pra atravessar sempre com um adulto do lado, em vez dela falar mão ele falou mãe.*

Além do (re)conhecimento que demonstram da existência de um roteiro prévio, que denominam de *script*, discorrem em alguns momentos sobre experiências anteriores que tiveram e preceitos que julgam serem pertinentes ao que seria um bom trabalho dos atores. É instigante analisar como distinguem perfeitamente os atores e atrizes e seu trabalho em cena, diferenciando os atores dos personagens que interpretam e vice-versa. Presume-se que exista um discurso que padronize “a boa interpretação” e a conduta dos atores em cena, e que este tenha sido aprendido pelas crianças em algumas instâncias de suas vidas, tanto em suas experiências como espectadoras como em suas vivências com a prática teatral, geralmente ambas mediadas pela escola e pelos professores.

Nos excertos que seguem as crianças tecem comentários acerca das questões levantadas acima: o trabalho dos atores em cena, os personagens que interpretam, o fato de uma atriz representar um menino, a existência de um *script*, as trocas de figurinos e de personagens efetuadas por uma mesma atriz no espetáculo *A Terrível Visieira do Dr. Chip*, as “formas corretas de se portar em cena”, entre outros.

Pi – *Eu não gostei quando que o Léo, o menino, ia falar ele ficava assim... Ele parava para pensar o que ele ia falar. Aí quando os outros iam falar eles falavam*

rápido. Eu não sei porque quando era a vez dele falar ele parava um pouco, dava um tempo antes de falar.

Eu – Não sei... Alguém mais percebeu isso?

(Alguns respondem que sim)

Eu – O menino parava pra pensar antes de falar. E os outros não, **Pi**?

Pi – Os outros não. Os outros falavam direto.

Eu – E tu achou que era bom ou que era ruim isso dele pensar antes de falar?

Pi – É bom, porque às vezes a gente vai falar uma coisa sem pensar e sai bobagem.

Eu – Por que será que isso aconteceu?

Me – Porque ele deve ter esquecido o script.

Eu – Tu acha que ele esqueceu o script, o personagem, digo, o ator?

Pi – Eu acho.

Ke – A atriz, porque era uma atriz.

Eu – Era uma menina?

Pi – Era uma menina, claro! Quando ela pulava balançava, tinha assim...

Eu – Tinha o que, a teta?

Pi – (risos) Sim.

Am – Deve ser difícil, porque eles saem e têm que trocar de roupa bem ligeirinho. Deve ser difícil.

Eu – Quem, os atores?

Am – É.

Ju – E também a mais difícil foi a Joaquina, porque ela teve que fazer dois papéis.

Outros – Três!!!

Am – A Joaquina...

Me – O C21...

Pi – E também o Chip, o Dr Chip.

Pi – A última vez que eu vi uma peça eu não fui com o colégio, fui com a minha mãe, e também era sobre o nascimento de Jesus, só que a menina que fazia a Maria, eram todas crianças, o menino que fazia o José falava tudo errado, aí não se conseguia entender...

Eu – Se um ator não fala direito a gente entende o que ele fala?

Me – Não. Nunca. Jamais!

Eu – Então o ator tem que falar como no palco?

Todos – Certo!

Am – Certo e devagar.

Acerca dos **processos de criação** envolvidos no teatro linguagem, muito pouco falaram as crianças. Em um momento a menina **Am** levanta a necessidade de se ter “muita imaginação no teatro, porque a maioria deles é inventado”, ainda que nem todos. Segundo a menina, alguns teatros, bem como alguns filmes, são copiados. Copiados de onde? Pergunta que deveria ter feito e não fez. Provavelmente a menina estivesse se referindo a adaptações de textos literários ou de histórias conhecidas, ou ainda à transposição de obras do cinema para o teatro e vice-versa. No entanto,

parece-me sintomático esse silenciar acerca dos processos de criação no teatro: sabe-se da necessidade de um roteiro prévio e de ensaios, em certa medida responsáveis pelo êxito da encenação. Porém, as experiências das crianças com o fazer teatral – geralmente atreladas a tarefas escolares – não propiciam muito espaço para a produção criativa e o uso da imaginação dos quais fala **Am**.

Eu – *O que vocês lembram dos teatros que já assistiram? O que tinha?*

Me – *Coisas chatas.*

Am – *Imaginação, comédia. Imaginação é o que não falta no teatro porque todo negócio não é assim copiado, quer dizer, uns são copiados, mas a maioria são inventados.*

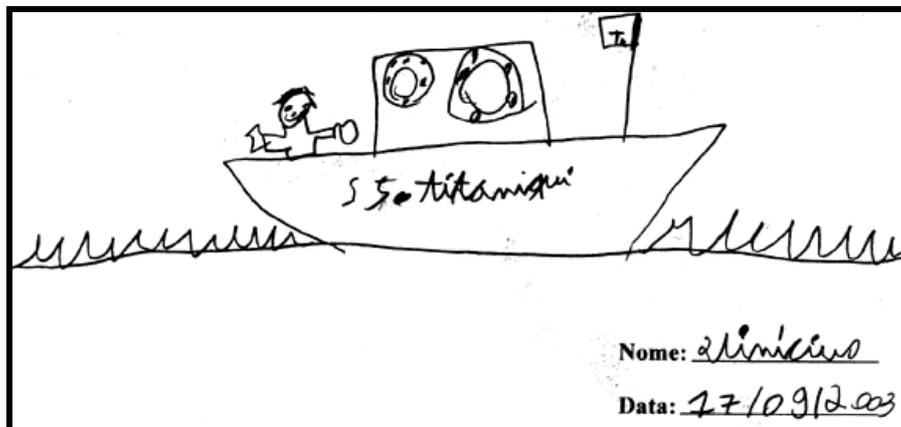
Eu – *Copiados de onde, Am?*

Am – *Tipo, que tá passando na TV agora. Romeu e Julieta. Aquele do barco, sempre esqueço o nome... Titanic. Eles copiam dos filmes.*

Ka – *Mas no teatro nunca é o mesmo personagem. Personagem não: nunca é a mesma pessoa que faz.*

Am – *E os filmes também copiam.*

Mais uma vez, podemos perceber na fala das crianças a mediação da mídia, já que o filme *Titanic* e a versão cinematográfica moderna do clássico *shakespeareano* *Romeu e Julieta* são ampla e assiduamente veiculados pelas emissoras de televisão. Para a menina **Am**, copiam-se as idéias dos filmes para os espetáculos. Em um outro momento de conversa, a menina **Jô** também falara algo semelhante, ao comentar comigo que “quase todos os teatros são tirados de livros”. Possivelmente estivesse se referindo às adaptações de literatura infantil, prática comum nas dramatizações realizadas pelas escolas. Todavia, não podemos esquecer que grande parte das encenações tem como ponto de partida ou base para sua criação e execução um texto dramático. No desenho de **Vu**, produzido a partir do jogo da primeira coisa que lembrasse teatro, o menino desenha o navio *Titanic*, reforçando a idéia de que a mídia está veementemente presente na relação que as crianças estabelecem com diferentes linguagens espetaculares e nas posições de espectadores que ocupam, ainda que temporariamente.



Desenho 17. Vu, 8 anos.

Ainda pensando sobre certas características que seriam próprias da linguagem teatral e para com as quais as crianças demonstraram ter uma relação de (re)conhecimento, volto-me ao excerto em que, narrando suas preferências sobre o espetáculo *A Terrível Viseira do Dr. Chip*, foram levantados elementos como a existência de um protagonista ou personagem principal na encenação, bem como o cenário enquanto um personagem, ou seja, um elemento fundamental ao andamento da trama e da recepção da encenação e ainda características da composição física do personagem Palhaço e das ações de caráter cômico que executa, como o dedo na tomada e o posterior choque.

Eu – Todo mundo lembra do teatro que a gente viu semana passada? Qual o personagem que vocês mais gostaram?

Ju – O Léo.

To – Eu gostei do Palhaço.

Vu – Eu gostei do Léo porque ele parece o personagem principal.

To – Eu gostei do personagem que é a paisagem.

Vu – Se era um quarto, meu, como é que é a paisagem.

To – Eu gostei do dedo na tomada.

Ju – Eu gostei do Palhaço porque ele era divertido, ele é todo mole, daquela parte do avião que ele cai, ele levanta e abre a janela...

As preferências das crianças espectadoras, neste caso, oscilam entre as ações cômicas e a composição corporal do personagem Palhaço e o cenário. O (re)conhecimento de que há diferença de importância na trama entre os personagens também é esclarecedor de que estas crianças conhecem estruturas narrativas diferenciadas e suas características.

Depois de percorrer alguns dos dados produzidos por mim e pelas crianças em nosso pensar-agir-discutir o teatro linguagem e as possíveis experiências que a partir dele se travarão ou travaram

nestes processos de recepção, encaminho-me à finalização de minhas reflexões deste Capítulo 6 através de quatro trechos produzidos pelas crianças (no mesmo jogo do qual os desenhos 16 e 17, de **Ta** e **Vu**, são decorrência) ao escreverem acerca de suas primeiras e imediatas impressões sobre teatro. Parece-me significativo dar visibilidade neste momento em que busco dar um fechamento – ainda que provisório – às discussões aqui provocadas, aos comentários tecidos pelas crianças em um primeiro contato com a *professoratriz*-pesquisadora. É importante ressaltar que muitas e diferentes formas de (re)conhecimento da linguagem teatral se fazem presentes nos trechos que ora reproduzo, nos quais mantive a grafia conforme os originais das crianças.

Teatro para mim é uma grande e divertida comédia e com ficção e também gosto de comédia com tristeza eu adoro teatro gosto de uma comédia com muitas pessoas um cenário com mecanismos e criatividade e alegria.

(Abaixo do que escreveu desenhou três carinhas que nomeou de feliz, assustado e bravo).

(Ju, 8 anos)

Teatro é pessoas que fazem parte de um grupo que participam de brincadeiras se vestem de várias maneiras fazem coisas engraçadas tristes e até coisas alegres. Teatro para mim é isso e muito mais

(Pa, 8 anos)

Teatro é muito legal a gente aprende se diverte e o melhor de tudo fica alegre quando falam em teatro penso só em coisas boas. Gosto muito de teatro. Gosto de teatro por que é legal e engraçado: Porque tem Comédia Interpretação Aventuras Agilidade.

(Ka, 9 anos)

Muitas risada a interpretação de desenhos comédia e histórias emocionantes como Romeu e Julieta e Titanic

Teatro é uma coisa que eu não consigo explicar porque cada teatro é diferente um do outro. Uns teatros mostram tristeza e outros alegria enfim teatro é tudo isso e muito mais. Fim

(Am, 9 anos)

As crianças reforçam, em seus enunciados, algumas das questões que foram levantadas e discutidas ao longo deste estudo: a presença da expectativa do cômico, a habilidade em distinguir gêneros diferentes ligados à linguagem teatral, a percepção da ficção e da existência de uma trama ou enredo narrativo baseado na ação de personagens, estes interpretados por atores e que não fazem parte de uma dita “vida real”, do caráter coletivo e grupal do teatro, da efemeridade e unicidade de cada ato teatral, do caráter didático que parte dos artefatos teatrais para crianças veicula, do prazer e

da ludicidade que o contato com o teatro linguagem pode propiciar aos espectadores co-autores, entre outros.

Por fim, mas sem nunca ter a pretensão de chegar a ele: formas, modos e maneiras diversos de relação, mediados por instâncias múltiplas, que atravessam e constituem as experiências das crianças espectadoras com o teatro linguagem, que por sua vez também atua no processo de formação das identidades híbridas de espectadoras que estas crianças assumem, ainda que provisória, contingente e temporariamente, na contemporaneidade.



Fotografia 38. Am rindo durante a assistência ao espetáculo *A Terrível Viseira do Dr. Chip*

8. ELENANDO OS ESTÍMULOS CRIATIVOS – BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

AMEIXA FÚCSIA PRODUÇÕES. **Ou isto ou aquilo**. Porto Alegre, 2003. 1 folder

ARAÚJO, Inesita. Mediaciones y Poder. In: OROZCO GÓMEZ, Guillermo. (coord.) **Recepción y Mediaciones** – Casos de investigación em América Latina. Buenos Aires: Norma, 2002.

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Barcelona/ Buenos Aires/ México: Paidós, 1995.

_____. **El espacio biográfico** – Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica de la Argentina, 2002.

ARIÈS, P. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

AZAMBUJA, Roseli S. A decodificação do discurso adulto da televisão pelo público infantil. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 123-133

BACKES, Laura (org). **Anuário de artes cênicas; 2001**. Porto Alegre: Unidade Editorial/SMC/CAC, 2003.

_____. **Anuário de artes cênicas; 2002**. Porto Alegre: Unidade Editorial/SMC/CAC, 2003.

_____. **Anuário de artes cênicas; 2003**. Porto Alegre: Unidade Editorial/SMC/CAC, 2004.

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

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade líquida de Zygmunt Bauman**. Leeds/ Inglaterra: Folha de São Paulo, 19/10/1003. Entrevista concedida a M. L. Garcia Pallares-Burke.

BENDER, Ivo. **Comédia e Riso: uma poética do teatro cômico**. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS/EDIPUCRS, 1996.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 14 ed. (rev. e amp.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – Uma introdução à teoria a aos métodos. Porto/ Portugal: Ed. do Porto, 1994.

BORELLI, Silvia H. S. Gêneros ficcionais: materialidade, cotidiano, imaginário. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 71-85

BOURDIEU, Pierre. **The field of cultural production** – Essays on Art and Literature. Columbia: Columbia University Press, 1993.

_____. **La violencia simbólica**. Paris: maio de 1994. Entrevista disponível em: <<http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=388>> Acesso em: 21/11/03.

_____. **Ragione e Storia**. Paris: maio de 1994a. Entrevista disponível em: <<http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=478>> Acesso em: 21/11/03.

_____. **As Regras da Arte** – Gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

_____. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

BROOK, Peter. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BUCHT,C. e FEILITZEN,C. von. **Perspectivas sobre a criança e a mídia**. Brasília: UNESCO,SEDH/ Ministério da Justiça, 2002.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e Maquinarias**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2003.

CADERMATORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAMAROTTI, Marco. **História do teatro para crianças em Pernambuco**. Disponível em: <www.cbtij.org/> Acesso em: 15/03/2003.

CÂNDIDO, Antonio; ROSENFELDT, A.; PRADO, D. de A.; GOMES, P.E.S. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. **Castelo Rá-tim-bum** – O educativo como entretenimento. São Paulo: Annablume, 1999.

CARNEIRO NETO, Dib. **Pecinha é a vovozinha!** São Paulo: DBA, 2003.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, UFRGS/ IFCH, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, n. 15, p. 107-147, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, UFRGS/ IFCH, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, v.9 n.19 Porto Alegre jul. 2003

CIA TEATRO NOVO. **Branca de Neve**. Disponível em: <www.bife.com.br/brancadeneve> Acesso em: 15/08/2003. Sinopse e material de divulgação do espetáculo

CLIFFORD, James. Sobre la autoridad etnográfica. **The Predicament of Culture**, Cambridge, Harvard University Press, p. 21-54, 1988.

COHEN, Renato. **Work in Progress na Cena Contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CONSELHO Brasileiro de Teatro para Infância e Juventude. Disponível em: <www.cbtij.org/> Acesso em: 15/03/2003. página na Internet

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância Sem Fim**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

_____. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A Bússola do escrever**. São Paulo: Cortez/ Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. p. 355-370

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II** – Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R.M.H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 23-61, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

DEPÓSITO DE TEATRO. **Abracadabra**. Porto Alegre, 2003. 1 folder

DERRIDA, Jacques. Freud e a cena da escritura. In: _____. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das Ciências Humanas. In: _____. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995a.

_____. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques e ROUDINESCO, Elisabeth. Escolher sua herança. In: _____. **De que amanhã...** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DESGRANGES, Flávio. O teatro do sem jeito manda lembranças: um pequeno estudo sobre o espectador do teatro épico. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 43-74

_____. Formação de espectadores: a relevância da questão e os procedimentos pedagógicos utilizados. In **Anais do Seminário Nacional de Arte Educação**. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2003. p. 16-24

_____. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: HUCITEC, 2003a.

_____. **Jogo Teatral: uma criação de Viola Spolin**. Texto digitado. Material para fins didáticos, s/d.

DIZEN, Leo. **El Teatro para Niños como Género**. Disponível em: <<http://www.atinaonline.com.ar>> Acesso em:15/06/2003.

DORNELES, Luciana Bochi. **Adolescentes privados de liberdade e a televisão: estudo do meio como mediação**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, Fundação Carlos Chagas, n.115, p. 139-154, março/ 2002.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-86.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais** - uma versão latino americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Os estudos de recepção no Brasil**. Porto Alegre, 2003. Texto digitado

_____. Notas para um estado da arte sobre os estudos brasileiros de recepção. In FRANÇA, V.; SILVA, J. M. da; LEMOS, A. **Livro do XII COMPÓS 2003** – Estudos de Comunicação. Porto Alegre: Sulina, no prelo.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D.; PIRES, Mariana. Dados para uma radiografia dos estudos brasileiros de recepção. Recife: **Revista Ícone**, vol.1, n.6, 2003. p. 123-138

FACTUM EVENTOS. **O Menino Maluquinho 2000**. Porto Alegre, 1999. 1 folder

FAUSTO NETO, Antonio. A deflagração do sentido. Estratégias de produção e de captura da recepção. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 189-222

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3.ed (rev. e amp.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Taís. **O teatro infantil e a escola – borrando fronteiras, mesclando conteúdos**. Artigo aceito no EDUCERE – Congresso de Educação da PUCPR. Curitiba, 2003. (Anais no prelo)

_____. Como são construídas as crianças no teatro infantil – um olhar sobre o olhar dos atores. In: **Anais do Seminário Nacional de Arte Educação**. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2003. p. 182-187

_____. **O teatro para crianças: programados para ensinar, divertir e vender**. Trabalho apresentado no II Encontro Nacional de Ensino de Línguas e XVII Semana de Letras da UCS. Caxias do Sul, 2003. (Anais no prelo)

FIGA, M. Eperanza. As outras crianças. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. de. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 87-96

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O Mito na Sala de Jantar – Discurso infanto-juvenil sobre televisão**. Porto Alegre: Movimento, 1993.

_____. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação e Realidade**, FAGED/ UFRGS, v. 20, n. 2, p. 18-37, jul/dez 1995.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar . In: **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação** (org.) COSTA, Marisa Vorraber. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. O dentro e o fora da recepção: por uma análise da heterogeneidade dos processos comunicacionais. In: FRANÇA, Vera et al (org.). **Livro do XI COMPÓS 2002 - Estudos de Comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 371-384

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, Jan/Fev/Mar/Abr 1999.

FONSECA, Ana Lara Vontobel. A Máscara da Infância: o papel da criança no teatro grego antigo. In: **Cena**, Departamento de Arte Dramática/ UFRGS, p. 7-17, Ano 3, n. 3, 2004.

FOUCAULT, Michel. Soberania e Disciplina. In:_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 179-191.

GARBIN, Elisabete Maria. **www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br - Um estudo sobre chats na Internet**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

_____. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

- GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.
- GIROUX, Henry A. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Territórios Contestados**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 49-80
- GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: Faria, A.L.G. de et al (orgs). **Por uma cultura da infância – Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GOTTSCHALK, Simon. Postmodern Sensibilities and Ethnographic Possibilities. In: BANKS, Anna; BANKS, Stephen (ed.). **Fiction and Social Research – By ice or fire**. Walnut Creek/ London/ New Delhi: Altamira Press, 1998. p. 205-233
- GOULART, Maria Alice. **O Micropoder dos Catálogos**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- GROSSBERG, Lawrence. On postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall. In: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing (orgs). **Critical Dialogues in Cultural Studies**. London/ New York: Routledge, 1996.
- GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1971.
- GUINSBURG, J.; SILVA, A. S. da. A linguagem teatral do Oficina. In: SILVA, Armando Sérgio da. **Oficina: do teatro ao te-ato**. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- GURAN, Milton. A “fotografia eficiente” e as Ciências Sociais. In: ACHUTTI, Luiz Eduardo R. (org.). **Ensaio sobre o fotográfico**. Porto Alegre: Unidade Editorial/PMPA, 1998. p. 87-99
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Porto Alegre: **Educação e Realidade**, v.22, n.2, 1997. p. 15-46
- _____. The spectacle of the ‘other’. In:_____ (org). **Representation**. Cultural representations and signifying practices. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: Sage/ Open University Press, 1997a. p. 225-287
- _____. The work of representation. In:_____ (org.). **Representation**. Cultural representations and signifying practises. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: Sage/ Open University Press, 1997b. p. 01-73
- _____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. **Da Diáspora – Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: Ed. UFMG/ Brasília: UNESCO, 2003.

HALL, Stuart; DuGAY, Paul (orgs.). **Questions of Cultural Identity**. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: Sage, 1997.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens** – O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JACKS, Nilda. Pesquisa de recepção e cultura regional. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 151-165

_____. **Querência: cultura regional como mediação simbólica** – um estudo de recepção. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999.

JANNSON, André. Contested Meanings: Audience Studies and Mass Communication. In: **Intexto**, Revista Digital do PPGCOM/UFRGS, n. 5, 1999/01. Disponível em : <http://www.intexto.ufrgs.br>, acesso em 17/04/2004.

JENSEN, Joli; PAULY, John J. Imaginar a la audiencia: pérdidas e ganancias en los estudios culturales. In: FERGUSSON, M.; GOLDING, P. (orgs.). **Economía Política y Estudios Culturales**. Barcelona: Bosch, 1998. p. 263-282

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (trad. e org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

JOHNSON, Randal. Pierre Bourdieu on Art, Literature and Culture. In: BOURDIEU, Pierre. **The field of cultural production** – Essays on Art and Literature. Columbia: Columbia University Press, 1993. p. 1-25

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In.: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

KHUNER, Maria Helena. **Crianças e adolescentes: desafios atuais**. Disponível em: <www.cbtij.org.br/arquivo/textos/pops/pop_maria.php> Acesso em: 23/04/2003.

_____. Um poder inovador: o infantil e o popular. **Revista do 5º Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau**. Disponível em: <www.cbtij.org.br/arquivo/textos/pops/pop_rev5_m_h_hhuner.php> Acesso em: 17/03/2003. formato PDF

KILLP, Suzana. **Os cacos do teatro** – Porto Alegre anos 70. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1996.

KINDEL, Eunice A. I. **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 35-86.

_____. **La experiencia de la lectura** – Estudios sobre Literatura y Formación. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. de. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-29, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

_____. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Ed. bilíngüe. Trad. CORAZZA, S. e SILVA, T. T. da.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel** – Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEAL, Ondina F. Etnografia de audiência: uma discussão metodológica. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.113-121

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. de. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-23

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. (org.) **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: mediação, 1998. p. 85-96

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “patológico”. In: LOURO, Guacira Lopes et al (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade** – Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52

LOYOLA, Maria Andréa. Bourdieu e a Sociologia. In: BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

MARCHI, Diana Maria. **A literatura infantil gaúcha** – Uma história possível. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América latina e os anos recentes: o estudo de recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.39-68.

_____. **Dos meios às mediações** – Comunicação, cultura e hegemonia. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

_____. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 18, mai/ago 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; Barcelos, Cláudia. Comunicação e mediações culturais. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, vol. XXIII, n.1, jan/jun 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; ROCHE, Maritza L. de la; RUEDA, Amanda et al.
Los niños como audiências. Disponível em:
 <<http://www.encolombia.com/comunicaciones/investigacion.htm>> Acesso em: 07/09/2003.

MARTÍNEZ, Ismenia. **Lo didactico y lo espectacular en el teatro infantil em Venezuela.** Disponível em: <http://dramateatro.fundacite.arg.gov.ve/ensayos/teatro_infantil.htm> Acesso em: 02/09/2003.

MASCARELLO, Fernando. **Viva Glauber, viva Hollywood: por uma teoria plural do espectador cinematográfico.** Porto Alegre: PUCRS, 1999. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 1999.

_____. **Os Estudos Culturais e a Espectatorialidade Cinematográfica** – Uma abordagem relativista. São Paulo: USP, 2004. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MATTELART, André; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais.** São Paulo: Parábola, 2004.

MÈLICH, Joan-Carles. A resposta ao outro: a carícia. In **Imagens do outro.** LARROSA, J; PEREZ, N (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998.

MEYER, Dagmar E. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes et al (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade** – Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27

MELO, J. M. de; DIAS, P. da R. (orgs.) **Comunicação, cultura, mediações** – O percurso intelectual de Jesús Martín-Barbero. São Bernardo do Campo: UMESP/ UNESCO, 1999.

MORLEY, David. **Televisión, audiências e estudios culturales.** Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

_____. Ortodoxias teóricas; el textualismo, el constructivismo y la “nueva etnografía” em los estudios culturales. In: FERGUSSON, M.; GOLDING, P. (orgs.). **Economía Política y Estudios Culturales.** Barcelona: Bosch, 1998. p. 215-238

NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula** – Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 07-38.

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

_____. **Recepcion Televisiva – Três aproximaciones y una razón para su estudio.** México: Universidad Iberoamericana, 1991a.

_____. La influencia de la TV em la educación de niños y juvenes: opiniones, mitos, hechos. México: Universidad Iberoamericana, 1992.

_____. Tendencias generales em la investigación de los medios: um encuentro pendiente.. **INTERCOM** – Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, vol. XX, n. 1, p. 51-67, jan/jun 1997.

_____. **La investigación de la comunicación dentro y fuera de la América Latina – Tendências, perspectivas e desafios del estudio de los medios.** La Plata: Ediciones de Periodismo Y Comunicación Social/Universidad Nacional de La Plata, 1997a.

_____. **Mirando la TV desde la escuela 2.** La televisión entra al aula. Guia del maestro de educación básica. México: Fundación SNTE para la Cultura Del Maestro Mexicano, 1998.

_____. **La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa.** Guadalajara, México/ La Plata, Argentina: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario/ Universidad Nacional de LaPlata, 2000. 1 reimpressão

_____. (coord.) **Recepción y Mediaciones** – Casos de investigación em América Latina. Buenos Aires: Norma, 2002.

_____. Reception analysis seen from the multiple mediation model: some issues for the debate. In: **Intexto**, Revista Digital do PPGCOM/UFRGS, n. 5, 1999/01. Disponível em : <http://www.intexto.ufrgs.br>, acesso em 17/04/2004.

_____. Los estudios de recepción: de um modo de investigar, a uma moda, y de ahí a muchos modos. In: **Intexto**, Revista Digital do PPGCOM/UFRGS, n. 9, 2004/01. Disponível em : <http://www.intexto.ufrgs.br>, acesso em 17/04/2004.

ORTIZ, Renato. **A Moderna Tradição Brasileira** – Cultura Brasileira e Indústria Cultural. São Paulo: Brasiliense, 1988.

OXFORD Advanced Learner's Dictionary of Current English. 6. ed (rev. e amp.) Oxford/UK: Oxford University Press, 2000.

PALCO & PLATÉIA. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura/ Coordenadoria de Artes Cênicas, n. 24, dez/1999.

PARÂMETROS curriculares nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

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

_____. **A análise dos espetáculos.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

PEIXOTO, Fernando. **Um teatro fora do eixo** – Porto Alegre: 1953-1963. São Paulo: HUCITEC, 1993.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editora, 1999.

PUPO, Maria Lúcia B. **No Reino da Desigualdade** – Teatro infantil em São Paulo nos anos setenta. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. Fronteiras etárias no teatro – da demarcação à abertura. **Revista do 5º Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau**. Disponível em: <www.cbtij.org.br/arquivo/textos/pops/pop_rev5_mluciapupo.php> Acesso em: 17/03/2003.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil – Um campo de estudos em construção. In: Faria, A.L.G. de et al (orgs). **Por uma cultura da infância – Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

REVISTA DO 1º FESTIVAL NACIONAL DE TEATRO INFANTIL DE BLUMENAU. Blumenau, n.1, Editora Cultural em Movimento/ Fundação Cultural de Blumenau/ PMB, 1997. Disponível em: <www.cbtij.org.br/arquivos/textos> Acesso em: 17/03/2003. formato PDF

REVISTA DO 2º FESTIVAL NACIONAL DE TEATRO INFANTIL DE BLUMENAU. Blumenau, n.2, Editora Cultural em Movimento/ Fundação Cultural de Blumenau/ PMB, 1998. Disponível em: <www.cbtij.org.br/arquivos/textos> Acesso em: 17/03/2003. formato PDF

REVISTA DO 3º FESTIVAL NACIONAL DE TEATRO INFANTIL DE BLUMENAU. Blumenau, n.3, Editora Cultural em Movimento/ Fundação Cultural de Blumenau/ PMB, 1999. Disponível em: <www.cbtij.org.br/arquivos/textos> Acesso em: 17/03/2003. formato PDF

REVISTA DO 4º FESTIVAL NACIONAL DE TEATRO INFANTIL DE BLUMENAU. Blumenau, n.4, Editora Cultural em Movimento/ Fundação Cultural de Blumenau/ PMB, 2001. Disponível em: <www.cbtij.org.br/arquivos/textos> Acesso em: 17/03/2003. formato PDF

REVISTA DO 5º FESTIVAL NACIONAL DE TEATRO INFANTIL DE BLUMENAU – Homenagem a Maria Clara Machado. Blumenau, n.5, Editora Cultural em Movimento/ Fundação Cultural de Blumenau/ PMB, 2001. Disponível em: <www.cbtij.org.br/arquivos/textos> Acesso em: 17/03/2003. formato PDF

SANTOS, Vera Bertoni dos. Atenção! Crianças brincando! In: **Cor, som e movimento** - a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 93-126

_____. **Brincadeira e conhecimento** – Do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna** – Intelectuais, arte e videocultura na Argentina. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, N. et al. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa** – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e Diferença** – A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos Investigativos II**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Maurício Lopes da. **O Universo como Espelho** – Um ensaio sobre etnografia e reflexividade nos estudos de recepção. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Comunicação e Informação, FABICO, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SOUSA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. Recepção e Comunicação: a busca do sujeito. In: _____. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.15-38

SOUZA, Maria Aparecida de. Teatro Infantil ou teatro para crianças? **Revista do 4º Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau**. Disponível em: <www.cbtij.org.br/arquivos/textos/pops/pop_teatroinfantil.php> Acesso em: 17/03/2003. formato PDF

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Experiências com a palavra**. Rio de Janeiro: DP&A, no prelo.

STEINBERG, S. e KINCHELOE, J. (org). **Cultura Infantil** – A construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

TEATRO NO MUNDO, O – A história dos atores, dos figurinos, do público e dos cenários. Coleção As Origens do Saber – Espetáculo. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

TOMAZZONI, Airton (org.). **Anuário de artes cênicas; 1997**. Porto Alegre: Unidade Editorial/SMC/CAC, 1998.

_____ (org.). **Anuário de artes cênicas; 1998**. Porto Alegre: Unidade Editorial/SMC/CAC, 1999.

_____ (org.). **Anuário de artes cênicas; 1999**. Porto Alegre: Unidade Editorial/SMC/CAC, 2000.

TOMAZZONI, Airton; BACKES, Laura (orgs.). **Anuário de artes cênicas; 2000**. Porto Alegre: Unidade Editorial/SMC/CAC, 2001.

TORRES, Maria Cecília de A. **Identidades musicais de alunas de pedagogia** – Músicas, memória e mídia. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p. 5-15, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

VIANA, Isa. **História do teatro para crianças no eixo Rio-São Paulo**. Disponível em: <www.cbtij.org/> Acesso em: 15/03/2003.

XAVIER DE BRITO, Ângela. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 5-19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____ (org.). **A Produção Cultural para Criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

WHITE, Robert A. Media Reception Theory: Emerging Perspectives. **INTERCOM** – Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, vol. XVI, n. 1, p. 8-21, jan/jun 1993.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença** – A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72

9. APRESENTANDO OS ACESSÓRIOS CÊNICOS – ANEXOS DO ESTUDO

9.1 Termo de Consentimento Informado

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A proposta do projeto de pesquisa que realizo neste momento, como mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, intitulado “TEATRO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS ESPECTADORAS”, é investigar qual a relação das crianças com o teatro infantil produzido para elas. Para tanto, com autorização e consentimento da direção da escola, realizarei atividades com grupos de alunos/as espectadores/as que assistirem a um espetáculo teatral através de suas escolas. As crianças participarão de conversas, jogos teatrais e atividades de desenho orientadas por mim; serão entrevistadas, observadas e eventualmente fotografadas ou filmadas interagindo com o teatro dentro do espaço escolar e durante a apresentação da peça teatral.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as entrevistas e demais atividades.

Tendo em vista essa prerrogativa, gostaria de informar que não haverá qualquer ressentimento, caso algum/a aluno/a, familiar ou educador/a não desejar participar deste trabalho.

Os dados (gravação de conversas e entrevistas, fotografias, desenhos e registros) obtidos através do trabalho realizado com as crianças espectadoras serão analisados e utilizados na realização de minha dissertação de Mestrado. Contudo, estes estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer dano.

Como pesquisadora responsável por esta pesquisa, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através dos telefones (054) 452 11 63, (051) 3228 25 58 e (051) 99082701 ou pelo endereço eletrônico taisferreirars@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu _____, R.G. sob nº

_____, concordo que o aluno/a _____, sob minha responsabilidade e guarda, participe do projeto de pesquisa.

Assinatura dos Pais ou Responsável

Assinatura da Pesquisadora
Taís Ferreira
(Graduada em Artes Cênicas pela UFRGS, Mestranda do PPGEDU/UFRGS)

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Prof.ª Dra. Elisabete Maria Garbin

Bento Gonçalves, ____ de _____ de 2003.

9.2 Autorização da Direção da E.E.E.F. Irmão Egídio Fabris

9.3 Plano de Ação

FASE 1 – Antes – dia 1

- **DESCRIÇÃO:** Conversar com a turma um dia ou dois antes de assistirem ao espetáculo, para que me conheçam, para conhecê-los um pouco, para explicar que irei realizar algumas atividades com eles nos próximos dias. Propor algum jogo de apresentação e algum jogo teatral (*jogo das fichas com mímese*: a) escreva ou desenhe o que vier a sua cabeça quando pensar em “teatro”, na palavra teatro, livremente; b) escolha alguma das coisas que escreveste e/ou desenhaste para fazer uma mímese corpórea, sem falas, colegas tentam adivinhar o que é...) etc.
- **OBJETIVO:** perceber qual o contato anterior das crianças com o teatro e como elas o percebem, qual a representação primeira do teatro para elas, alguns significados, etc.
- **PROPOSTA DE REGISTRO:** em vídeo, fotográfico, fonográfico e Diário de Trabalho.
- **OBS.:** É importante também, neste momento do trabalho, adquirir material e informações a respeito do espetáculo que iremos assistir.

FASE 2 – Durante – dia 2

- **DESCRIÇÃO:** Assistir ao espetáculo junto com a escola, realizando notações sobre suas reações, comentários do público, etc. Observar as crianças no momento da audiência, coletivamente.
- **OBJETIVO:** Perceber as reações físicas e verbais imediatas das crianças no momento da recepção do espetáculo, qual a empatia ou impacto perceptíveis que os personagens e elementos cênicos provocam no público no momento da assistência.
- **PROPOSTA DE REGISTRO:** em vídeo, fotográfico, fonográfico e Diário de Trabalho.

FASE 3 – Depois

- **Etapa A/ CONVERSA (dia 3):** propor uma conversa introdutória livre, com a participação de todo grupo, a respeito do espetáculo que assistiram, suas impressões primeiras, como foram as ‘condições de assistência’, etc. Interferir o mínimo possível neste momento. Durante esta mesma conversa explicar às crianças que irei propor a eles algumas atividades relacionadas ao teatro, ao espetáculo que assistiram. (*gravar*)

- Etapa B/ JOGOS TEATRAIS (dia 3): propor à turma que realizem alguns jogos teatrais⁹⁵, de caráter improvisacional simples, percebendo como se tecerão relações com o espetáculo e como expressarão estas relações nos jogos, corporal e vocalmente. Minha idéia inicial é propor: 1) uma brincadeira ou jogo de aquecimento corporal, 2) o jogo da estátua livre em duplas, 3) jogo da estátua em trios pensando no espetáculo (momentos, cenas, personagens), 4) jogo Quem eu sou 1? (livre, individual através de mímese corpórea) e 5) jogo Quem eu sou 2? (em grupos, escolhendo personagens do espetáculo). (*gravar, fotografar registrar em diário*)
- Etapa C/ REGISTRO GRÁFICO (dia 4): solicitar às crianças que façam desenho, pintura ou colagem (produção gráfica), em um exercício livre, associando ou não ao espetáculo ou ao trabalho com os jogos. Após desenharem, solicitar (aos que se dispuserem) que apresentem os desenhos a seus colegas, falando sobre eles. (*gravar, fotografar, registrar em diário, produto gráfico*)
- Etapa D/ ENTREVISTAS (dia 5): entrevistar as crianças em grupos divididos pelas séries do Ensino Fundamental, a partir de um roteiro de questões semi-estruturado, acerca de suas experiências com artefatos culturais variados e com a linguagem teatral. (*entrevistas gravadas*)
- OBJETIVO: Coletar dados variados para análise, provenientes não só da expressão e linguagem verbal das crianças como também de suas expressões gráfica e corporal, acerca de suas experiências com o teatro infantil e a linguagem teatral.

⁹⁵ Os jogos teatrais dos quais faço uso nesta atividade são baseados nas propostas de Viola Spolin em seu livro *Improvisação para o teatro*, São Paulo: Perspectiva, 1987.

9.4 Roteiro da entrevista semi-estruturada

Parte I – Das experiências de recepção dos sujeitos

1. Quem já assistiu a uma peça de teatro? Onde? Com quem? Quando?
2. Qual era a peça? Como foi? O que você lembra? Lembra da história? Dos personagens? Das músicas, sons, vozes? Cenários? Figurinos?
3. Quem já foi ao cinema? Com quem? Como era o cinema?
4. Qual(is) o(s) filme(s) a que assistiu? Descreva, conte como era o filme.
5. Alguém assiste filme em vídeo em casa?
6. Quem escolhe os filmes que você assiste? Lembra de algum, em especial, que tenha visto?
7. Quem já foi ao circo? Com quem?
8. Como era o circo? Descreva o que tinha no circo, as atrações e os números.
9. Todo mundo assiste televisão em casa (ou na casa de alguém)? Todos os dias? Em que horário?
10. Qual o programa preferido de vocês? E o que menos gostam? Por quê?
11. Teatro é diferente ou igual à televisão e ao cinema? Por quê? Como?
12. Teatro e circo são diferentes um do outro, ou não? Por quê? Como?

Parte II – Da experiência de recepção da peça de teatro infantil

13. Contem a história da peça que vocês viram hoje/ ontem para mim. O que aconteceu? Quem eram os personagens? O que eles faziam?
14. Qual a parte da peça que cada um mais gostou? Por quê?
15. Qual o personagem mais legal/ interessante? Por quê?
16. Se você fosse um personagem da peça, qual gostaria de ser? Por quê?
17. Se pudesse mudar algo na peça, o que mudaria?
18. O que é que tinha na peça? Como eram as músicas, os efeitos sonoros e visuais, as maquiagens, figurinos, cenários, objetos cênicos, coreografias, etc?
19. Se você pudesse fazer uma peça de teatro para você assistir, do jeito que você quisesse, como ela seria? Que tipo de história você gostaria de ver? Como seria uma peça de teatro que você fosse gostar muito? Quem seriam os personagens? O que eles fariam? O que teria nesta peça?