



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
ESCOLA DE TEATRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

FLÁVIA JANIASKI VALE

COLOCANDO UM NOVO PONTO EM CADA CONTO:
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Salvador
2019

FLÁVIA JANIASKI VALE

COLOCANDO UM NOVO PONTO EM CADA CONTO:
POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutorado em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof. Dra. Célida Salume Mendonça

Salvador
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Janiaski Vale, Flávia
Colocando um Novo Ponto em Cada Conto:
Possibilidades de Inserção do Teatro na Educação
Infantil / Flávia Janiaski Vale. -- Salvador, 2019.
258 f.

Orientador: Célida Salume Mendonça.
Tese (Doutorado - Doutorado em Artes Cênicas) --
Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro da
Universidade Federal da Bahia, 2019.

1. Educação Infantil. 2. Pedagogia das Artes
Cênicas. 3. Contação de História. 4. William
Shakespeare. 5. Teatro e Criança. I. Mendonça, Célida
Salume. II. Título.

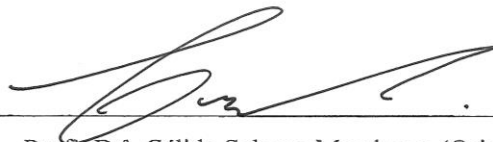
TERMO DE APROVAÇÃO

Flávia Janiaski Vale

“COLOCANDO UM NOVO PONTO EM CADA CONTO: POSSIBILIDADES DE
INSERÇÃO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.”

Tese Aprovada Como Requisito Parcial Para Obtenção do Grau de Doutora em Artes
Cênicas, Universidade Federal da Bahia, pela Seguinte Banca Examinadora:

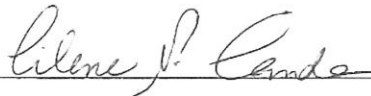
Aprovada em 24 de julho de 2019.



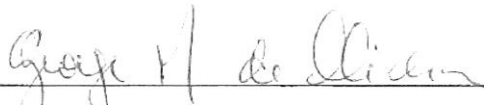
Prof.ª. Dr.ª. Célida Salume Mendonça (Orientadora)



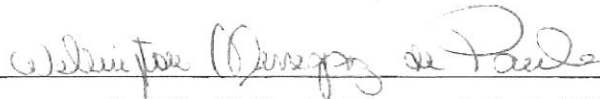
Prof.ª. Dr.ª. Isabel Maria Gonçalves Bezelga (Universidade de Évora)



Prof.ª. Dr.ª. Cilene Nascimento Canda (FACED/UFBA)



Prof. Dr. George Mascarenhas de Oliveira (PPGAC/UFBA)



Prof. Dr. Wellington Menegaz de Paula (UFU)

Dedico esta tese aos homens da minha vida: Martim, André, Lucas, Felipe e Rafael; e às duas mulheres que me ensinaram o que é o amor: minha mãe, Marly, e minha avó materna, Alice.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

À minha orientadora, Dra. Célida Salume Mendonça, pelo carinho e amizade; e pelo conhecimento, paciência, respeito, atenção e consideração que sempre teve comigo e com meu trabalho.

À minha coorientadora no exterior, Dra. Lianna Pizzo, por me receber de forma tão carinhosa, dedicar seu tempo, me orientar e guiar durante o doutorado sanduíche nos Estados Unidos da América.

Ao PPGAC/UFBA e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por tornar possível minha participação no Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), em 2018/2019.

À University of Massachusetts/Boston/USA por me receber e abrir as portas para a minha pesquisa, colocando à disposição espaço físico, profissionais e materiais.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/PPGAC/UFBA por toda ajuda, respeito e atenção. Em especial aos professores Glaucio Machado Santos e Luiz Cláudio Cajaíba, que foram fundamentais para que o doutorado acontecesse.

Às professoras doutoras, Heloise Baurich Vidor e Cilene Nascimento Canda, pelas contribuições na ocasião do exame de qualificação. E aos Professores doutores Welligton Menegaz de Paula, George Mascarenhas de Oliveira, Isabel Maria Gonçalves Bezelga e Cilene Nascimento Canda por fazerem parte da minha banca de defesa e pelas contribuições.

A todos os colegas e professores da graduação de Artes Cênicas da UFGD, em especial aqueles que participaram do doutorado comigo, pelo companheirismo, ensinamentos, conversas, discussões e amizade. E aos professores Marcos e Braz por articularem o DINTER.

Aos meus pais, Martim e Marly, sempre fieis e inseparáveis companheiros e incentivadores, além da ajuda enquanto babás, caseiros, motoristas etc.

Ao meu marido (André), pelo companheirismo, paciência e ajuda. Obrigada por acreditar em mim, por me amar e deixar que eu te ame. E aos meus três eternos bebês (Lucas, Felipe e Rafael), por serem minha razão de viver e minha inspiração diária.

A todos aqueles que um dia foram meus alunos, por me ensinarem o significado de ser professora e por todo conhecimento que aprendi com cada um de vocês.

A todas as pessoas que fazem parte da minha vida e de forma direta ou indireta contribuíram para a realização desta tese.

Para terminar, gostaria de fazer dois agradecimentos muito especiais a pessoas que foram fundamentais para a realização desta tese e para minha formação como pessoa, professora e artista.

À Ariane Guerra, por ser minha amiga, parceira e cúmplice (e ainda representante legal) na vida, na arte e na docência. O doutorado não seria possível sem seu apoio, abraços, risadas, “puxões de orelha”, conversas, comidas, parceria, companheirismo e amizade.

Ao grupo de pesquisa: Thácio, Eric, Ana, Giovanna e Jonathas, POR TUDO!!! Por acreditarem em mim e no meu trabalho; por embarcarem nesta aventura junto comigo de forma incondicional; pela paciência, pelo tempo e dedicação de vocês; pelos ensinamentos, parcerias e risadas; pelos abraços, encontros e discussões; pela inspiração e dedicação de vocês. Vou levar tudo que vivemos juntos neste processo para sempre comigo.
OBRIGADA!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Mesmo desencantados ou desenganados estamos determinados a ensinar, a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem, não por achar que o mundo se tornará melhor, mais feliz ou mais sábio, mas muito simplesmente porque o mundo continua. Sujeitos à finitude, e sabendo disso, nós não temos, ao final das contas, outra escolha senão querer para os outros a vida e confiar-lhes nosso testamento.

Jean-Claude Forquin

JANIASKI VALE, Flávia. Colocando um novo ponto em cada conto: possibilidades de inserção do teatro na educação infantil. 2019. 258 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central inserir o teatro na educação infantil através da contação de história, trabalhando com a peça *A Tempestade* de William Shakespeare e pensando no espaço como uma experiência, através de uma ambientação cênica e sonora. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é marcada por grandes descobertas e constantes mudanças no cotidiano da criança. Todo o aprendizado nesta faixa etária está baseado no brincar, no lúdico, duas qualidades presentes no fazer teatral. Dessa forma, a pesquisa apresenta a ideia de trabalhar a contação de história inserida no universo do teatro e no contexto da contemporaneidade, buscando apontar aspectos da teatralidade e da performatividade que permeiam o fazer de quem conta histórias, além de apresentar o teatro à criança pequena. Apesar de a educação infantil abarcar a fase dos 0 aos 5 anos de idade, o foco da pesquisa foi com crianças de 3 a 5 anos, com três eixos de discussão: teatro com crianças, contação de história e espaço cênico; pensando na ampliação dos estudos na área de teatro. Compreende, como etapa desta pesquisa, o estágio de doutorado-sanduíche realizado nos Estados Unidos, cujas experiências contribuíram para aprofundar os conhecimentos em educação infantil e as relações entre teatro, educação e infância. A opção metodológica para este estudo foi uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo, tendo as crianças como sujeitos criadores da pesquisa através da prática artística realizada com elas. Para tanto foi realizado a montagem de uma experiência cênica narrativa e apresentada em 5 centro de educação infantil municipal na cidade de Dourados/MS no ano de 2018. Os procedimentos metodológicos escolhidos foram: levantamento bibliográfico e revisão de literatura sobre as principais áreas pesquisadas (teatro, educação e contação de história); análise documental; e pesquisa de campo. Fazem parte da pesquisa de campo 2 processos, primeiro a realização de 5 oficinas de contação de histórias com professores da rede municipal pública de Dourados/MS no ano de 2017 como fonte de diagnóstico. Em segundo, a apresentação do trabalho artístico como fonte de experimentação e apreciação. A partir de um levantamento bibliográfico, ficou delimitado que a pesquisa teria o seguinte aporte teórico: Lev Vygotsky, Manuel Jacinto Sarmiento, Peter Slade, Gaston Bachelard, John Dewey, Walter Benjamin, Harold Bloom, Vera Lúcia Bertoni dos Santos, Gilka Girardello, Luciana Hartmann, Loris Malaguzzi e Adriana Klisys. A Pesquisa aponta possibilidades de usar o brincar através do teatro e da contação de história como um importante agente no desenvolvimento social, cognitivo, corporal e imaginativo da criança e do professor.

Palavras-chave: educação infantil; pedagogia das artes cênicas; contação de história; William Shakespeare.

JANIASKI VALE, Flávia. Storytelling as a possibility of introduction theatre in early childhood education. 2019. 258 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This research aims to insert theatre in childhood education through storytelling having William Shakespeare's *The Tempest* as the piece to think the space as an opportunity for experience in a scenic and audio environment. Childhood education as the first step of basic education is a moment of changes and discoveries for small children. As learning for small children is based on ludic experiences and playing – two issues in the theatre – the research aims to test storytelling as part of theatre in our times. Therefore, the research points out aspects of theatre and performance that permeate storytelling and present a proposal of theatre for small children. Childhood education approaches children from zero to five years of age and this research focused specifically on children from three to five years of age and on three axes: theatre with children, storytelling and scenic space; thinking about the expansion of studies in Drama. It comprises, as a stage of this research, a doctorate internship held in the United States, whose experiences contributed to deepen the knowledge in early childhood education and the relationship between theater, education and childhood. The method for this study is a qualitative and descriptive research focused on children as the primary subjects of a research through the artistic practice performed with them. For that, a narrative scenic experience was assembled and presented in 5 municipal kindergarten center in Dourados / MS in 2018. Methodology included literature review on the main researched areas (theater, education and storytelling); document analysis; and fieldwork including two processes - first the holding of 5 storytelling workshops with teachers from the public municipal network of Dourados / MS in 2017 as a source of diagnosis. Second, the presentation of a play as a source of experimentation and appreciation. Theoretical background include Lev Vygotsky, Manuel Jacinto Sarmiento, Peter Slade, Gaston Bachelard, John Dewey, Walter Benjamin, Harold Bloom, Vera Lúcia Bertoni dos Santos, Gilka Girardello, Luciana Hartmann, Loris Malaguzzi and Adriana Klisys. The research points out possibilities of using play through theater and storytelling as an important agent in the social, cognitive, corporal and imaginative development of children and teachers.

Keywords: childhood education; pedagogy and theatre; storytelling; William Shakespeare.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de organização espacial de sala 1	116
Figura 2 – Modelo de organização espacial de sala 2	116
Figura 3 – Modelo de organização espacial de sala 03	117
Figura 4 – Núcleo Próspero e Miranda.....	150
Figura 5 – Núcleo Caliban e os marujos	150
Figura 6 – Núcleo Nobres	151
Figura 7 – Núcleo Ferdinando	151
Figura 8 – Túnel de tecido	160
Figura 9 – Crianças entrando no túnel	161
Figura 10 – Próspero (manto, bolsa e livro) e Ariel (capa/asa, flauta e penas)	163
Figura 11 – Miranda (luvas, colar de pérolas e bolero) e Ferdinando (manto, boina e botina)	163
Figura 12 – Antônio e Gonçalo (bata, boina e bota)	163
Figura 13 – Marujos (bandana preta, faixa vermelha e garrafa de bebida) e Caliban (capa, pedras e colar de conchas).....	164
Figura 14 – Alonso (manto, coroa e bota).....	165
Figura 15 – Início da História.....	166
Figura 16 – Momento da tempestade: crianças atravessando o túnel.....	183
Figura 17 – Barcos de papel	184
Figura 18 – Suco mágico e Escravos de Jó.....	185
Figura 19 – Antônio trama a morte do rei	186
Figura 20 – Flauta transversal	187
Figura 21 – Jogo da estátua.....	188
Figura 22 – Desenhos ao final da experiência cênica narrativa	188
Figura 23 – Ariel	191
Figura 24 – Jogo Escravos de Jó	192
Figura 25 – Crianças brincando com bolhas de sabão no casamento de Miranda e Ferdinando.....	192
Figura 26 – Crianças fazendo cócegas para Caliban ir trabalhar.....	193
Figura 27 – Jogo da estátua.....	194
Figura 28 – Desenhos no final da apresentação	194
Figura 29 – Despedida dos atores/contadores	195
Figura 30 – Cena com os barcos de papel.....	197

Figura 31 – Criança autista	198
Figura 32 – Crianças vendo o tesouro de Caliban	199
Figura 33 – Caliban, Trínculo e Estefano	200
Figura 34 – Banquete	201
Figura 35 – Jogo Escravos de Jó	201
Figura 36 – Crianças no túnel durante a tempestade	203
Figura 37 – Montando os barcos de papel.....	204
Figura 38 – Cena do “monstro de quatro patas”	205
Figura 39 – Crianças na cabana de Próspero	206
Figura 40 – Conversa ao final	207
Figura 41 – Crianças dentro do túnel.....	209
Figura 42 – Início da história	210
Figura 43 – Pedras preciosas e Próspero em sua cabana	210
Figura 44 – Casamento de Miranda e Ferdinando.....	211
Figura 45 – Banquete	212
Figura 46 – Pintura ao final da experiência cênica narrativa	213
Figura 47 – Programa/Cartaz	241
Figura 48 – Programa da experiência cênica narrativa 1	242
Figura 49 – Programa da experiência cênica narrativa 2	242

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretariados da Educação
DCMEI	Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEC	Department of Early Education and Care's
ESEA	Elementary and Secondary Education Act
ESSA	Every Student Succeeds Act
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NCLB	No Child Left Behind
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UMASS	University of Massachusetts
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

ERA UMA VEZ!

HÁ MUITO TEMPO, EM UMA TERRA DISTANTE	15
1. PRIMEIRO PONTO: A BRUXA, O VELHO MAGO, O PRÍNCIPE E A PRINCESA	20
1.1. EIS QUE SURGE A BRUXA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	23
1.2. DE REPENTE, APARECE O VELHO MAGO: WILLIAM SHAKESPEARE	38
2. SEGUNDO PONTO: O CASAMENTO REAL – RELAÇÕES ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO INFANTIL... 48	48
2.1. OLHA... SÃO ANÕES? FORMIGUINHAS? FADAS? NÃO. SÃO CRIANÇAS: NOÇÕES, ASPECTOS E CONCEITOS DE INFÂNCIA	67
2.2. CERTO DIA, NA TERRA DO NUNCA	86
2.2.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOURADOS	87
2.2.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ESTADOS UNIDOS: BOSTON	101
3. TERCEIRO PONTO: CASTELOS, FLORESTAS E ILHAS	122
3.1. ESPELHO, ESPELHO MEU... MAS É TEATRO OU CONTAÇÃO DE HISTÓRIA?	123
3.2. DRAGÕES? CAVALHEIROS? DUENDES? NÃO!!! UMA TEMPESTADE.....	137
3.2.1. TRANSFORMANDO A PEÇA <i>A TEMPESTADE</i> EM UMA HISTÓRIA A SER CONTADA	148
3.2.2. O QUE LEVAR NA VIAGEM: ESCOLHA DA AMBIENTAÇÃO CÊNICA, SONORA E ADEREÇOS.....	156
4. OUTRO PONTO... SIGA A ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS.....	169
4.1. AS CONTAÇÕES E SUAS REVERBERAÇÕES	176
4.1.1. PRIMEIRO REINO	181
4.1.2. SEGUNDO REINO	189
4.1.3. TERCEIRO REINO	196
4.1.4. QUARTO REINO	202
4.1.5. QUINTO REINO.....	208
5. CONTANDO OUTRO CONTO: CAMINHOS DA FLORESTA A SEREM DESVENDADOS	214
REFERÊNCIAS	229
APÊNDICE A – Programa da experiência cênica narrativa	241
APÊNDICE B – Roteiro de ações da experiência cênica narrativa.....	243
ANEXO A – Links de versões gratuitas da peça <i>A Tempestade</i> em pdf.....	258

HÁ MUITO TEMPO, EM UMA TERRA DISTANTE

Era uma vez...¹ uma professora habitante de um reino no interior do Mato Grosso do Sul que resolveu se aventurar por outras terras e ousou alçar novos voos com a intenção de investigar formas de inserção do teatro na educação infantil por meio da contação de história. Essa professora acreditou ser importante trabalhar a expressividade e a criação artística das crianças desde muito pequenas, e que uma das maneiras possíveis de fazer isso era deixá-los transformar o espaço e objetos com os quais eles tinham contato diário, e assim prover estímulos para que aqueles pequenos “arteiros” pudessem produzir e conduzir seus próprios processos criativos.

Había una vez... pais, professores e uma sociedade que colocavam suas crianças em tantas atividades, aulas, afazeres, como se a elas não fosse permitido ficar sem fazer nada e sentir tédio. Eles haviam esquecido que a partir do tédio é possível desenvolver a criatividade e a imaginação, pois o desejo de se ter algo para fazer tem o potencial de dar início à invenção de novas brincadeiras, traçar novos horizontes, tramar aventuras, como coloca Walter Benjamin: “O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência”. (BENJAMIN, 1987, p. 204) Lewis Carroll (2002) sabia muito bem disso, pois no início de seu texto *Alice no País das Maravilhas* ele destaca o fato de que Alice estava cansada de ficar na beira do lago com sua irmã sem nada para fazer e decide partir para sua grande aventura.

Once upon a time... uma sociedade que acreditava que o brincar é a parte mais importante da vida de uma criança. Este povo sábio entendia que, se eles coibissem os pequenos do livre brincar, estariam privando-os da primeira e mais potente forma de aprendizado que existe no mundo. O conhecimento desta sociedade dizia que a brincadeira é o motor que move a vida, que ao brincar as crianças são espontâneas, estão inteiras e isso as ajuda a desenvolver as competências necessárias para a vida adulta, incluindo as relações

¹ Na busca de uma ludicidade para o texto, mas que mantivesse um rigor acadêmico, optei por começar cada parágrafo da introdução da tese com o jargão clássico de todo começo de história: “Era uma vez”. No entanto, para não ficar repetitivo, achei interessante apresentar este mesmo jargão em distintas línguas, como uma forma de jogo com a expressão.

interpessoais e profissionais. Esse povo sábio acreditava que mesmo os adultos precisam do lúdico em suas vidas. “Brincar não é apenas o ato ingênuo que os adultos acreditam sobreviver nas crianças, são os adultos que se tornam ingênuos não percebendo toda carga social e cultural que existe nos contextos das brincadeiras infantis”. (GOMES, 2012 p. 28) O livre brincar contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, intelectual e social da criança.

C’era una volta... a professora, lá do começo da nossa história, que, assim como os sábios, acreditava que através do brincar a criança é capaz de se conhecer e conhecer o mundo. Esta professora queria muito experimentar uma nova forma de brincar com as crianças, então ela escolheu um texto de um velho autor inglês (Shakespeare) que ela gostava muito para começar esta brincadeira séria. Este velho autor era muito conhecido pelo mundo inteiro, mas ao mesmo tempo desconhecido por todos, porque as pessoas achavam que ele falava muito difícil e tinham receio de ler suas obras. A professora não sabia muito bem como fazer isso: como ela conectaria o brincar e o velho autor com uma outra paixão que ela possuía, que era a contação de história? Depois de quase queimar seu cérebro de tanto pensar – chegou a sair até fumacinha – ela lembrou de um lugar onde seria possível unir tudo isso: o teatro. Mas ainda existia mais um problema: a professora era muito ocupada e não tinha tempo para fazer esta investigação.

Il était une fois... em um outro reino, bem distante do reino onde vivia a professora da nossa história, uma escola mágica que ensinava teatro. Era uma das melhores do mundo, mas ficava muito distante da casa da nossa querida professora. No entanto, como nesta escola existiam mestres muito bons que queriam levar o conhecimento teatral para todos os reinos que eles conheciam, eles resolveram que o reino dourado onde a professora morava era merecedor de recebê-los e partiram para lá em busca de pessoas que quisessem compartilhar com eles seus conhecimentos. Foi nesse momento que a professora se animou e viu que poderia embarcar nesta viagem e fazer uma investigação para tentar responder todas suas dúvidas, mesmo que durante o caminho tantas outras dúvidas fossem surgindo. Ela precisava buscar uma resposta para aquela questão que sempre lhe tirava o sono: como estruturar um trabalho de inserção do teatro na educação infantil através da contação de história?

Der var engang... um plano que começou a ser traçado pela professora. Este plano tinha como principal objetivo inserir o teatro na vida das crianças que tinham entre 3 e 5 anos através da literatura shakespeariana e da contação de história, usando uma ambientação cênica e sonora, para aprofundar o estudo dos procedimentos utilizados na pedagogia das artes cênicas. Mas, para se chegar a este objetivo, foi preciso traçar vários outros objetivos menores que garantiriam o sucesso do plano. Para tanto, foi preciso estudar muito, ler muito, investigar e observar muito. Então, foi-se levantando temas que seriam importantes de se conhecer para a execução do plano. Inicialmente, foi preciso pesquisar o que os livros traziam sobre pedagogia das artes cênicas, sobre contação de história, sobre Shakespeare, sobre a criança pequena, sobre como os professores do reino dourado entendiam o teatro e a contação de história... Para que será que as histórias servem? A contação de história é uma abordagem que possibilita aos alunos um processo de ensino-aprendizagem do teatro? Como transformar a sala de aula em um espaço de criação e experimentação teatral? Como a professora era audaciosa, ela também pensou que para conseguir chegar ao final de seu plano era preciso, antes, experimentar na prática montar uma contação de história para apresentar às crianças e ver o que elas achavam daquilo.

Ymã ningo péicha... um pergaminho mágico que começou a ser escrito por nossa professora com tudo que ela ia descobrindo. A ideia deste pergaminho era percorrer os caminhos entre teatro, pedagogia, sociologia, filosofia e contação de história, tecendo diálogos com as outras pessoas que debatiam estes assuntos e andavam nestes trajetos. Para que todas as pessoas que fossem ler este pergaminho entendessem o que a professora queria dizer, ela resolveu dividir o pergaminho em cinco partes.

Eendag, lankgelede... um príncipe, uma princesa, uma bruxa e um velho mago, que eram conhecidos no povoado como teatro, educação infantil, contação de história e William Shakespeare. Estes personagens estão na primeira e na segunda parte do pergaminho, onde a nossa professora conta para as pessoas como é a relação entre eles e como eles poderiam se relacionar. Primeiro a professora apresenta cada um deles e diz por que o teatro, a educação infantil, a contação de histórias e William Shakespeare são tão importantes. Depois a professora vai conectando-os, para que todas as pessoas que lerem o pergaminho mágico possam entender o que está sendo dito.

Biri var idi, biriyoxidi... dois reinos distantes um do outro, mas ambos cheios de crianças que adoravam ouvir histórias. Ainda na segunda parte do pergaminho mágico, a professora irá nos contar como funciona a educação no reino dourado e como foi a sua experiência de cruzar a linha do Equador e subir até o hemisfério norte em um reino chamado Estados Unidos da América (EUA), um reino que fala uma língua diferente da dela, mas que tem muitos mestres que se interessam em saber como as crianças aprendem e quais histórias elas gostam de ouvir e de contar.

Μια φοράκιέναν καιρό... castelos, florestas e ilhas que foram surgindo conforme a professora avançava na sua aventura investigativa, então ela resolveu escrever sobre eles na terceira parte do seu pergaminho mágico. Desta forma as pessoas saberiam se ela estava falando de contação de história ou teatro. De dragões, cavaleiros, duendes ou de uma tempestade que levou todo mundo para uma ilha mágica perdida no meio do oceano. Nesta parte do pergaminho, a professora vai contar por que ela escolheu trabalhar com o velho mago Shakespeare e com a história de uma tempestade; vai nos contar que ter uma relação afetiva com o texto a ajudou a transformar esta história, que algumas pessoas diziam que era difícil, em algo a ser contado para qualquer pessoa, usando o espaço, sons, adereços e muita imaginação, pois como coloca Silvestre Ferreira “as histórias escolhidas por nós para ser contadas não falam apenas dos autores que as criaram: elas acabam de certa forma falando um pouco do que somos ou de quem gostaríamos de ser”. (FERREIRA, S., 2015, p. 522)

Amsermaithynôl... Shakespeare! E ele vai nos contar a história de uma tempestade! Ainda na terceira parte do pergaminho, a professora vai narrar sobre o processo de confecção da experiência cênica narrativa que ela fez a partir da peça *A Tempestade*. A professora escolheu esta nomenclatura por achar que tinha o potencial de trazer à tona o caráter de troca, de diálogo entre o que foi apresentado e as crianças, além de reforçar a ideia de imprevisibilidade e construção conjunta da história. Experiência cênica narrativa como provocadora de diálogos simbólicos, acontecimento vivo, que esteve sempre sujeito às relações estabelecidas e compartilhadas entre as crianças e seus pares, entre os contadores e as crianças, entre os professores e as crianças no pós-apresentação.

昔昔, 昔々, むかしむかし (*Mukashimukashi*)... uma estrada cheia de tijolos amarelos. A professora resolveu seguir esta estrada e na quarta parte do pergaminho

mágico ela vai nos contar como foi trilhar este caminho, quais foram as pedras e os muros de que ela teve que desviar e pular, como ela foi entendendo as fissuras do currículo de teatro para os pequenos e lá foi deixando e encontrando tesouros, colecionando aventuras e peregrinando por cinco reinos diferentes que ela visitou ao seguir a estrada de tijolos amarelos. Nesta parte do pergaminho, a professora vai contar como foi a experiência cênica em cada reino que ela visitou. Como as crianças reagiram, quais jogos e brincadeiras foram feitos.

Kwesukesukela... um novo caminho para se explorar a Floresta Encantada. Nesta, que é a quinta e última parte do pergaminho, a professora deixou para contar para nós o que ela descobriu em suas investigações e o que ela pensa sobre tudo que viveu em sua grande aventura. Ah!... Ao longo deste pergaminho nós vamos encontrar pedaços da história que a professora usou para fazer sua investigação. Fiquem atentos e boa viagem para vocês também, porque sempre que lemos ou ouvimos uma história embarcamos também em uma aventura, somos transportados para um outro reino que tem o potencial de nos fazer sonhar se assim desejarmos.

1. PRIMEIRO PONTO: A BRUXA, O VELHO MAGO, O PRÍNCIPE E A PRINCESA

A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte, seja lá como definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos.

Read (2001, p. 16)

Qual é a história que me move? Príncipes e princesas? Guerreiros e guerreiras? Dragões? Quais as histórias que me tornaram quem sou? Acredito que ouvir histórias, das mais variadas possíveis, é uma forma de construir uma porta de entrada para o imaginário. Um imaginário repleto de lugares, proezas e personagens, que levarão aqueles que ousarem abrir esta porta a viagens e aventuras incríveis.

Será que o teatro e a contação de história são artes distintas? Qual o espaço para narrar histórias na contemporaneidade? Como unir a rica simplicidade da contação com a estética teatral? Se para contar uma história é preciso que haja um narrador (alguém que vai nos contar alguma coisa), uma história (texto) e alguém para ouvi-la, e para fazer teatro também é preciso um texto (história), um ator (aquele que faz a história) e o espectador, qual é essencialmente a diferença entre estes dois modos de fazer arte? Basicamente, a diferença está entre a figura do narrador e do ator. O primeiro vai narrar um acontecimento, o segundo vai fazer este acontecimento.

Como trabalhar a contação de história com crianças de uma maneira que elas sejam ao mesmo tempo locutoras, ouvintes e interlocutoras da história? Como posso trabalhar a triangulação entre o meu olhar enquanto professora artista, autores que discutem a criança e própria a criança? Quais são as histórias que “devem” ou “podem” ser trabalhadas com crianças entre 3 e 5 anos de idade? Que estratégias posso utilizar para contar uma história de Shakespeare para crianças pequenas? A partir da escolha da peça *A Tempestade*, como trabalhar com a questão da vingança e do perdão com as crianças? Como transformar o espaço da sala de aula em um espaço cênico?

Foi na busca de responder essas questões que iniciei este trabalho. No entanto, como em toda pesquisa, foram surgindo outros questionamentos, outros caminhos. E a cada caminho fui me encantando cada vez mais com a arte de contar histórias e descobrindo o óbvio: que somos a construção de várias histórias, algumas nossas, outras que tomamos emprestadas, mas todas com vida própria.

Não é à toa que não podemos datar, marcar no tempo, quando a contação de história começou e tampouco poderemos dizer que ela um dia irá acabar. “A arte de contar histórias se confunde com a história da humanidade. O ser humano sempre precisou (e sempre vai precisar) ouvir e contar histórias: para se entender e para compreender sua relação com o mundo que o cerca”. (PESSÔA, 2015, p. 328) Claro que ao longo do tempo a função de se contar uma história foi se modificando, e hoje ela não é a mesma que era na antiguidade, seu papel social é outro e sua atividade acontece usando outros meios e de outras formas.

A arte de contar histórias se transforma de acordo com as mudanças do mundo e do homem, mas segue sempre em frente. De acordo com Gyslaine Avelar Matos (2012), os contos e os contadores de história reapareceram (de forma mais institucionalizada) entre as décadas de 1970 e 1980 no cenário urbano europeu, norte-americano e canadense, e entre os anos de 1980 e 1990 no Brasil e demais países da América Latina, porém dentro das bibliotecas e escolas, inseridas no universo da escrita e não da oralidade². Ou seja, bem distintos dos contos e contadores das sociedades tradicionais: “não encontramos neles a compartimentação de conhecimentos tão familiar às sociedades modernas. Ali, arte e educação fazem parte de um mesmo todo indivisível”. (MATOS, 2012, p. 113)

Em geral, pelo menos no ocidente, os contadores de história tiveram acesso aos contos da tradição oral pela escrita, e não pela escuta³. Claro que, em sua maioria, ouviram histórias na infância, através dos pais, avós, professores etc., no entanto, os contadores de história contemporâneos tiveram acesso a uma vasta gama de narrativas através de livros.

Mesmo vivendo na pós-modernidade, em que o exercício da escuta é cada vez mais raro, todos nós temos a necessidade de “contar” ao outro o que nos passa, de exercer nossa

² É importante salientar que este dado se refere a processos institucionalizados de contação de história. Existem exemplos de lugares onde a contação aparece primeiro na cultura e depois nas escolas, como o Nordeste brasileiro, onde a oralidade está presente em contextos não letrados, como na literatura de cordel e no repente; ou no Rio Grande do Sul nos causos orais, entre outros exemplos.

³ Uso a palavra escuta, neste caso, para designar a tradição de uma comunidade sentar-se e contar histórias uns aos outros.

oralidade através da narrativa, que é “uma forma artesanal de comunicação”. (BENJAMIN, 1987, p. 78) Porque não sabemos dizer ao certo se eu conto a minha história ou se é a minha história que me conta. Mas podemos afirmar que todos somos contadores de história:

Não há necessidade de ter o dom, pois essa é uma prática inerente ao ser humano, uma vez que contamos histórias o tempo todo: relatamos o que aconteceu durante o dia ao chegar à noite em casa; narramos um filme, um livro ou uma novela que nos emociona de alguma forma etc. É a emoção que nos move como contadores de histórias. Tudo o que nos causa paixão, seja ela como for, torna-se parte do nosso repertório como narradores. (PESSÔA, 2015, p. 329)

Nos dias de hoje, onde a tecnologia está ao alcance das crianças (por vezes como babá ou um “fica quieto”), são cada vez mais raras as oportunidades que os pequenos têm para viver experiências novas. Mesmo nas creches e escolas, em geral, todas passam pelas mesmas experiências – algumas com pouca qualidade – que são ofertadas por professores, muitas vezes presos a parâmetros ou diretrizes curriculares rígidos, devido a um sistema educacional que visa o controle. Os educadores ficam presos a estas indicações que, em vez de serem usadas como referências e guias, são vistas por muitos como leis ou receituários a serem cegamente seguidos.

Proporcionar às crianças sair de suas carteiras e viver uma aventura tem a potência de despertar nelas o gosto pela contação de história, pelo teatro e pelo aprender. Luciana Hartmann acredita ser importante trabalhar narrativas em aulas de teatro, especialmente com crianças, pelo fato de ser no corpo que “reagimos aos estímulos multissensoriais produzidos pela performance. E é ele que nos permite a atribuição de sentido”. (HARTMANN, 2014. p. 234) Pois aprender sem ter a preocupação de aprender é muito mais divertido e orgânico, logo, muito mais produtivo.

Desta forma, o presente trabalho pode contribuir com uma pesquisa de dimensão crítica na área de teatro na educação infantil, área esta que sofre de carência bibliográfica sobre o tema, mas que já conta com alguns caminhos traçados e outros tantos sendo investigados.

A perspectiva de estudar a produção e transmissão de narrativas orais que tem como sujeitos as crianças, se não é, portanto, inteiramente nova, tem sido pouco explorada, não apenas por pesquisadores da área de artes, como das áreas afins como antropologia, sociologia e educação. O crescimento do campo da antropologia da criança, da sociologia da infância e dos estudos da infância na educação, embora ainda não tenha modificado substancialmente esse quadro, já começa a delinear um caminho fértil de investigação, com bases teóricas e metodológicas interdisciplinares que lhe sustentam e justificam. (HARTMANN, 2014, p. 238)

Com esta tese, aventuro-me a traçar um trajeto e/ou uma visão deste “caminho fértil de investigação”. Mas deixando claro que a visão aqui apresentada é apenas uma forma de ver e discutir o tema, não é a única, tampouco melhor ou pior que qualquer outra. É apenas a minha maneira de contar esta história, neste momento.

1.1. Eis que surge a bruxa: a contação de história

A arte de contar histórias, como qualquer outra linguagem artística, não acontece de fora para dentro. Ela começa nas vísceras, no coração. É uma maneira de se contar ou contar sua própria história por meio de um texto centenário, milenar.

Matos (2012, p. 122)

Uma das histórias mais conhecidas no mundo inteiro é a de Sherazade (Sahrazad), que teve sua vida poupada por conta das histórias que narrava e pelo fato de entender que o que mais instigava seu “público” era a curiosidade de saber o que viria depois. Sherazade é uma personagem do clássico da literatura mundial *As Mil e Uma Noites*, que reúne histórias e contos populares de diversas partes da Índia, da Pérsia e do mundo árabe, escritos a partir do século IX, e que se tornou a mais famosa obra da literatura árabe.

A trama básica da história é que o rei da Pérsia fora traído por sua primeira esposa e depois disso não conseguia mais confiar em ninguém. Desta forma, ele desposava uma mulher diferente a cada noite, matando-a na manhã seguinte para que ela não pudesse traí-lo. E assim fez o rei por muito tempo, sacrificando inúmeras jovens do reino. Até que um dia,

ele encontra Sherazade que se oferece para casar com ele, pois sabe de uma estratégia para manter-se viva e poupar a vida de mais jovens. Sherazade combina com sua irmã para que esta lhe peça uma história antes de sua morte, como um último desejo. O rei concede o pedido e Sherazade então começa a contar uma história que o fascina e o intriga de tal maneira que ele resolve não matá-la na manhã seguinte. A decisão de poupar a vida da esposa acontece em decorrência de sua curiosidade em saber o final da história. Nas noites seguintes, o rei toma a mesma decisão: não matar Sherazade, para que ele possa continuar a escutar sobre os heróis, mistérios, aventuras e fantasias da narrativa ouvida, e assim se repete por mil e uma noites.

Ou seja, por mil e uma noites o rei espera ansioso por mais uma história de Sherazade, que narra de forma apaixonante fábulas sobre os mais variados e distintos temas, e a cada dia encanta e instiga a sua curiosidade, até que ele passa a confiar na esposa e conclui que não conseguiria viver sem suas histórias encantadoras, desiste de matá-la e a transforma em sua rainha definitiva.

Através das histórias da esposa, o rei tem a oportunidade de revisitar seu passado e entender em que lugar do presente ele está agora, tornando-se capaz de projetar e sonhar seu próprio futuro, que não precisa ser a repetição de erros e costumes antigos, mas pode ser uma construção autônoma daquilo que ele realmente quer para si. Ao passo que, enquanto Sherazade conta histórias, ela vai ao mesmo tempo, e junto com o rei, construindo sua própria história, tem filhos e os cria, ou seja, vive! Faz da linguagem e da narração suas armas contra a morte e se torna de fato autora de sua vida, de sua história.

Podemos afirmar, construindo uma leitura particular da fábula, que o rei Xeriar, ao ouvir as narrativas, chocou os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico. Ouvir a contação das histórias constituiu-se, nesse sentido, em vigorosa experiência pedagógica para o rei, que, à medida que ia compreendendo as tramas, reportava-se à própria existência; à medida que interpretava as histórias narradas, revia criticamente aspectos de sua vida, tomando consciência da própria história, estando, assim, em condições de transformá-la. (DESGRANGES, 2006, p. 26)

Este conto milenar retrata bem o poder que uma história bem contada tem de mexer com os nossos instintos, certezas, medos, sonhos etc. Retrata o poder que uma história tem de nos roubar da realidade, nos roubar de nós mesmos.

Poucas coisas têm a particularidade de serem tão milenares e, ao mesmo tempo, tão contemporâneas como a contação de história. A arte de contar histórias foi sendo passada de geração em geração através da tradição oral e depois através da escrita⁴. As histórias envolvendo o profano e o sagrado, passando pelos deuses, figuras místicas e histórias bíblicas⁵, até as cotidianas, foram por muito tempo uma forma de ensino dos costumes, da religião, da ética, das condutas sociais, da tradição e da sabedoria popular.

De forma geral, aquele que contava histórias possuía uma posição de destaque, pois era visto como aquele que mantinha viva a herança cultural de determinado grupo:

Os contadores eram figuras de destaque na comunidade por serem os que sabiam apresentar conselhos, fundamentados em fatos, histórias e mitos, mantendo viva, enfim, a herança cultural pela memória do grupo. Os contadores retiravam de suas vivências e dos saberes delas obtidos o que contar. Em assim sendo, narrar dependia de eles colherem os saberes da experiência, e de produzi-los em objetos (visuais, auditivos, etc.) para serem apresentados a outros. (CUNHA, 2013, p. 33)

Uma das formas escolhidas por nossos ancestrais para educar o povo e alertar sobre possíveis perigos era através de relatos de histórias e de suas experiências.

Vale um registro de que o contador de histórias da tradição, como os griôs, possuíam um papel social ora mais reservado, ora mais sagrado, confundindo-se sua figura como a de “proclamador” de verdades e, portanto, com força para pronunciar moralidades, costumes, princípios, porta-voz de memórias e ideologias, mesmo em comunidades que já não eram ágrafas. (YUNES, 2012, p. 64)

⁴ Podemos dizer que a cultura tradicional é fundamentada pela tradição oral. É uma cultura regida pelo símbolo e o conto também é uma manifestação simbólica que vai ter uma função determinada dentro desta cultura, a de armazenar conhecimento para aquela comunidade. Desta forma, é certo dizer que o conto na cultura tradicional está fundamentado de maneira diferente do conto na cultura ocidental, já que esta é regida pela escrita. Mas ele está presente em ambas.

⁵ Vale ressaltar que, segundo a Bíblia, Jesus Cristo pregava através de parábolas, ou seja, contando histórias e usando metáforas. Toda a tradição cristã está baseada nas histórias bíblicas e na forma como são interpretadas, dando conselhos e ditando formas de conduta.

Apesar dos contadores de histórias terem origem nos andarilhos africanos, para Walter Benjamin, o camponês sedentário e o marinheiro comerciante foram os primeiros mestres da arte de narrar. Para o autor, tanto os navegantes como os comerciantes e camponeses foram os principais responsáveis pela preservação das histórias e do ato de contá-las. Em cada encontro entre camponeses e navegadores, por exemplo, eles trocavam suas histórias, o primeiro grupo contava as histórias da terra firme disseminando a cultura de determinado local, enquanto os navegadores traziam as histórias e os conhecimentos de lugares distantes que eles haviam visitado.

Os navegadores passavam meses em navios em alto mar, transitando de uma terra a outra fazendo comércio; para passar o tempo e tornar a viagem mais agradável, tinham o hábito de contar histórias. Como muitas pessoas não saíam de seu lugar geográfico de origem, estes navegadores traziam consigo as notícias e narrativas de outros povos, inclusive usando-as para vender seus produtos, assim como também ouviam as histórias daqueles que moravam em terra firme. “Ela (narrativa) tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos”. (BENJAMIN, 1987, p. 200) Desta forma, navegadores e camponeses se alimentavam mutuamente de contos, saberes, experiências etc.

No Brasil, em alguns sítios arqueológicos, existem pinturas que retratam a vida de grupos humanos da pré-história que habitavam determinada região. Nestes desenhos são retratados vestígios de fogueiras, pedaços de objetos de cerâmica e outros artefatos que indicavam o ato de se encontrar ao redor de uma fogueira e conversar ou contar histórias.

A arte de narrar histórias encontra suas raízes nos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para difundirem seus rituais, os mitos, os conhecimentos acerca do mundo sobrenatural ou não, e sobre as experiências adquiridas pelo grupo ao longo do tempo. (RAMOS, 2011, p. 29)

No continente africano o ato de contar histórias permanece vivo e com o seu caráter de ritual, algo que se aproxima do sagrado, um momento de comunhão entre os membros de determinada vila ou aldeia.

Na África, tudo é “História”. A grande história da vida compreende a história das terras e das águas (geografia), a história dos vegetais (botânica e farmacopeia), a história dos “filhos do seio da Terra” (mineralogia, metais), a história dos astros (astronomia, astrologia) e assim por diante. (HAMPÂTÉ BÂ, 2015, p. 167)

Em muitas comunidades, contar histórias é uma manifestação da vida cotidiana, algo que faz parte do seu dia-a-dia, ou seja, reunir-se ao final do dia em volta do fogo ou sob uma árvore e ouvir desde os mais velhos até as crianças contarem suas histórias ainda faz parte do ambiente doméstico. No entanto, os contadores de histórias no continente africano, que disseminam a tradição oral ao transmitirem mensagens àqueles que o escutam, estão em um nível inferior a outra figura da tradição oral da África, que possui um *status* social especial: o griô (primeiros contadores de histórias da humanidade).

Essa figura quase mística no continente africano tem funções sociais bem específicas e determinadas. *Grosso modo*, podemos comparar o griô ao trovador medieval espanhol. Segundo Boniface Nkama, ele é o mais hábil orador da sua tribo:

O griô tem sido considerado historicamente como o dono da palavra, ou seja, a memória social do grupo. Registra os fatos e os acontecimentos mais significativos de sua época, bem como os do passado, os quais seus progenitores lhes têm confiado, para que, por sua vez, transmitam para as gerações futuras. Assim, como verdadeiro profissional da palavra, o griô procura transmiti-la fielmente. (NKAMA, 2012, p. 254)

Ser griô não é algo que se elege como estilo de vida ou profissão; um griô nasce griô, pertence a uma família de griôs; não se trata de uma escolha, e sim de um destino que se aprende desde pequeno. Como não é uma profissão, não são remunerados pela atividade que desenvolvem. O griô está a serviço de seu povo, ele carrega a memória cultural comunitária e possui todas as qualidades e técnicas necessárias para exercer a arte da

oralidade: “O canto, a voz, a memória, a oratória, a eloquência, o verbo, a dança, a linguagem, etc. O griô sabe tocar instrumentos de música ritual. Além disso, é o único a quem lhe é permitido tocar esses instrumentos, porque foi iniciado para isso.” (NKAMA, 2012, p. 255)

Além de um contador de histórias, o griô é músico, poeta, organizador, conciliador e emissário (fazendo a mediação e a comunicação entre os grupos étnicos africanos). Segundo Celso Sisto, o griô é um artesão da palavra, alguém que conduz o rito do ouvir, ver, imaginar e participar; a pessoa com uma função social e histórica, que guarda e mantém a tradição oral africana, pelos últimos 700 anos, no mínimo:

O uso da palavra griô se generalizou nas últimas duas décadas e serve hoje para designar, em vários campos artísticos, o sujeito que pratica uma arte com herança africana, mas ainda ligada à tradição oral, de resistência, e com o intuito de preservar e disseminar a herança cultural e promover uma tomada de consciência da cultura negra. (SISTO, 2012, p. 272)

Claro que na África a palavra griô carrega em si um significado muito forte e próprio, é uma figura respeitada e querida, capaz de intervir, aconselhar e amenizar até mesmo questões de guerra entre as etnias africanas. De acordo com Amadou Hampâté Bâ (2012), existem três categorias de griô: os griôs músicos (que tocam qualquer instrumento, sabem cantar com primazia e também são compositores; eles têm a importante missão de preservar e transmitir a música antiga); os griôs embaixadores e cortesãos (eles estão ligados a uma família ou a uma pessoa nobre e são os responsáveis em mediar e resolver as desavenças familiares); e os griôs genealogistas, historiadores ou poetas (são os contadores de história que viajam e em geral não estão ligados a uma família).

É evidente que após quase quatrocentos anos de tráfico de negros e escravidão no Brasil (1530-1888), nossa constituição primordial vem das histórias africanas que, aqui chegando, foram se misturando e influenciando outras narrativas de diferentes povos que aqui moravam.

Apesar de a contação de história ser uma tradição muito forte ainda na África e em algumas partes do mundo, com o passar dos anos esta tradição foi se desenvolvendo e saindo do ambiente familiar ou do redor de fogueiras, e ocupando outros espaços em nossa

sociedade. As formas, técnicas, ferramentas mudaram e continuam mudando ao longo do tempo, mas todos ainda gostam de ouvir uma boa história, pois todos somos formados por elas, que fazem parte da nossa constituição biológica e social, somos pedaços de histórias em composição permanente.

Mesmo no ocidente, onde a tecnologia e o “progresso” estão cada dia mais rápidos e em constante desenvolvimento, a contação de história perdura. Rafael Diaz acredita que a arte de contar histórias tem lugar garantido no nosso futuro: “Nos últimos anos, o surgimento de grandes comunidades internacionais de contadores de histórias e as diversas redes, fóruns, grupos sociais, feiras e festivais me encham de esperança em relação ao futuro dessa atividade.” (DIAZ, 2012, p. 195)

Prova disso é o fato de que outras formas de arte como o cinema, a literatura e a televisão procuram inspiração em contos e/ou histórias tidas como “clássicas”, mas com uma nova “roupagem”. Como bem coloca Edil Silva Costa, “velhas histórias continuam encantando crianças, interessando adultos e oferecendo temas para outras narrativas” (COSTA, 2015, p. 36), ou seja, a contação de história continua envolvendo emocionalmente a todos e forjando novos espaços de atuação.

A força das histórias, assim contadas, pode ser vista nos inúmeros “recomeços” dos contadores de histórias, nas roupagens novas com as quais adornam seus contos, dando aparência de “novidade” às histórias que vêm sendo contadas há centenas de anos e, principalmente, no aceite da memória coletiva, em que o indivíduo se reconhece como participante do grupo. (GOMES, 2012, p. 30)

O próprio ato de publicar fotografias nas redes sociais é uma forma de contar uma história, contar para o “outro” o que “viveu no final de semana”, contar como foi a cerimônia de formatura, contar como foi divertido o passeio à praia etc., ou mesmo contar “desesperadamente” como está sozinho e precisando de um “ombro amigo”. Os ancestrais usavam os desenhos nas cavernas para contar histórias, hoje milhares de pessoas usam seus perfis em redes sociais para fazer o mesmo.

Logo, pensar no jargão “era uma vez...” levanta uma vasta gama de metáforas. Ao ouvir esta frase, que também opera como metáfora, somos levados a adquirir uma postura

corporal de escuta, o corpo se prepara e se abre para ouvir algo, e não é um simples ouvir, é um abrir-se à experiência, um permitir-se atravessar-se pela história e pela imaginação que vem inundada de emoção: “Vivenciar uma forma lúdica de vida é vislumbrar outras realidades, transportando-se para outras esferas, com uma força de vontade tal que transforma os sentidos do mundo, quebra as correntes”. (KLISYS, 2010, p. 172)

Uma avó contando uma história para sua neta, falando de amor, vida e morte, através de uma narrativa que pode ser em sua superfície apenas sobre a “Dona Baratinha” ou qualquer outro animal ou assunto, na verdade está falando com sua neta em um outro registro, criando um outro espaço-tempo e atingindo outro nível de interação, através de uma história e de todas as possíveis metáforas que estão contidas nela, pois existe um pacto velado entre quem conta e quem escuta uma história.

A arte de contar histórias é também uma arte da memória. Não é difícil perceber que a memória é sempre o reencontro com a tradição. Tradição social efetuada pelo exercício social da oralidade. Ou seja, a arte de contar histórias apresenta-se como um exercício social de oralidade que reaviva e atualiza a memória social. (GOMES, 2012, p. 23)

Minha memória afetiva da tradição oral remonta à minha avó materna, que por muito tempo, pela manhã, trançava meus cabelos e me contava sobre sua juventude, sobre um amor proibido que ela teve e que viveu em sua memória pela vida toda. Estes momentos criaram um elo de proximidade e afeição entre nós duas, um elo forjado pelo contar de uma história, pelo compartilhar de um tempo-espaço próprio e único, pelo poder da escuta.

Como dito anteriormente, o ato de contar história é uma tradição milenar, que foi se desenvolvendo ao longo dos séculos e transpondo barreiras culturais e geográficas, assumindo um significado particular e distinto por onde passava, sofrendo o impacto das transformações sociais e culturais de cada época e lugar. Pois, como coloca Walter Benjamin, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”. (BENJAMIN, 1987, p. 198)

Uma história tem o potencial de despertar o desejo latente de que é possível se viver várias vidas dentro de uma, ao provocar e promover gatilhos capazes de alcançar sensações e memórias ligadas à experiência e à afetividade. Quando contamos uma história, não

importa que seja segurando um livro nas mãos ou com elementos teatrais, será um ato de partilha de experiências: “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia”. (BENJAMIN, 1987, p. 2013)

Uma boa história tem a capacidade de mexer com todos os nossos sentidos – tato, olfato, visão, paladar e audição. Zumthor (2000) defende que a oralidade ativa não só os cinco sentidos, mas também a inteligência e a emoção na troca entre quem fala e quem escuta. Ou seja, a contação de história, usando os termos de Damásio (2000), é capaz de acessar os portais sensoriais de nosso sistema nervoso (visão, audição, paladar, olfato, tato, sensações viscerais etc.):

A arte de contar histórias é um ato de comunhão de almas, entre aquele que conta e transfere um fragmento de sua alma nas palavras sons-gestos (palavras que saem da boca e do corpo) e aquele que lê com a visão, a audição e os demais sentidos, também se colocando em alma. (MEDEIROS; MORAES, 2015, p. 17)

Apesar de as histórias serem contadas sempre no passado, elas possuem vida própria no presente de quem as escuta. A forma mais eficaz de construção de qualquer conhecimento acontece quando somos capazes de aguçar todos estes sentidos através de emoções, que de acordo com Damásio são a base do conhecimento do mundo.

Sem exceção, homens e mulheres de todas as idades, culturas, níveis de instrução e econômicos têm emoções, atentam para as emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam suas emoções e em grande medida governam suas vidas buscando uma emoção, a felicidade, e procurando evitar emoções desagradáveis. (DAMÁSIO, 2000, p. 76)

Para o autor, a emoção opera em três “linhas” de diferenciação: ter uma emoção, sentir uma emoção e tomar conhecimento de que estamos sentindo essa emoção. E cada um de nós passa por estas “linhas” de acordo com os estados corporais do *self*. As histórias carregam consigo raízes da tradição oral, que são mais fortes do que a função do registro escrito porque resgatam em nós um sentido de experiência que atravessa o ter, o sentir e o perceber uma emoção, pois lidam com a necessidade básica do homem de se comunicar e

criar uma identidade. Quando contamos ou ouvimos uma história, acessamos nossos marcadores somáticos; estes acontecem quando “o estado corporal instaurado concomitantemente a uma representação mental marca esta imagem, associando-se fortemente a ela”. (DOMENICI, 2015, p. 4)

Ou seja, podemos dizer que marcador somático é uma emoção positiva ou negativa, inibidora ou estimulante, de prazer ou de dor, que irá qualificar o objeto. É preciso esclarecer que objeto, para Damásio, é mais que um artefato. Segundo o autor, o objeto designa “entidades tão diversas quanto uma pessoa, um lugar, uma melodia, uma dor de dente, um estado de êxtase” (DAMÁSIO, 2000, p. 26), ao passo que as experiências chegam à nossa mente na forma de imagens mentais que designam “um padrão mental em qualquer modalidade sensorial, como, por exemplo, uma imagem sonora, uma imagem tátil, a imagem de um estado de bem-estar”. (DAMÁSIO, 2000, p. 26)

Assim, percebemos e entendemos o mundo a partir das emoções e elas passam por nossos estados corporais. Para Yi-Fu Tuan, as emoções dão colorido a toda experiência humana, estas por sua vez são constituídas de sentimento e pensamento. De acordo com o autor, experiência é um termo que “abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização”. (TUAN, 1983, p. 9) Nós sentimos, entendemos e fazemos parte do mundo através dos nossos cinco sentidos, o espaço e o tempo são experienciados por meio da nossa capacidade de nos movimentarmos. O nosso corpo se organiza através da combinação dos cinco sentidos com nossa capacidade de pensar. “Experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. [...] significa atuar sobre o dado e criar a partir dele”. (TUAN, 1983, p. 10)

Conhecemos as coisas pela relação que estabelecemos com elas, e não pela “coisa” em si, por isso ouvir uma história é uma experiência única e particular a cada um, de acordo com suas capacidades de entendimento. Mesmo quando ouvimos a mesma história, contada pela mesma pessoa, cada ouvinte irá resgatar suas próprias metáforas e interpretar as imagens, sons, palavras, de forma particular, de acordo com suas relações, imagens mentais e memórias corporais.

A nossa capacidade de entendimento tem suas raízes em nossa corporeidade que passa por nossa cultura, sociedade e comunidade. Esses elementos nos ajudarão a interpretar o mundo, pois “cada performance individual é sempre única, realizando-se conforme os elementos específicos de um contexto particular; nela, destacam-se alguns aspectos que valorizam o corpo como instrumento de transmissão da memória”. (COSTA, 2015, p. 30)

Quando ouvimos uma história, ativamos este paralelo entre metáforas e estados corporais. Ao nos colocarmos em uma posição de escuta – que é bem diferente do sentar quase catatônico em frente à televisão ou mesmo ao computador, onde na maioria das vezes apenas “engolimos” imagens visuais sem o tempo e/ou a capacidade para entendê-las de fato –, somos chamados, por vezes convocados, a participar de uma aventura, somos convidados a nos entregar a uma escuta diferente, que exige de nós uma outra atenção, uma outra postura.

O corpo fixa o texto porque também tem memória. Nossas lembranças, tanto individuais como coletivas, podem ser evocadas a partir dele. Ao narrar, o corpo do narrador repete os atos do instante do acontecimento narrado. Naquele momento, o tempo físico fica em suspenso, e tanto o narrador como seus ouvintes embarcam no tempo da narrativa. Seu corpo sofre uma espécie de transporte no tempo e transita entre o passado e o presente. (COSTA, 2015, p. 31)

Ouvir uma história é uma experiência que passa pelo nosso corpo e ativa nossas metáforas primárias, pois “é através do corpo que estamos no mundo, que tocamos, cheiramos, representamos e sentimos”. (COSTA, 2015, p. 31) E o contador de histórias também vai usar do corpo para nos contar algo.

E a experiência vai alimentar este processo. O contador de história tem que passar por diferentes experiências, pois, se eu não passo pela experiência, como posso proporcionar a experiência ao outro? Walter Benjamin coloca que “o narrador retira da experiência o que ele conta: a própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. (BENJAMIN, 1983, p. 201)

Uma informação não é uma experiência, pelo contrário, a informação por ela mesma atrapalha a possibilidade de termos uma experiência sobre alguma coisa, pois para termos

uma experiência é preciso um tempo-espaco diferente deste cotidiano que estamos acostumados, é preciso escutar e estar aberto a este processo de escuta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2001, p. 24)

O mais importante para a experiência não é necessariamente o acontecimento de algo, mas o que se desenvolve a partir do que aconteceu. Benjamin nos conta a história de um velho que, na hora de sua morte, revela aos filhos que existe um tesouro enterrado em seu vinhedo. Ao cavar o vinhedo à procura do que não existia, os filhos acabam tendo como consequência uma colheita próspera na chegada do outono. Só depois de muito tempo do fato em si é que os filhos percebem que seu pai havia lhes transmitido uma experiência: “A felicidade não está no ouro, mas no trabalho”. (BENJAMIN, 1987, p. 114) Ou seja, Benjamin queria discutir a diferença entre uma vivência e uma experiência. De acordo com o autor, a modernidade e toda a euforia que ela trouxe fazem com que passemos pela vida recebendo um excesso de estímulos (que em geral são fantasiosos), mas estes estímulos nos proporcionam vivências superficiais, não experiências. Com isso, perdemos a capacidade de falar de nós mesmos e de narrar nossas experiências.

Desta forma, experiência seria a capacidade de narrar a respeito de si mesmo e da própria vida, e o excesso de tecnologia e informação (que não é o mesmo de conhecimento) impedem a experiência da forma como era vivenciada pelos narradores tradicionais. Alguns filósofos contemporâneos associam este conceito de experiência de Walter Benjamin com a metáfora do turista e do peregrino que Zygmunt Bauman usa para explicar o que ele chama de experiência líquida, no interior do seu conceito de modernidade líquida (onde tudo é volátil e fluido, incluindo as relações humanas).

De acordo com Bauman (1998), existem duas formas de passarmos pela vida: como turista ou peregrino. O que eles têm em comum é o fato de que ambos viajam, no entanto, as diferenças são muitas: enquanto o peregrino tem como motivação para a sua viagem a busca por um sentido existencial, o turista procura um intervalo da vida cotidiana; o peregrino escolhe seus destinos em busca de sua própria identidade e o percurso é tão importante quanto o destino, por outro lado, o turista escolhe seus destinos pela fama do lugar e a viagem em si é tempo perdido, deve ser feita da maneira mais rápida possível; o peregrino faz a viagem enquanto um ato de fé e não de consumo, como o turista; ou seja, o peregrino caminha descalço, se permite vincular e ter afeto com as pessoas, curte a paisagem, ao passo que o turista tira fotos, *selfies* e faz compras.

A experiência acontece quando algo chega até nós e nos afeta, e quando nos permitimos fazer isto, ou melhor, quando permitimos que algo ou alguém faça isso conosco, mudando nossa percepção. A experiência tem a capacidade de formar ou transformar, pois passa por nossos marcadores somáticos, pelas emoções e estados corporais. No entanto, ela só acontece de verdade se conseguimos dar um significado aos sentidos; caso contrário, podem acabar sendo apenas estímulos. Quando nos permitimos experimentar e provar alguma coisa, colocando-nos na dimensão de travessia e de perigo, isso, em geral, resulta em uma experiência.

Você está olhando para esta página, lendo o texto e construindo o significado de minhas palavras à medida que lê. Mas a atenção dada ao texto e ao significado não descreve tudo o que se passa em sua mente. Enquanto representa as palavras impressas e exhibe o conhecimento conceitual necessário para entender o que escrevi, sua mente também exhibe, ao mesmo tempo, mais alguma coisa, algo suficiente para indicar, a cada momento, que é você, e não outra pessoa, quem está lendo e entendendo o texto. As imagens sensoriais do que você percebe externamente e as imagens relacionadas que você evoca ocupam a maior parte do campo de ação de sua mente, mas não totalmente. Além dessas imagens existe também essa outra presença que significa você, como observador das coisas imagéticas, como agente potencial sobre as coisas imagéticas. Existe a presença de você em uma relação específica com algum objeto. (DAMÁSIO, 2000, p. 27)

Isto acontece também quando escutamos uma história, pois as histórias têm o potencial de nos fazer passar por experiências. De acordo com Dewey (2010), as

experiências têm base em experiências anteriores que se somam à forma de cada pessoa entender e significar a experiência vivida de forma mais profunda. Ou seja, todas as experiências que já tivemos irão moldar a experiência que estamos vivendo para contribuir ou reconstruir novas experiências, mas este processo precisa ser consciente. Se não existe a reflexão sobre o que foi experienciado, não existe de fato uma experiência:

A experiência é limitada por todas as causas que interferem na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer. [...] O gosto pelo fazer, ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação. O que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome. [...] O indivíduo passa a buscar, mais ainda inconscientemente do que por uma escolha deliberada, situações em que possa fazer o máximo de coisas no prazo mais curto possível. (DEWEY, 2010, p. 123)

Nesta passagem, fica claro que Dewey, assim com Benjamin, faz uma distinção entre vivência e experiência. A experiência para ele é uma relação que se processa entre dois elementos (situação e agente) do cosmo, de forma a modificá-los e modificar sua realidade. (DEWEY, 2010)

Em relação à experiência do adulto e da criança, Dewey acredita que não existem diferenças, que a dinâmica é a mesma – por entender que ambos são os sujeitos da ação, são seres ativos, que constroem seu conhecimento através do enfrentamento e da resolução de situações problemáticas que surgem a cada atividade que despertam seu interesse. No entanto, no caso das crianças, que de acordo com Merleau-Ponty (1999) transitam entre realidade e imaginação sem nenhum tipo de ressalva, esta experiência pode ser ampliada. De acordo com o autor, três características principais podem definir o modo de uma criança ser e estar: a primeira característica diz respeito à forma não representacional de viver o mundo; a segunda, às transições contínuas entre realidade e ficção na vida cotidiana; e a terceira, ao fato de que o pensamento da criança é pré-lógico, polimorfo, ou seja, seu pensamento ainda não é lógico, portanto, sua maneira de ver o mundo e a vida é diferente da maneira de um adulto enxergar o mundo e a vida, pois a criança se sente interligada com o mundo.

O ponto de vista da criança é onírico e não-representacional. Sob esta perspectiva é certo dizer que a criança é maleável, plástica e imaginativa, que convive no mesmo mundo dos adultos, mas que habita uma outra lógica que a faz pensar, sentir e agir de maneira diferente frente ao mundo.

Assim como o adulto, mas talvez de forma mais visceral, a criança compreende o mundo a partir de sua perspectiva corporal e de suas próprias metáforas. Seja o mundo real, seja o mundo do faz de conta, quando ela escuta o “era uma vez...” vai criando novas e mais ricas metáforas que serão ativadas durante toda a sua vida. Quem aprende a ouvir uma história vai aprender a contar uma história, como coloca Desgranges: “Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história”. (DESGRANGES, 2006, p. 23)

As metáforas são parte das histórias, assim como uma estrutura simbólica; quem escuta vai traçar um percurso próprio enquanto segue o trajeto da narrativa que está sendo contada. O exercício da escuta permite um diálogo com a obra e um passeio por suas significações de forma genuína.

1.2. De repente, aparece o velho mago: William Shakespeare

Que estas notas solenes, o melhor remédio para uma imaginação desvairada, curem o teu cérebro que, agora inútil, está te fervendo dentro do crânio. Permaneçam em seus lugares, pois os senhores estão paralisados por um encantamento meu.

Shakespeare (2015, p. 100)

Harold Bloom, em seu livro *Shakespeare: a invenção do humano*, coloca que “A resposta à pergunta ‘Por que Shakespeare?’ é: ‘Quem mais haveria de ser?’ [...] Ninguém, antes ou depois de Shakespeare, construiu tantos seres diferenciados.” (BLOOM, 2001, p. 25) Ele responde este questionamento logo no início do livro, e no final do mesmo retorna à questão dizendo: “Por que Shakespeare? Ele é o cânone ocidental, e começa a se tornar o centro do cânone mundial.” (BLOOM, 2001, p. 864); e ainda: “Por que Shakespeare? Quem poderia substituí-lo, como artista que representa seres humanos?” (BLOOM, 2001, p. 876)

Desde a época da construção do projeto da presente tese, uma das questões que sempre emergia era exatamente esta: Por que Shakespeare? Ou ainda: Shakespeare na educação infantil? A resposta sempre foi como a de Bloom; afinal, quem mais poderia ser? Ele é o maior criador de histórias de todos os tempos. No entanto, o argumento parece não ser suficiente. Então, cabe aqui explicar o porquê da escolha deste “velho mago”, e não de outro, e apresentá-lo de forma breve.

O primeiro motivo que me levou a pensar em Shakespeare, e não em outros autores, foi de fato a minha particular paixão por sua obra. Celso Sisto (2005) coloca que só é possível contar bem uma história se você a amou, se você já leu e releu várias vezes, já contou até para as paredes, o teto, o espelho, para seus filhos, amigos e vizinhos, pois desta forma ela irá fazer parte de você e você dela. E quando você a contar, terá emoção, detalhes, convicção e intensidade. E de fato eu amei e amo as obras de Shakespeare, por isso acredito que oportunizar às crianças o acesso a uma de suas peças, através da contação de história, é proporcionar possibilidades para que elas experimentem um outro mundo de imaginação.

O segundo motivo foi aproximar as crianças da obra de um dos maiores autores da história do teatro e do mundo. Talvez escolher contos ou histórias mais “apropriados para as

crianças pequenas”⁶ fosse mais fácil, no entanto, o contador de histórias é também um divulgador de narrativas, de autores, de diferentes obras artísticas, por ser o responsável em fazer a história chegar ao ouvinte.

Em geral, as primeiras histórias para crianças tinham o objetivo de assinalar modelos de conduta social próprios aos pequenos; a ideia era instruir, e não divertir. Segundo Maria Lúcia Costa Rodrigues, a maior parte dos livros destinados às crianças entre os séculos XVI e XIX traziam contos ou fábulas de temática moralista; com isso, estas histórias acabavam “em muitos casos por tolher a imaginação criadora e entediá-las com lições explícitas de boa conduta”. (RODRIGUES, 2015, p. 238)

É importante destacar que, apesar do avanço na área, no mercado atual de literatura infantil, ainda encontramos grande parte das publicações nestes moldes dos séculos passados; no entanto, a preocupação está mais em garantir uma fatia do mercado editorial do que propriamente na preocupação moral de ter uma escrita “própria” para os pequenos.

Por veze, os textos são repletos de lições de moral, diferentes das obras de Shakespeare, onde há espaço para a discussão e relativização dos fatos. Trabalhar com uma peça de Shakespeare é uma forma de fazer circular um autor e uma obra que dificilmente seriam trabalhados na educação infantil por outras vias, além de ser uma ótima porta de entrada para a literatura e para o teatro.

A literatura de Shakespeare é, praticamente, única, ao combinar entretenimento e sabedoria. [...] afetivo x cognitivo; secular x sagrado; entretenimento x instrução; papéis dramáticos x personagens e personalidades; ‘autor’ x ‘linguagem’; histórica x ficção; contexto x texto; subversão x conservadorismo. Shakespeare, em termos culturais, é a nossa maior contingência; Shakespeare é a história cultural que nos predetermina. (BLOOM, 2001, p. 884)

O terceiro motivo foi desmistificar a linguagem dita “difícil” de se entender dos seus textos e as temáticas “pesadas”, por assim dizer, para crianças. O mundo é colorido, mas ele

⁶ Na África, por exemplo, as histórias, entre outros objetivos, visam preparar as crianças e jovens para enfrentar as dificuldades da vida adulta; logo, as crianças são apresentadas à dor, ao sofrimento e à morte, pois estes temas fazem parte da vida.

contempla todas as cores, inclusive os tons cinzentos e mais escuros. As crianças também partilham deste mundo de cores complexas, contraditórias e diversas, por isso trabalhar com um texto de Shakespeare, no caso *A Tempestade*⁷, pode ser uma forma de elas acessarem e refletirem de forma lúdica sobre o mundo do qual fazem parte. A peça traz como tema central a questão do poder, vingança e perdão, portanto ao escolher esta peça surge a oportunidade de se trabalhar temas complexos, mas de forma lúdica com os pequenos. A obra de Shakespeare tem o potencial de despertar a percepção das coisas e dos sentimentos, das imagens e sons que compõem o mundo.

Trabalhar as mais distintas temáticas, e não apenas aquelas que são tradicionalmente consideradas do universo infantil (flores, palhaços, bichinhos, natureza, festas temáticas etc.), é uma maneira de proporcionar às crianças a possibilidade de se aventurar por suas percepções e sentimentos e expressá-los através de diferentes linguagens.

A influência de Shakespeare, espantosa na literatura, é ainda maior na vida real, tornando-se, assim, incalculável; nos últimos tempos, essa influência parece aumentar, ultrapassar o efeito de Homero e Platão, chegando a concorrer com as escrituras sagradas, ocidentais e orientais, na formação do caráter e da personalidade humana. Os estudiosos que pretendem restringir Shakespeare ao seu contexto – histórico, social, político, econômico, racional, teatral – podem até elucidar determinados aspectos das peças, mas são incapazes de explicar a influência, absolutamente singular, que Shakespeare exerce sobre nós, e que não pode ser reduzida à situação específica do autor, em termos de tempo e lugar. (BLOOM, 2001, p. 865)

Através de Shakespeare é possível trabalhar sentimentos que estão presentes em todas as relações humanas desde a primeira infância, como raiva, alegria, amor, inveja, agressividade, solidariedade, ciúmes, solidão, abandono, afeto, amizade, entre outros. Estes sentimentos fazem parte do cotidiano das crianças, algumas vezes de forma ambivalente, e elas em geral ainda não entendem direito o que eles significam, como lidar com eles e como expressá-los.

Em minha opinião as peças de Shakespeare são apaixonantes, pois possuem peculiaridades e mistérios, além de complexidade e aspectos socioculturais e psicológicos

⁷ A escolha da peça *A Tempestade* será justificada no terceiro capítulo.

estudados por milhares de pessoas do mundo inteiro. A renomada especialista brasileira em Shakespeare, Barbara Heliodora, afirma:

Se for necessário apresentar motivos pelos quais se deva ler Shakespeare hoje em dia, todos eles poderão ser encontrados em sua capacidade de investigar e compreender a fundo os processos do ser humano, tanto em sua condição de indivíduo como de integrante de um grupo social. (HELIODORA, 2008, p. 12)

Seus mais de 800 personagens sempre carregam em si o bem e o mal – diferentemente dos contos de fadas tradicionais, onde existe o bom que luta contra o mau –, eles são mais humanos. Mesmo aqueles que são apresentados como seres fantásticos têm características humanas. Cada um deles tem consciência de que é responsável por seus atos, que surgem de escolhas e que estas escolhas têm consequências.

Se analisarmos as personagens de Shakespeare, será possível notar que ele gosta da figura humana, com defeitos e qualidades. Suas personagens não são heróis e/ou heroínas que lutam por uma causa ou um bem maior; são seres humanos como quaisquer outros; complexos sim, mas humanos, que podem fazer muito bem determinada tarefa, mas não têm paradigmas de comportamento ou paradigmas de virtude. O autor retrata personagens que vão trilhando seus caminhos e mostrando aonde eles podem chegar, seja para o bem ou para o mal, e desta forma ele vai se aprofundando na experiência humana: “Shakespeare e seus rivais estavam sujeitos às mesmas disjunções entre as ideias de amor, ordem e eternidade, mas, na melhor das hipóteses, os rivais criaram caricaturas marcantes, em vez de homens e mulheres.” (BLOOM, 2001, p. 32)

Cada personagem é individual e passível de ser identificado, neles podemos encontrar o sombrio, o cômico, o divertido, o aventureiro, o romântico etc.

Podemos expor, praticamente, qualquer questão a Shakespeare, e as peças sobre a mesma projetarão luz, com muito mais intensidade do que a referida questão haverá de iluminar a peça. [...] Shakespeare ensina-nos como e o que perceber, assim como nos instrui quanto a como e o que sentir. Procurando nos edificar, não como cidadãos ou cristãos, mas como seres conscientes. (BLOOM, 2001, p. 34)

O autor aborda praticamente todos os assuntos e questões humanas de relevância em sua obra, deixando apenas a religião de fora. Seus textos nos ensinam a pensar e a ler não só o mundo, mas as pessoas que nele habitam. Diferentemente da maioria dos contos, as peças de Shakespeare não possuem uma lição de moral, não fazem julgamentos ou demonstram algum tipo de preconceito, apenas apresentam seres capazes de fazer e sentir, cometer erros e acertos, e seguir em frente.

Outro motivo é até mesmo para tentar “simplificar” ou tornar “entendíveis” os textos de Shakespeare. Aristóteles, com o que chamou de enunciação, afirma que dizer algo sobre uma “coisa” é uma forma de clarear esta “coisa” para o outro, ou seja, ao contarmos a história de forma lúdica, as crianças conseguirão entender a história que foi escrita de forma mais erudita. A história contada da *Tempestade* será mais “legível” do que a história escrita, o que vai instigar, por exemplo, os professores a conhecer outras obras do autor e talvez as trabalhar com as crianças futuramente.

Por todos os motivos explicitados e pela simples força do querer – sim, porque a verdade é que nenhum outro autor me faz brilhar mais os olhos –, escolhi trabalhar com Shakespeare, especificamente com a peça *A Tempestade*, que também será uma maneira de trabalhar de forma indireta a cultura de outro país, pois como coloca Nakma: “A literatura, a arte, a música, o cinema, a dança e a gastronomia são elementos mediadores básicos que nos ajudam a nos aproximar da cultura de outros povos. Até a literatura mais fantástica traz características da sociedade que a cria.” (NAKMA, 2012, p. 263)

Com a escolha do autor justificada, é justo e relevante apresentar de forma concisa nosso “velho mago”, uma figura icônica no mundo do teatro e da literatura, “tido como o maior escritor do idioma inglês e o mais influente dramaturgo do mundo”. (HELIODORA, 2016, p. 115) William Shakespeare nasceu na Inglaterra no dia 23 de abril de 1564⁸ – ano marcado pelo frio intenso e pela peste – na cidade de Stratford-upon-Avon, que ficava a dois dias de viagem a cavalo de Londres, e tinha uma população na época de mais ou menos 1 200 habitantes. Foi batizado três dias depois de seu nascimento. Filho de John e Mary

⁸ A data de nascimento do autor é sempre discutida, mas existe um consenso entre a maioria de seus estudiosos sobre o dia 23. No entanto, é preciso ressaltar que não se pode precisar datas, nem de seu nascimento, nem de suas obras, pois naquela época o registro que se tinha (em relação a datas de nascimento) era sobre a data de batismo. Em relação às peças, estas não eram publicadas, logo, as datas usadas como referência são baseadas em notícias sobre a montagem de cada peça.

Shakespeare, William foi o mais velho de seis filhos; seu pai foi vereador no ano de 1565 e prefeito de Stratford no ano de 1568. Em 1572, William entrou para o King's New School (o Grammar School local) e estudou latim, literatura clássica e retórica. No ano de 1579, John vai à falência e William começa a trabalhar como tutor para ajudar a família.

No ano de 1582, William, então com 18 anos, casa-se com Anne Hathaway (oito anos mais velha que ele), filha de um próspero fazendeiro. O casamento foi realizado “às pressas”, e seis meses depois nasce Susanna (a quem Shakespeare deixou em testamento todos seus bens), a primeira filha do casal. Dois anos depois nascem os gêmeos Hamnet e Judith; o menino morreu aos 11 anos de idade.

Vale ressaltar que Shakespeare nasceu em uma Inglaterra governada pela Rainha Elizabeth I, que assume o reinado de um país falido e com inúmeros conflitos, entre eles religiosos. Após 30 anos de governo trabalhando para reformar o país, e com a vitória sobre os espanhóis que haviam atacado a Inglaterra, Elizabeth consegue levar o reino ao progresso colocando-o entre as principais nações da Europa. Foi uma época de efervescência cultural em que Londres estava no centro, com uma intensa atividade teatral.

Nessa época, o teatro existia na Inglaterra há mais de 300 anos, já havia passado pelas mãos da igreja e de leigos. Por volta de 1570, o teatro era feito por atores ou saltimbancos que viajavam de cidade em cidade para se apresentar. Entre os anos de 1576 e 1580, nasce o que seria depois convencionado e conhecido como o Teatro Elizabetano⁹. Segundo Barbara Heliodora (2008), o sucesso deste teatro se deve ao fato de que houve uma mistura do teatro popular com a forma do teatro romano.

Ou seja, quando Shakespeare vai a Londres encontra um solo propício: a efervescência do início do teatro elizabetano, com intensa atividade artística, com o país próspero e respeitado, onde a classe dominante estimula as artes. Vale ressaltar que este estímulo tinha objetivos bem específicos. De forma geral, no Renascimento as artes foram estimuladas tanto por reis, quanto por comerciantes. Os reis estimulavam o fazer artístico esperando em troca que os artistas promovessem sua figura; e os comerciantes (que estavam em ascensão

⁹ Este teatro possui dois marcos: o primeiro é a construção de um espaço arquitetônico que até então não existia, o segundo é a criação de uma dramaturgia específica feita por grupos de jovens poetas que passam a escrever para o teatro profissional.

devido ao desenvolvimento das cidades e do comércio) pagavam aos artistas para divulgar certos valores da classe.

Não se sabe ao certo a data em que William parte para Londres, deixando a mulher e os filhos em Stratford. De acordo com Heliadora (2008), estima-se que foi entre os anos de 1588 e 1590, pois em 1592 temos a primeira referência profissional em relação a sua pessoa: um insulto feito por Robert Greene, que nos informa que Shakespeare estava fazendo sucesso. São desse ano também suas primeiras peças.

Entre a metade do ano de 1592 e o final de 1594, os teatros são fechados por conta da peste que assombrou a Inglaterra. Talvez por este motivo Shakespeare, em 1593, escreve seus sonetos (publicados em 1606). No ano seguinte (1594), é criada a Lord Chamberlain's Men (Os Homens do Lorde Camerlengo) pela família Burbage, e Shakespeare entra para a companhia (inclusive comprando uma cota), que vai se tornar a mais importante do país.

Não há consenso em relação ao número de peças que Shakespeare escreveu, aos anos em que foram escritas e à divisão em "categorias" ou "gêneros". Harold Bloom (2001) afirma que foram escritas 35 peças pelo autor inglês (sendo 27 entre os anos de 1592 e 1602) e as divide entre comédias, dramas históricos, tragédias e romances. Bloom não concorda, por exemplo, que *Eduardo III* tenha sido escrita por Shakespeare.

Outros autores falam em 38 ou 40 peças. De acordo com Heliadora, "de suas obras restaram até os dias de hoje 38 peças, 154 sonetos, dois longos poemas narrativos, e diversos outros poemas". (HELIODORA, 2016, p.115) A divisão mais comum é entre comédias, tragédias e dramas históricos. Mas algumas peças estão em mais de uma "categoria", como, por exemplo, *A Tempestade*, que está classificada como comédia, tragédia e romance.

No entanto, saber exatamente quando estas obras foram escritas ou como categorizá-las não é o mais relevante:

Os textos de Shakespeare assumiram, ao longo dos dois últimos séculos, o *status* de uma Bíblia secular. Os estudos de natureza textual mais parecem comentários bíblicos, em escopo e criatividade, e a quantidade de crítica literária dedicada a Shakespeare chega a competir com o debate teológico sobre a Sagrada Escritura. Já não é possível, a quem quer que seja, ler tudo

o que há de interessante publicado sobre Shakespeare. (BLOOM, 2001, p. 864)

O mais relevante é de fato a riqueza de seus escritos que se disseminaram pelo mundo inteiro: “suas peças foram traduzidas para os principais idiomas do globo, e são encenadas mais do que as de qualquer outro dramaturgo.” (HELIODORA, 2016, p. 115)

Quando falamos, por exemplo, de obras traduzidas e vendidas, Shakespeare fica atrás apenas da Bíblia. Está à frente de temas como comunismo, islamismo e judaísmo. Pesquisadores e estudiosos do mundo inteiro têm como objeto de pesquisa sua obra, seus personagens ou sua vida. Hamlet é uma das três figuras mais estudadas da história, ao lado de Jesus e Napoleão. Mesmo depois de quase cinco séculos, a influência de Shakespeare não diminuiu, ao contrário, aumentou, tornando-se universal.

Shakespeare pertence ao mundo, transcendendo nações, idiomas e profissões. Mais do que a Bíblia, que tem paralelos com o Alcorão e com os escritos religiosos hindus e chineses, Shakespeare é uma singularidade na cultura mundial, e não apenas nos teatros mundo afora. (BLOOM, 2001, p. 864)

Muitos de seus textos e temas, especialmente os do teatro, permaneceram vivos até aos nossos dias, sendo revisitados com frequência pelo teatro, televisão, cinema e literatura. (HELIODORA, 2016, p. 115)

Segundo Bloom (2001), é certo dizer que o Shakespeare norte-americano é diferente do britânico, assim como é diferente do japonês, do norueguês, ou do brasileiro; mas, independentemente de sua tradução e contexto, é possível reconhecer algo em Shakespeare que sempre sobrevive à migração da obra de um país a outro.

Podemos dizer que suas duas obras mais célebres e conhecidas no mundo inteiro são *Romeu e Julieta* (escrita entre os anos de 1590 e 1595)¹⁰ e *Hamlet* (escrita entre os anos

¹⁰ Foi entre estes anos que o autor escreveu também: *Henrique IV*, *Ricardo III*, *A Comédia dos Erros*, *Titus Andronicus*, *A Megera Domada*, *Os Dois Cavaleiros de Verona*, *Penas de Amor Perdido*, *Sonho de uma Noite de Verão* e *O Rei João*. Entre os anos de 1596 a 1600, escreveu *O Mercador de Veneza*, *Júlio César*, *As Alegres Comadres de Windsor*, *Muito Barulho por Nada*, *Henrique V* e *Como Quiseres*.

1601 e 1608)¹¹. A tragédia lírica *Romeu e Julieta* é considerada a maior história de amor de todos os tempos ou, como coloca Heliadora (2016), “a história de amor por excelência”, e já foi recontada em forma de encenações, óperas, filmes, desenhos, quadrinhos, balé, gravuras, músicas, novelas etc.

*Hamlet*¹² é considerada a maior criação do autor, e a célebre frase *To be or not to be: that's the question* (Ser ou não ser, eis a questão), da personagem que dá nome à peça, já foi referenciada das mais diversas maneiras pelo mundo inteiro, sendo provavelmente uma das frases mais conhecidas da língua inglesa. Falar sobre *Hamlet* (a mais longa peça do autor) e não cometer algum tipo de plágio é difícil, pois ela é a obra mais popular, a que todos citam, a mais filmada, representada, estudada e discutida.

Suas tragédias são consideradas por muitos de seus estudiosos como a fase mais madura e importante de sua carreira, sendo que *Macbeth*, mesmo sendo a mais curta, é a peça mais trágica, retratando a ambição e o remorso humano.

A Tempestade (escrita entre os anos de 1609 e 1612) foi uma de suas últimas peças. Segundo Heliadora (A EVOLUÇÃO, 2014), foi a última peça que Shakespeare escreveu sozinho, antes de retornar à sua cidade natal, e *Henrique VIII* e *Eduardo III* foram escritas em conjunto com outros autores.

Ao final de sua vida, depois de acumular riqueza e notoriedade, Shakespeare retorna a Stratford-upon-Avon, onde vem a falecer no ano de 1616, no mesmo dia de seu nascimento: 23 de abril.

Há muita especulação sobre a vida e a obra deste “velho mago”, também conhecido como bardo¹³ inglês. Alguns dizem que as peças a ele atribuídas não são de sua autoria, outros que ele sequer existiu, e ainda há aqueles que o condenam por “roubar” as ideias de outros autores. No entanto, toda especulação a respeito da vida e da obra de Shakespeare só aumentam sua grandiosidade e servem para aguçar a curiosidade e o fascínio sobre o

¹¹ Foi entre estes anos que o autor escreveu suas quatro maiores tragédias – *Hamlet*, *Otelo*, *Rei Lear* e *Macbeth* –, e também *Troilo e Créssida*, *Tudo Está Bem Quando Acaba Bem*, *Medida por Medida*, *Antônio e Cleópatra*, *Coriolano*, *Timon de Atenas* e *Pércles*.

¹² Vale ressaltar aqui que a própria Walt Disney, em um de seus filmes de animação mais famosos, *O Rei Leão* (1994), inspirou-se na trama de *Hamlet*.

¹³ Bardo significa poeta, trovador, historiador, músico. Na Europa antiga, destinava-se alguém para transmitir história, lendas, poemas e mitos de forma oral, e a estes chamavam de bardos.

homem que, em um período de 14 anos, escreveu por volta de 37 peças. Segundo o crítico literário inglês Samuel Johnson, “Shakespeare nos ensinou a compreender a natureza humana.” (JOHNSON apud BLOOM, 2001, p. 26)

Assim, mais importante do que saber quando foi escrita uma peça de Shakespeare e em quais circunstâncias, é nos deleitarmos com sua obra e fazer um exercício de recepção – seja através de uma leitura ou ao assistir a uma encenação – que nos permita ser levados pelo texto e pelos seus personagens, pelas intrigas e histórias, por toda beleza, realidade e fantasia que podem estar contidas em suas peças.

2. SEGUNDO PONTO: O CASAMENTO REAL – RELAÇÕES ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse mesmo olhar sensível é revelado ao considerar a criança personagem principal na construção da narrativa, tratando-a respeitosamente como possuidora de saberes e desejos.

Klisy (2010, p. 10)

A relação entre a arte e a educação é algo que vem sendo discutido há muito tempo e continua nos dias de hoje, quase como se fosse preciso defender o óbvio. Todos os grandes arte-educadores sabem que arte e educação constituem um casamento que, além de ter dado certo, é essencial para a construção do conhecimento e do ser humano. Este “casamento” ou esta “dupla dinâmica”, arte e educação, tem uma relação dialógica que reflete na ação educativa e na formação do ser humano como um ser pensante, crítico, autônomo e criativo.

Como afirma Desgranges, é preciso “compreender a arte como sendo educadora enquanto arte, e não necessariamente como arte educadora.” (DESGRANGES, 2006, p. 26) Ou seja, pensar na experiência que a arte proporciona, em como mergulhar nela, e não em como fazer a criança racionalizar e colocar de forma verbal o “resultado” do que foi visto, feito ou vivido. Será que precisamos sempre dar um sentido racional para todas as ações? De acordo com Benjamin (1984), a experiência só acontece quando conseguimos dar um sentido ao que ocorreu, ao que foi vivenciado; mas sem esquecer que o racional dialoga com o sensível, o sensorial.

Partindo deste pensamento, nascem dois questionamentos. Primeiro: como as histórias ou o ato de contar histórias se aproximam das crianças no contexto educacional? Segundo: como de fato realizar este “casamento real” entre teatro e educação infantil de forma a respeitar a ludicidade e o brincar da criança pequena?

A contação de história tem o potencial de aguçar na criança o prazer, a observação, a imaginação, o lúdico, ampliar o vocabulário, estimular a linguagem oral, a escrita (quando

chegar a idade), além de ser uma maneira de criar uma ponte entre realidade e fantasia, ou seja, entre os dois mundos que a criança naturalmente habita. Pensar a contação de história como uma porta de entrada para o fazer teatral, ou como uma forma de atravessamento entre estas duas formas de fazer arte, é pensar que o teatro na educação infantil tem este mesmo potencial.

Mas como esta relação é de fato vista e vivida no dia a dia escolar? O trabalho com a arte em si sempre está rodeado e é perpassado pelo que a maioria das pessoas chamaria de bagunça, desordem, caos. No entanto, qual é o problema da bagunça? Da desordem? Do caos? A ordem nasce da desordem; como criar sem experimentar, sem o barulho, sem espalhar, sem o movimento? A “bagunça” talvez seja condição básica para explorar, para criar, para transformar uma coisa em outra, um espaço em outro, para reconstruir e construir novos aprendizados e conhecimentos.

Bachelard (2009) acredita que a criança é essencialmente curiosa, gosta de inventar, destruir, construir e reconstruir, de ser múltiplo; a criança é bombeiro, professor, mãe, médica, engenheira, herói, tudo ao mesmo tempo. É a curiosidade que move o aprendizado, é através do brincar e do se encantar que a criança pequena se descobre e descobre o mundo à sua volta e vai aos poucos, no seu próprio tempo, construindo processos de aprendizagem. A criança na educação infantil compreende o mundo usando todo o seu corpo, sentidos e imaginação. Ela explora o mundo através de sua visão, audição e tato, e não sentada estática em uma cadeira com um lápis na mão reproduzindo letras que para ela não fazem sentido algum.

A criança aprende ao brincar e ao se divertir, a essência do aprendizado está na experiência lúdica. Para as crianças, o brincar é uma forma de linguagem e comunicação com o mundo e com as pessoas à sua volta, assim como uma maneira de elas expressarem seus sonhos, seus medos, sua criatividade, e também uma forma de aquisição de autonomia. As brincadeiras com jogos (sem o intuito de competição, de perder ou ganhar) estimulam o trabalho em grupo, além de desenvolver aspectos sociais, morais, emocionais, cognitivos e psicomotores nos pequenos.

A brincadeira e o aprendizado possuem uma relação direta e clara, mas não direcionada, ou seja, a criança não brinca com o objetivo de aprender determinado conteúdo ou para adquirir uma habilidade específica, ela brinca para sentir prazer. De

maneira geral, quando a brincadeira vem com um direcionamento específico, o prazer fica de fora e o brincar perde sua função e essência. Pois o aprendizado é uma consequência direta do brincar, mas não pode ser nunca seu objetivo primeiro.

O aprendizado na brincadeira nasce da espontaneidade, como algo natural e inerente ao brincar; a criança, sem precisar racionalizar nada, constrói conhecimento brincando. Na contação de história, o processo é semelhante: ao ouvir uma história ou ao contar uma história, a criança está se divertindo e fazendo um jogo – seja de escuta ou de oralidade – que lhe permite o lúdico sem a intenção de gerar um aprendizado direto, sem cobranças ou avaliações do que foi entendido, sem gerar um produto “palpável ou mensurável” ao final.

É certo que é possível “medir” ou dizer que esta ou aquela brincadeira irá produzir determinado conhecimento ou desenvolver determinada habilidade física, motora, cognitiva ou social. Por exemplo, ao correr ou saltar a criança desenvolve domínio espacial e habilidade motora; ao contar ou ouvir uma história a criança desenvolve a oralidade, seu repertório vocal, concentração e interação social; na brincadeira de esconde-esconde e/ou pular corda a criança aprende a contar e ter autonomia etc.

Seria possível mencionar diversas brincadeiras e o que cada uma proporciona de desenvolvimento e aprendizado na criança (coordenação motora, autonomia, expressão corporal e vocal, conhecimento do seu corpo, equilíbrio, destreza, imaginação, criatividade, raciocínio lógico etc.). Mas defender a importância do brincar na primeira infância não é o foco principal deste trabalho. Por ora, basta registrar que crianças que não brincam manifestam dificuldades em ler e se relacionar com o mundo.

Na contação de história e no teatro, o aprendizado também pode nascer naturalmente como consequência de uma narração permeada de ludicidade, seja na própria história, seja na atitude de quem narra. O encontro, a comunhão, a cumplicidade, a troca que se estabelece entre quem conta e quem ouve é o mais importante e o mais forte. O experimentar uma brincadeira através de uma história se opõe à lógica produtivista ou à ideia de que tudo tem que ter uma utilidade:

A brincadeira está longe do utilitarismo, não pretende coisa alguma. Dá cambalhotas para a realidade, desconcerta a seriedade e acorda para os sonhos e desejos d’alma. É ingrediente primordial da criação, da arte e da

ciência, justamente porque é espaço de incerteza, mãe das possibilidades. [...]. É justamente a despreensão, aliada a um estado permanente de alerta, que cria aberturas inimagináveis. (KLISYS, 2010, p. 165)

Como dito acima, é da curiosidade e da vontade de explorar da criança que nasce o desejo de brincar. Ao brincar, ela começa a entender e construir seu próprio mundo, sua identidade e uma percepção de tudo que está à sua volta. Adultos e crianças habitam o mesmo mundo, o que diferencia um do outro é a forma como cada um deles compreende o mundo que o cerca e se coloca nele. Na brincadeira, a criança aprende de fora para dentro e de dentro para fora simultaneamente, assimilando conhecimentos e informações externas às suas experiências e construções internas.

O teatro e a educação têm o potencial de unir teoria e poética de forma complementar na experiência do aprender, desde que escutemos as crianças e respeitemos seus desejos e necessidades. O teatro na educação pode ser entendido como uma via de formação social, cultural e estética.

A educação infantil tem um importante papel social na formação da criança, pois seu objetivo primeiro é a formação do sujeito, seu estar no mundo e sua relação com o outro. Na educação infantil, trabalhamos o reconhecimento, valorização e respeito de si mesmo e do outro. E tudo isto passa pelo brincar e pelo corpo: “Ao descobrir as maneiras pelas quais podemos nos expressar corporalmente, descobrimos novas formas de nos movimentarmos, novas expressões e recursos que podemos utilizar na relação com outros corpos, nas relações sociais.” (FARIA, 2011, p. 127)

Para entendermos melhor o funcionamento da educação infantil e as possíveis relações que podemos estabelecer com o teatro, faz-se importante – ainda que de forma sucinta – salientar alguns aspectos práticos, teóricos e legais.

A educação infantil, que é um direito da criança e uma escolha da família, abarca uma fase marcada por grandes processos de desenvolvimento psicofísico, logo, pensar uma metodologia de trabalho com aspectos do fazer teatral nesta fase é uma oportunidade rica para ajudar neste desenvolvimento. Pensar em trabalhar o teatro na educação infantil passa pela questão de que as crianças desta faixa etária têm não só a necessidade, mas também o direito de conhecer e experimentar o fazer teatral, direito este garantido por lei e

encorajado pelos documentos que estruturam o ensino nesta que é a primeira etapa da educação básica.

Até a promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação infantil era denominada de pré-escolar e entendida como algo anterior à escolarização, que teria seu início quando a criança, aos sete anos de idade, ingressasse no ensino fundamental, portanto não era um direito da criança, tampouco uma obrigação do governo, e possuía um caráter assistencial, e não educacional.

O direito à educação infantil foi efetivamente instituído com a Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988) No ano de 1996, a educação infantil é colocada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como sendo a primeira etapa do ensino básico: “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996b, art. 21), com status igual ao ensino fundamental e médio.

A partir de então, as crianças desta faixa etária passam a ser vistas como sujeitos detentores de direitos e as creches passam a ser reconhecidas como instituições educativas. Nesta mesma ocasião, também se definiu que a responsabilidade de organizar e oferecer os programas de educação pré-escolar era dos municípios, que seriam amparados técnica e financeiramente pela União e pelos Estados. Outro importante documento que viria para ratificar o direito das crianças à educação infantil foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8.069/90), que em seu art. 54, inciso IV, afirma que é dever do Estado garantir à criança de 0 a 6 anos de idade o atendimento em creches e pré-escolas. (BRASIL, 2009a)

Já o reconhecimento da arte enquanto área do saber no currículo escolar se deu com a publicação da LDB de 1996, que instituiu o ensino obrigatório de arte em toda a educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996b, art. 26, § 2), em substituição à educação artística (que foi instituída pela LDB de 1971 e obrigava o ensino da mesma apenas nos níveis fundamental e médio, na época designados respectivamente de 1º e 2º graus).

Essa obrigatoriedade possibilitou ao teatro alcançar certo espaço na escola, sendo uma das quatro linguagens artísticas (teatro, artes visuais, dança e música) que deve ser trabalhada nessa grande área do conhecimento, como determinou a LDB e legitimaram os Parâmetros e Referências Curriculares. No entanto, apesar de as artes terem seu lugar na educação básica garantido via lei federal, na prática o ensino artístico ainda está construindo a sua valorização e o seu espaço.

A LDB de 1996 define que o objetivo da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Em 2006, o texto da lei é modificado e o acesso ao ensino fundamental passa a ser aos seis anos de idade, logo, a educação infantil passa a abarcar a criança de 0 a 5 anos.

De acordo com o texto na Seção II, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996b, art. 29) No ano de 2009, com a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro, passa a ser obrigatória a matrícula de crianças de 4 a 5 anos nas instituições de educação infantil, sendo agora obrigatória a todas as crianças a educação básica dos 4 aos 17 anos. Esta alteração foi incluída também na LDB no ano de 2013. Desta forma, o ensino de teatro pode e deve estar presente também na educação infantil, uma vez que esta faz parte do ensino básico, através da contratação do profissional especializado: o licenciado em teatro.

Em decorrência à LDB, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1997 e 1998) e Médio (2000) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1998). Ambos de caráter não obrigatório, mas como indicativos de ações e propostas que servem como estrutura para a prática pedagógica.

O RCNEI é estruturado em três volumes: formação pessoal e social da criança e o conhecimento do mundo. O conhecimento do mundo está no volume 3 e é composto por eixos de trabalho – movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática – para orientar a construção de diferentes linguagens pelas crianças.

O referencial elenca os seguintes conteúdos a serem desenvolvidos na educação infantil: autoestima; faz de conta; interação; independência e autonomia; diversidade e respeito; identidade e gênero; jogos e brincadeiras; e cuidados pessoais.

A palavra “teatro” aparece no documento duas vezes: primeiro, contextualizando o movimento de educação pela arte, onde o teatro é citado como uma das quatro linguagens artísticas a serem trabalhadas; segundo, designando o espaço físico histórico em relação ao espaço histórico e cultural das crianças. Nesta parte do documento, é dado o exemplo de que uma visita ao teatro pode proporcionar às crianças uma experiência com a arquitetura.

Em relação aos termos faz de conta e contação de história, ambos são citados no documento. O primeiro é colocado como um meio possível para trabalhar outros conteúdos (como música, artes visuais, matemática, relações sociais e culturais), onde a criança ao utilizar o faz de conta, enriquece sua identidade e experimenta outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. A contação de história, por sua vez, é trazida como uma “rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças.” (BRASIL, 1998, p.143)

Mesmo que a palavra “teatro” não esteja no texto da forma ideal, ela está sugerida em várias partes do mesmo: “Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições”. (BRASIL, 1998, p. 27) O teatro tem o potencial de ser rico e diversificado, atendendo de forma direta e/ou indireta os objetivos que o RCNEI menciona como sendo responsabilidade da educação infantil, dos quais destacamos os três últimos:

Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998)

Outro documento importante para a educação infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)¹⁴ elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com caráter mandatório e o objetivo de indicar os caminhos de ordem pedagógica para a primeira etapa da educação básica. O artigo 4º deste documento define a criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2009)

De acordo com o DCNEI, as interações e brincadeiras são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na educação infantil, que devem ser oferecidas em creches e pré-escolas. Em seus artigos 5º e 9º, o documento fala sobre a importância de a criança aprender em sua integralidade, e que isso irá acontecer se ela tiver contato com diferentes linguagens e distintas formas de expressão, como, por exemplo, a gestual, verbal, plástica, dramática e musical, entre outras próprias de cada criança. Nesse documento, o teatro é indicado como uma linguagem com a qual as crianças devem ter contato logo na primeira infância.

A linguagem teatral é colocada como um conteúdo a ser trabalhado, no entanto, o documento não exemplifica nenhuma forma de fazê-lo, mas coloca as áreas artísticas de forma igualitária, sendo todas formas de expressão com potencial de ampliar as experiências infantis e o conhecimento das crianças sobre as manifestações culturais brasileiras e mundiais. Vale ressaltar aqui que os Centros de Educação Infantil na cidade de Dourados (MS) se orientam pelo DCNEI e não pelo RCNEI, mas isso será melhor detalhado e refletido em um capítulo específico.

Em relação a documentos oficiais federais, o mais recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em junho de 2015, o governo anunciou a criação de um documento que serviria como base para toda a educação básica brasileira e seria de caráter normativo, vindo a substituir os PCN e o RCNEI. Desde o lançamento da proposta até sua aprovação pelo CNE em 15 de dezembro de 2017, houve muitas controvérsias (para dizer o mínimo).

Apesar de a proposta da BNCC ter sido amplamente debatida, tanto com a sociedade quanto com os profissionais de cada área, com a realização de seminários em diversas e

¹⁴ A sua versão mais recente foi a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b).

distintas universidades e setores do país, e aberta a consulta pública, uma das principais críticas e receio dos profissionais da educação foi o fato de que, a partir da mudança da presidência, a classe perdeu a segurança de que as questões levantadas seriam ouvidas, e a versão homologada pelo presidente em 20 de dezembro de 2017 contém alterações no texto, feitas de acordo com a vontade e propósitos do governo vigente na época.

Rapidamente, para entendermos o percurso da BNCC, destaco alguns marcos importantes. A sua primeira versão, lançada em setembro de 2015, foi formulada por 116 especialistas de 35 universidades e coordenada pelo Ministério da Educação (MEC). Neste período, foi aberta uma consulta pública que durou seis meses e, segundo dados do MEC, 212.208 professores de 45.000 escolas se cadastraram, sugerindo ao todo 157.442 propostas de modificações nos objetivos de aprendizagem. A segunda versão foi lançada em maio de 2016 e, de junho a agosto do mesmo ano, o Conselho Nacional de Secretariados da Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) realizaram seminários em todos os estados brasileiros e no distrito federal com a participação de 9.200 pessoas.

Em setembro de 2016, foi feito um anúncio que traria mais polêmica para todo o processo de construção da BNCC: o governo decide separá-la em duas partes, sendo que a primeira abarcaria a educação infantil e o ensino fundamental (e seguiria o cronograma previsto pelo MEC) e a segunda trataria do ensino médio (tendo um novo cronograma de ações).

A terceira e última versão da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental foi lançada em abril de 2017. O próximo passo foi a realização de cinco audiências públicas – nas cidades de Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília. Em novembro de 2017, o MEC fez a revisão da BNCC, que seguiu para ser aprovada pelo CNE e homologada pelo presidente da república.

Já a BNCC do ensino médio teve sua terceira versão divulgada em maio de 2018, quando se iniciou o processo de audiências públicas. Foi aprovada pelo CNE no dia 4 de dezembro de 2018 e seguiu para homologação do presidente da república, com previsão para implantação em 2020.

A BNCC organiza a educação infantil em três grupos de acordo com as faixas etárias (esta divisão não é rígida, pois entende que cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento), sendo as creches responsáveis pelo grupo 1 (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses) e pelo o grupo 2 (crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e a pré-escola responsável pelo grupo de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Segundo o site do MEC, a BNCC é o

Conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (BRASIL, 2016)

A BNCC fundamentada nas DCNEI institui seis “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” para a educação infantil: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e conhecer-se; divididos em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; e espaços, tempos, quantidade, relações e transformações. O teatro é citado no segundo e terceiro campos de experiência, e a contação de história no segundo, terceiro e quarto. O documento também traz os “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” divididos nas três fases e, por último, uma “Síntese das aprendizagens” que a criança precisa para ingressar no ensino fundamental.

No campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, destacamos os seguintes textos que levantam a questão do teatro: “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas (crianças) se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.” (BRASIL, 2017, p. 36) Mais adiante no documento, na parte dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o teatro é citado novamente na terceira fase (4 a 5 anos) colocando como objetivo:

Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música; criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música; demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 42-43)

Fica visível nesta parte do documento que o corpo é a ferramenta principal e essencial para o aprendizado e desenvolvimento infantil, o que vem ao encontro das propostas de trabalho de todas as metodologias do fazer teatral, pois o corpo também é a ferramenta principal e essencial do teatro.

Já no campo “Traços, sons, cores e formas”, o texto traz o teatro nos seguintes contextos:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciarem diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. [...] Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que elas se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas”. (BRASIL, 2017, p. 37)

O trecho acima reforça a necessidade e importância da inclusão dos profissionais das Artes na Educação Infantil. Seguindo no documento, na parte do texto que trata dos “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, em relação à questão teatral podemos destacar:

Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas; apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas. (BRASIL, 2017, p. 44)

O objetivo citado acima é para as crianças de 4 a 5 anos. Já para crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, a palavra teatro aparece no objetivo de “Expressar-se por meio de linguagens como a do desenho, da música, do movimento corporal, do teatro; imitar e criar movimentos próprios, em danças, cenas de teatro, narrativas e músicas”. (BRASIL, 2017, p. 44)

No campo “Oralidade e Escrita”, o documento não cita a palavra teatro, mas coloca a contação de histórias em evidência ao lado de termos teatrais ao elencar como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento:

Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história; recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba; produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (BRASIL, 2017, p. 45)

Já para a Pré-Escola, que é a segunda fase da creche, a orientação é:

Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos; relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.; criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. (BRASIL, 2017, p. 46)

O documento reafirma que o ouvir e contar histórias irá possibilitar à criança a internalização das estruturas linguísticas, e aos poucos ela vai construir sua própria concepção de escrita, começando a representar o mundo que a rodeia e seus sentimentos em relação a este mundo com rabiscos e desenhos.

Tanto o teatro quanto a contação de história são formas de a criança se socializar, se comunicar e desenvolver sua autonomia, uma maneira de ligar o tempo interno e próprio dos pequenos com o tempo do mundo em que eles estão inseridos, ou seja, envolve as relações que cada criança tem com o ambiente que a circunda e os significados que elas vão construindo com este ambiente.

A professora, pesquisadora e contadora de história Luciana Hartmann descreve o resultado a que chegou após anos de pesquisa da seguinte maneira:

Fica evidente o potencial pedagógico do trabalho com narrativas orais em aulas de teatro, em vários aspectos, dentro e fora da sala de aula. Ao performatizar suas histórias, a “criança performer” pode expressar o vivido e o inventado, presentificando, como aponta Machado (2010), algo de si, dos pais, da cultura ao seu redor. [...] Contando histórias, as crianças podem atualizar suas memórias, aprimorar sua criatividade e organizar as experiências vividas. Nesta perspectiva, acredito que a narração de histórias se configure como uma forma de expressão importante, através da qual as crianças podem atuar como autores da sua própria história. (HARTMANN, 2014, p. 245)

Desta forma, teatro e contação de história se tornam instrumentos didáticos poderosos, ao se apresentarem como uma maneira de construir pontes entre o contemporâneo e o ancestral; ampliarem o repertório cultural e estético dos pequenos (pois ambas as ações envolvem a criação, a imaginação e a experimentação); conectar culturas; enriquecer a imaginação e percepção de mundo e despertar emoções e fantasias:

A atividade de contar histórias é presença cotidiana nas creches e pré-escolas, sendo a ela corretamente atribuídos o incentivo à imaginação e à leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e a criação de referenciais importantes ao desenvolvimento subjetivo. (GIRARDELLO, 2007, p. 1)

Com estímulos, liberdade e disponibilidade de materiais e linguagens, o teatro e a contação de histórias (aliados à educação) farão com que cada criança seja capaz de trilhar seu próprio caminho de expressão e criação. Pois, mais do que ensinar aos pequenos técnicas e receitas de como fazer arte ou de como ela é feita, a contação de história que se

utiliza de diferentes elementos artísticos (incluindo o teatro) tem o potencial de promover um diálogo entre educação, criança e arte.

A criança que tem contato com o teatro e a contação de histórias desde a mais tenra idade constrói um imaginário povoado de personagens, lugares e feitos heroicos, engraçados ou assustadores. O aprendizado na primeira infância é potencializado quando está inserido em ações que proporcionem a criação de situações ficcionais, de imitação e vivência de papéis sociais: “É ao brincar e fantasiar que a criança começa a entender o mundo, e ouvir histórias também auxilia nesse processo onde realidade e imaginação se misturam”. (CUNHA, 2013, p. 3)

Os cinco primeiros anos de vida são uma fase marcada por constantes transformações, em que a criança habita ao mesmo tempo o mundo real e o mundo ficcional, em que o faz de conta é “um casamento próspero entre a fantasia e a realidade, em que ambas se alimentam e se nutrem reciprocamente”. (KLISYS, 2010, p. 72) Logo, ao transitar entre os dois mundos de forma lúdica, experienciando e construindo seus conhecimentos através deste ir e vir de um mundo ao outro, a criança tem neste “casamento” (teatro e educação) uma oportunidade para trabalhar com a fruição e produção artística e ir construindo seu próprio conhecimento.

A necessidade de contarmos e ouvirmos histórias surgiu da vontade e necessidade de nos comunicarmos e criarmos nossa cultura e identidade, incluindo seu caráter lúdico. E mesmo que com o passar do tempo o ato de representar ou contar histórias tenha saído do ambiente familiar e ganhando *status* de arte, essa necessidade ainda faz parte do dia a dia das pessoas, pois este desejo faz parte da essência humana.

Não há dúvida de que o ato de ouvir histórias é uma maneira de instigar e desenvolver nas crianças o hábito e o gosto pela leitura; no entanto, aqui se faz necessária uma crítica: muitos educadores encaram o incentivo à leitura como a maior contribuição de se contar uma história na sala de aula. O incentivo à leitura é uma consequência primária e inevitável do ato de se ouvir uma história, mas de forma alguma é seu objetivo primeiro. Para elucidar esta questão, é preciso entender o lugar e a função que a oralidade ocupou em diferentes momentos na história.

Historicamente, a humanidade não tem início na Grécia com a invenção do alfabeto, como acredita a maioria dos ocidentais. A primeira forma de “se fazer” história da humanidade foi a oralidade, que é bem anterior à escrita:

O que nos aparece registrado nas epopeias e tragédias, com assinatura autoral e, certamente, arranjo genial de seus compiladores, circulava havia muito tempo de boca em boca nos relatos populares. E mais: não se tratava de uma oralidade comum e corrente, das que usavam e usamos para nos comunicarmos em situações ordinárias de vida diária. Havia uma oralidade primária, viva até hoje, nos ditados populares, nos trava-línguas, nas adivinhações, nas rezas e celebrações que se impunham quase rituais, por trazerem o “espírito” daquilo que invocavam ou lembravam. (YUNES, 2012, p. 62)

Yunes argumenta que existia uma oralidade “guardada no coração” de cada um, e questiona a invenção da escrita ao partilhar a ideia de Platão de que ela foi ao mesmo tempo um veneno e uma cura para a humanidade:

A “doação” do alfabeto, como instrumento da escrita e preservação das memórias, aparece narrada por Platão em *Fedro* e sublinha a face de dois gumes deste poderoso artefato. A um só tempo, *veneno e cura* para a memória e o esquecimento, a escrita distanciou o homem da experiência, não apenas dos sentidos, mas da vivência, e criou por meio da lógica das proposições e da ordenação sintagmática dos discursos. A invenção da escrita afeta a estrutura do pensamento, organiza um modo de pensar racional que, lentamente, desqualifica o que não é dedutível pelo próprio verbo. A experiência do *poiético*, do místico e do afetivo foi, ao longo dos últimos séculos, cartesianamente minimizada. (YUNES, 2012, p. 62)

Alguns profissionais da educação têm uma visão um tanto restritiva e/ou simplista, de que se contar uma história na sala de aula servirá apenas para despertar o interesse pela leitura, ou como forma de incentivar a leitura, rendendo-se a uma contação apenas como atividade pedagógica. No entanto, a contação de história (principalmente aquela que adota algumas particularidades teatrais) vai além: faz sonhar; aguça a criatividade e a percepção; tem o poder de construir e reconstruir o imaginário infantil com lugares, feitos e personagens novos, ampliando a realidade e a percepção de cada um sobre ela; ou seja, o

contar uma história, seja através do teatro ou da oralidade, tem o potencial de ensinar e divertir nos campos pedagógico, social, estético, psicológico, histórico e cultural.

Em especial na contemporaneidade, onde as relações de forma geral são mediadas por telas e as atividades coletivas presenciais são cada vez mais raras, pois a tecnologia tem o poder de encurtar distâncias, mas também tem a grande capacidade de criar abismos, a contação de histórias é uma oportunidade de aproximar as pessoas e fazê-las sonharem, sentirem, se emocionarem e se divertirem juntas. Como afirma Koudela, “o costume de contar histórias, cada vez mais urgente na sociedade da mídia, é uma das raras oportunidades para se ter uma relação com a criança sem a mediação de uma tela... TV... computador... isto é vida, aqui e agora!” (KOUDELA apud FARIA, 2011, p. 13)

Trabalhar o teatro e a contação de história na educação (em especial a infantil) é uma maneira de reinventar o exercício do encontro, tanto o encontro com o outro, como consigo mesmo, dentro de uma experiência artística, possibilitando que a criança reconheça a arte como sendo um valor e não apenas tendo um valor.

São poucos os profissionais com formação em teatro que atuam na educação infantil; ainda predominam nestes espaços educacionais os profissionais formados em artes visuais ou pedagogos, que ficam com a tarefa de trabalhar as linguagens artísticas sem o devido e necessário preparo. Quanto aos pedagogos que estão em sala de aula, apesar de terem boa vontade, por vezes lhes falta conhecimento específico da área e/ou real preparo. De maneira geral, eles se aventuram no mundo do teatro ao montarem “pecinhas” para serem apresentadas aos pais nas festas escolares que não contribuem em nada para a construção da linguagem teatral, e ainda correm o risco de inibir a criatividade das crianças.

Mas como fazer as crianças gostarem de algo que eles desconhecem e/ou não têm acesso? Segundo Mendonça, “Ninguém pode dizer que não gosta do que não conhece. Qual a outra via capaz de fazer o Teatro chegar a um maior número possível de crianças e adolescentes, se não a escola pública?” (MENDONÇA, 2015, p. 18) Reside aí a necessidade de inserir a linguagem teatral na educação infantil, pois é nesta fase que as crianças começam a construir gostos, preferências, referências e personalidade.

Se, como afirma Mendonça, “o gosto pela fruição artística precisa ser provocado” (MENDONÇA, 2015, p. 20), o teatro e a contação de história podem servir como um

poderoso recurso para provocar e fazer reverberar este gosto, “contaminando” as crianças, a comunidade em que a escola está inserida e suas famílias. Uma ação que gere interesse e entusiasmo nos alunos que participam diretamente dela irá reverberar por toda a escola e gerar expectativa e curiosidade nos outros alunos e em todo entorno escolar sobre a prática que está sendo desenvolvida.

Ao levar a contação de história e o teatro para dentro dos Centros de Educação Infantil de Dourados, induzimos uma prática diferenciada, prática esta que coloca as crianças como centro do processo, provocando e propondo o despertar de novas experiências educativas, que nascem no fazer, na experiência: “Quanto mais rico o ‘menu’ de degustações do mundo, quanto mais diversidade de experiências propiciadas pelo adulto para a criança pequena, mais repertório ela colecionará, para usufruir e reinventar o mundo” (MACHADO, 2010, p 127); ou seja, as crianças e os professores puderam ser “atravessados” (LARROSA, 2001) por esta outra forma de compartilharem uma história.

Tais experiências podem incentivar que as crianças tenham uma percepção diferenciada de mundo e por isso fazem emergir novas maneiras de interação entre elas e com o espaço e materiais utilizados, uma vez que nesta faixa etária as crianças estão desenvolvendo a criatividade e a expressividade. Como afirma Desgranges, “a experiência artística se coloca, desse modo, como reveladora, ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro.” (DESGRANGES, 2006, p. 26)

Desta forma, o objeto da pesquisa foi trabalhar e discutir uma proposta metodológica de aproximação do teatro com a educação infantil que proporcionasse ferramentas, fundamentos e caminhos para que os pequenos pudessem experimentar o trabalhar com o teatro de forma lúdica, contextualizada e com significado para eles.

O teatro na escola por vezes acontece de forma utilitária ou aleatória, em alguns casos até mesmo de forma coercitiva ou estereotipada. O professor tenta transmitir determinado conteúdo – teatral ou de outras disciplinas – e esquece que o mais importante no fazer teatral na escola é a participação ativa das crianças e o trabalho com o outro, e não a imposição de valores, a reprodução passiva das crianças ou o exibicionismo em cena.

Faz parte da criança a predisposição para colocar a imaginação em suas ações cotidianas e viver em outra lógica, que a faz assimilar o meio em que está inserida de forma particular. A criança é capaz de incorporar as múltiplas faces do que está presenciando ou experienciando, capaz de viver com o frescor de estar experimentando tudo pela primeira vez, relacionando, interpretando e decodificando os símbolos e significados de forma simultânea e não linear. Assim, as crianças se aproximam das características da encenação contemporânea: fragmentação, superposição de narrativas, elementos e linguagens, não passividade na recepção, entre outras.

As crianças têm a necessidade de se comunicar, seja através do gesto, da fala, do desenho, da brincadeira ou do faz de conta etc. Quando se apropriam de diversos materiais e performatizam dentro de uma proposta de experimentação como o teatro, os pequenos expõem seus desejos e aspirações, criando um diálogo com o mundo que os cerca e construindo um aprendizado próprio. Mas é preciso pensarmos em uma nova forma de organização escolar que de fato incentive o aprendizado não formal, um aprendizado que não está focado na produção da criança, mas será uma consequência do processo e não uma condição para o mesmo.

Parece mais fácil avaliar produto do que processo, o imediatamente perceptível do que aquilo que não se pode mensurar. [...] nem tudo pode ser mensurado em gráficos e tabelas. O grau de satisfação e prazer num jogo não cabe em limites estreitos e tradicionais de avaliação. (KLISYS, 2010, p. 29)

O ensino de teatro, por excelência, diferencia-se das demais disciplinas e práticas educacionais escolares por suas particularidades de execução; por exemplo, um espaço adequado para experiências que envolvam movimento e jogos, o que em alguns casos é entendido pelos demais docentes e direção como barulho e bagunça, como afirma Moraes:

A escola, enquanto instituição, pode ser definida como lugar de estratégias, que mede, observa e controla. Nela desconfia-se do que pode tirar a ordem. Tenta-se coordenar, ao máximo, toda a situação espacial, tornando-se o lugar, estratégia de dominação visual. As condutas são vigiadas para que não haja seu desvio. Quando este acontece, é preciso corrigi-lo e

restabelecê-lo. Resta saber qual o lugar do teatro nesse lugar vigiado que é a escola. (MORAES, 2011, p. 49)

Neste espaço de disciplina rígida, o teatro seria uma possibilidade de proporcionar condições de reinventar o cotidiano escolar através de suas metodologias e práticas, sugerindo novas e/ou diferentes formas de lidar com a construção de conhecimento, pois, como defende Certeau (1998), nem todas as pessoas têm uma mesma impressão e ação perante as mesmas regras e condições de espaço/lugar. Por diferenciar-se de um modelo padrão e hegemônico que acontece nas demais disciplinas, a arte em si já é vista com ressalvas. No entanto, para os arte-educadores, isso é o que motiva o trabalho teatral na escola, como sustenta Gilberto Icle:

O teatro, contudo, por mais institucionalizado e representante da vida burguesa que possa ser, guardaria (essa é nossa esperança como educadores) um laivo de potência dionisíaca: tendência que levaria a uma desestabilização do dado, do idêntico, da regra; haveria na atividade teatral, portanto, algo de transgressor, uma alternativa à disciplina. (ICLE, 2011, p. 72)

É preciso forjar novos espaços nas práticas cotidianas escolares da educação infantil, de forma a pensar um trabalho de iniciação teatral que possa reverberar ao longo de toda a vida escolar. Certeau (1998) afirma que a criatividade e a liberdade são os dois elementos fundamentais para a sociedade contemporânea, e que mergulhar na invenção do cotidiano é perceber que as “artes do fazer” são o lugar ideal para estes dois elementos. Pensar o teatro associado à educação é uma maneira de trabalhar uma extensão formativa que abarque a totalidade da criança, abordando o corpo e a razão, mas também a emoção e a espiritualidade.

2.1. Olha... São anões? Formiguinhas? Fadas? Não. São crianças: noções, aspectos e conceitos de infância

*As crianças não brincam de brincar.
Brincam de verdade.*

Mario Quintana

Como o foco de toda esta pesquisa é a criança enquanto sujeito criador, faz-se importante entender o universo infantil. Por isso, neste subcapítulo serão apresentados e discutidos os conceitos de sociologia, filosofia, pedagogia e psicologia relacionados aos conceitos de infância e educação infantil que foram utilizadas como referência na presente pesquisa, tanto para entender estes conceitos como para tentar colocá-los em prática na experiência cênica narrativa. Os principais autores pesquisados foram: Bachelard, Vygotsky, Froebel, Ariès, Sarmiento, Dewey e Malaguzzi.

Gaston Bachelard (2009), ao contrário de outros autores de sua época, em sua *Poética do Devaneio* afirma que a criança não é um adulto em miniatura, mas sim um ser completo. O autor vê a criança como parte do cosmo e a infância como algo que vai durar a vida inteira. Esta criança cósmica designa o fato de que todo adulto é uma “eterna criança”, e é esta qualidade que nos permite continuar a ser criativos e imaginativos. Ou seja, é a infância que permite ao adulto sonhar e ver a vida com poesia, trocando a objetivação que é imposta ao adulto pela imaginação:

As imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós manifestações da infância permanente. São imagens da solidão. Falam da continuidade dos devaneios da grande infância e dos devaneios de poeta. (BACHELARD, 2009, p. 95)

Para Bachelard, a criança é um cientista nato que aprende ao fazer, que está sempre investigando o mundo que o rodeia e vivendo diferentes papéis para entendê-lo, e que ora é pintor, ora explorador, médico, caçador, escultor, pai, mãe, construtor etc.: “o ser infância

liga o real ao imaginário, vivendo com toda imaginação as imagens da realidade”. (BACHELARD, 2009, p. 102) Desta forma, a criança constrói seu conhecimento através da superação de paradigmas anteriores, num contínuo reconstruir de saberes.

Já os adultos vão perdendo esta qualidade de multiplicidade de seres e pensamento, por isso é importante “redescobrir o nosso ser desconhecido”. (BACHELARD, 2009, p. 111) Como afirma o autor, a beleza da infância é que ela nos acompanha a vida inteira e assim podemos sonhar e imaginar, ter devaneios e alçar voos junto com os pequenos, pois “essa infância, aliás, permanece como uma simpatia de abertura para a vida, permite-nos compreender e amar as crianças como se fôssemos os seus iguais numa vida primeira”. (BACHELARD, 2009, p. 96)

Na educação infantil, a relação entre o adulto e a criança é uma questão central. A maioria das abordagens educacionais modernas enfatiza a importância de o professor ser um parceiro das crianças, não aquele que simplesmente detém o conhecimento, mas sim aquele que irá construir determinado conhecimento com os pequenos. Nesta linha de pensamento, destacamos o teórico russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), que desenvolveu a perspectiva sócio-histórico-cultural, que depois deu origem à psicologia histórico-cultural. Segundo o autor, a situação social, histórica e cultural desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento do ser humano.

Vygotsky acreditava que o homem não nasce humano, ele vai se humanizando ao longo da vida, ou seja, a criança não nasce pronta, o contexto no qual ela está inserida – seja ele histórico, cultural, social e geográfico – está datado e influencia o seu desenvolvimento intelectual. Sendo assim, o professor será o grande mediador entre a criança e o mundo, será aquele que ajudará os pequenos a interagir com o outro e consigo mesmo.

Para Vygotsky, o objetivo da educação, seja ele formal ou não formal, é ajudar as crianças a adquirir as ferramentas de sua cultura. Ensinar as crianças como usar tais ferramentas é uma maneira de elas dominarem seus próprios comportamentos, ganharem independência e alcançarem o desenvolvimento de suas funções mentais superiores. Desta forma, para o autor o processo de ensino-aprendizagem está centrado na ideia das ferramentas da mente que as crianças adquirem quando se envolvem nas interações sociais com adultos e com seus pares, nos diferentes contextos onde as instruções ocorrem de maneira formal ou informal. Em resumo, para Vygotsky o principal objetivo da educação não

é “dar” à criança uma série de habilidades e conhecimentos, mas sim ajudar os pequenos a desenvolverem suas funções mentais superiores e seu pensamento.

Sobre este conceito, o autor entende que os seres humanos possuem dois tipos de funções: as elementares e as superiores. As primeiras são encontradas nos homens e nos animais, são funções inatas, como por exemplo o reflexo, o desenvolvimento motor e a percepção. Basicamente, dependem da maturação para se desenvolver, e incluem as sensações, a atenção espontânea, a inteligência sensório-motora e a memória associativa. Já as segundas, existem apenas nos seres humanos, pois são processos cognitivos adquiridos através do ensino e da aprendizagem. Aqui, estão incluídas a percepção mediada – quando, por exemplo, distinguimos e categorizamos tons diferentes de uma cor, verde-limão e verde-oliva; atenção focada – que diz respeito à nossa capacidade de concentração em um estímulo, se ele se destaca ou se mistura com o fundo, como por exemplo encontrar uma palavra específica em uma página cheia de palavras impressas; memória deliberada – refere-se ao uso de táticas de memória para lembrar de algo; e o pensamento lógico – que diz respeito à nossa capacidade de resolver problemas mentalmente usando lógica e/ou outras estratégias. (VYGOTSKY, 1997)

Todas as funções mentais superiores são adquiridas culturalmente, ou seja, são desenvolvidas nos seres humanos de acordo com o meio em que ele está inserido e das práticas culturais comuns e específicas que fazem parte deste sistema, assim como das ferramentas mentais que essa cultura desenvolveu para realizar essas práticas. Logo, estas funções são, de acordo com Vygotsky (1997), como comportamentos deliberados, mediados e internalizadas.

Quando o autor caracteriza as funções mentais superiores como deliberadas, ele quer dizer que elas são controladas pela pessoa e não pelo ambiente, seu uso é baseado no pensamento e na escolha de cada um. Os comportamentos guiados pelas funções mentais superiores podem ser direcionados ou focados em aspectos específicos do ambiente, tais como ideias, percepções e imagens, ignorando outros elementos. Esses comportamentos deliberados tornam-se possíveis porque não dependem do ambiente de maneira imediata e direta, mas são mediados pelo uso de ferramentas culturais.

Para entender a teoria de Vygotsky, é preciso ter em mente quatro conceitos importantes para o autor: interação, mediação, internalização e zona de desenvolvimento

proximal (ZDP). A interação está relacionada ao fato de que todo conhecimento nasce das relações interpessoais, das trocas e das interações que cada pessoa tem com o meio em que vive, ou seja, a interação é resultado da relação com o outro e com as trocas com o coletivo. O modo como a criança pensa, lembra ou observa é moldado pelas suas interações anteriores com pais, professores e colegas. Não importa somente o que a criança sabe, mas também como pensa e recorda este conhecimento.

Mediação se refere ao fato de que todo conhecimento é mediado por alguém ou por algum elemento, como por exemplo a linguagem, o professor, um livro, uma atividade pedagógica etc. É através da mediação que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. (VYGOTSKY, 1997) Aqui entra a figura do professor que será um mediador do conhecimento para a criança, responsável por trazer as ferramentas culturais e fazer com que seja estimulante para que o estudante se interesse por elas. A abordagem de Vygotsky ajuda os professores a entender que seu papel no processo de ensino-aprendizagem está muito mais no processo e na importância de desenvolver as funções mentais superiores do que no produto.

A internalização diz respeito ao processo de internalizar a cultura, as ferramentas culturais e o conhecimento acumulado pela humanidade, e trazer para si este conhecimento, por isso cada pessoa aprende de uma maneira particular e única. O ser humano constrói e internaliza o conhecimento através da linguagem, que por sua vez está conectada com o pensamento. Vygotsky chamou de lei geral do desenvolvimento cultural o fato de que todas as funções acontecem duas vezes na criança: “primeiro no nível social, e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (inter-psicológico) [interpessoal] e depois no seu interior (intra-psicológico) [intrapessoal]”. (VYGOTSKY, 1978, p. 57, tradução nossa)¹⁵

O quarto, e mais importante conceito do autor, é a ZDP, que é um reflexo da complexa relação entre aprendizado e desenvolvimento, e diz respeito às potencialidades de vir a ser através da assistência do “outro social”, que pode ser um professor, um adulto ou um colega. ZDP é a distância entre o atual nível de desenvolvimento do indivíduo para resolver problemas sozinho (zona de desenvolvimento real) e o nível de desenvolvimento para resolver problemas sob orientação ou em colaboração com pares mais capazes (zona de

¹⁵ No original: “first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (inter-psychological), and then inside the child (intra-psychological)”.

desenvolvimento potencial). Ou seja, é a distância entre o que a criança já sabe e o que sabe fazer com a ajuda de outra pessoa. É nesta distância entre estas duas zonas que o aprendizado acontece, pois este é um local em construção. Este conceito é particularmente importante no ensino do teatro, na medida em que a parceria estabelecida entre as crianças e o professor tem o potencial de ser rica para o desenvolvimento cognitivo e social dos pequenos. Principalmente quando o autor afirma que o jogo é uma fonte capaz de criar a ZDP: “O brincar/jogar é uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal”. (VYGOTSKY, 1978, p. 74, tradução nossa)¹⁶

Vygotsky escolheu usar a palavra “zona” por entender que o desenvolvimento infantil não acontece como pontos numa escala, mas sim como um contínuo de habilidades e competências em diferentes níveis de domínio. Já a palavra “proximal”, foi escolhida porque é uma zona limitada àquelas habilidades e competências que serão desenvolvidas em um futuro próximo.

Em resumo, a teoria ou abordagem histórico-cultural de Vygotsky abarca uma complexa ação que combina dois processos: o desenvolvimento natural e o desenvolvimento cultural. O primeiro é biologicamente determinado; o segundo acontece através das interações dos indivíduos em crescimento com outras pessoas e artefatos culturais. Sendo que a aprendizagem favorece o desenvolvimento. Ou seja, embora alguns aprendizados não possam acontecer até que a criança atinja determinada maturidade, o contrário também é verdadeiro: certos desenvolvimentos cognitivos, sociais ou de linguagem não acontecem simplesmente porque a criança atingiu certa maturidade, mas dependem do que a criança irá aprender. A inteligência, desta forma, é um comportamento que pode ser ensinado e aprendido.

De acordo com Vygotsky, é importante para o desenvolvimento infantil que a criança converse com seus pares e com os adultos sobre problemas e conceitos para poder entendê-los. Para o autor, a imaginação, além de ser necessária aos pequenos é inseparável do pensamento realista. Outro ponto importante que Vygotsky destaca é o papel protagonista do brincar/jogar no desenvolvimento infantil. Estes pontos, assim como toda a teoria do autor, corroboram a nossa escolha de trabalhar a contação de história, através do brincar e do teatro, com crianças pequenas, usando uma obra de Shakespeare.

¹⁶ No original: “Play is a source of development and creates the zone of proximal development”.

Em seus estudos, Vygotsky destacou a importância do jogo/brincadeira no desenvolvimento da criança, em especial do jogo dramático ou do faz de conta¹⁷. De acordo com ele, a performance da criança em uma situação de jogo é melhor do que em uma situação normal de aprendizagem. O jogo funciona como “uma lente de aumento” para o desenvolvimento infantil, e a criança vai agir acima do seu potencial:

No jogo/brincadeira a criança irá sempre se comportar além de sua idade, acima do seu comportamento usual; no jogo, ela é, por assim dizer, acima dela mesma. O jogo contém de forma concentrada, como uma lente de aumento, todas as formas de desenvolvimento; como se a criança tentasse dar um salto acima do seu comportamento comum. (VYGOTSKY, 1978, p. 74, tradução nossa)¹⁸

Alguns estudiosos de Vygotsky fizeram experimentos para provar esta teoria. Em um deles, como relatam Roopnarine e Johnson (2013), Zinaida Istomina comparou a quantidade de palavras que as crianças com idade entre 4 e 5 anos podiam recordar durante um jogo dramático e em uma situação de aprendizado normal. Foi dada uma lista de palavras a um grupo de crianças para que elas fossem até uma padaria fazer compras em uma situação de jogo dramático. Para outro grupo foi oferecida a mesma lista de palavras, mas apenas com a instrução de que elas deveriam decorá-las. Ao final, as crianças que jogaram/brincaram de padaria se recordavam de um número muito maior de palavras do que aquelas que apenas tentaram decorar as mesmas palavras: “em um jogo com crianças de 4 anos de idade, podemos observar níveis mais altos de habilidades como atenção, simbolização e resolução de problemas do que em outras situações”. (ROOPNARINE; JOHNSON, 2013, p. 251, tradução nossa)¹⁹ Pois o aprendizado ocorre de forma muito mais natural e eficiente quando parte do interesse da criança e não pela imposição do adulto.

Nos diversos experimentos realizados a partir das teorias de Vygotsky, ficou confirmado que a brincadeira de faz de conta desenvolve uma série de competências na

¹⁷ Aqui, vale destacar a figura de Alexandre Zaporozhets, discípulo de Vygotsky, que aplicou as teorias do autor à educação infantil, usando o faz de conta com crianças de 3 a 5 anos e comprovando as ideias de seu mestre.

¹⁸ No original: “In play the child is always behaving beyond his age, above his usual everyday behavior; in play he is, as it were, a head above himself. Play contains in a concentrated form, as the focus of a magnifying glass, all developmental tendencies; it is as if the child tries to jump above his usual level.”

¹⁹ No original: “In a 4-year-old’s play, we can observe higher levels of such abilities as attention, symbolizing, and problem solving than in the others situations”.

criança, como a capacidade de autorregular seus comportamentos físicos, sociais e cognitivos, isto é, a capacidade da criança de se engajar nesses comportamentos seguindo algumas regras externas ou internalizadas, ao invés de agir por impulso. Pois mesmo no faz de conta, assim como em qualquer outro tipo de jogo e/ou brincadeira, existem regras a serem seguidas, e isso proporciona à criança um espaço para praticar seu autocontrole. Na brincadeira de casinha, por exemplo, existem regras implícitas de como a mamãe e o papai se comportam de maneira diferente dos filhos; na brincadeira de super-herói, é esperada uma conduta do herói e outra do vilão.

Até mesmo aqueles jogos aparentemente desprovidos de regras, como os de faz de conta os de habilidades motoras, têm normas implícitas. Ao brincar de super-herói, por exemplo, a criança segue algumas regras de comportamento, diferentes daquelas que segue quando brinca de médico. Já a regra para pular corda é dada pelo movimento, pela coordenação entre saltos e corda. (KLISYS, 2010, p. 26)

O faz de conta e/ou o livre brincar também irão preparar e ajudar o desenvolvimento cognitivo dos pequenos. Quando uma criança brinca com objetos imaginários ou quando transforma um bloco em um caminhão, ou um lápis em uma varinha mágica, ela está desenvolvendo o que será a base para o seu pensamento abstrato, aprendendo a separar o objeto do seu significado. E este processo será mais rico se usarem objetos não realistas, ou seja, se usarem o bloco para representar o caminhão, e não um caminhão de brinquedo.

Vygotsky acreditava que as crianças conseguem ir além de sua capacidade quando estão jogando/brincando, e o teatro, a poesia ou a contação de história podem servir de instrumentos ou de mediadores para a construção do pensamento infantil, porque quando os pequenos fazem estas atividades, eles usam metáforas e conseguem entender e perceber a realidade através destas metáforas.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p. 17)

O jogo ajuda também na concentração e envolvimento das crianças em determinada atividade, que precisa ser desafiadora para as crianças; o aprendizado só ocorre quando existe este envolvimento. Assim como Vygotsky, inúmeros outros teóricos, como Huizinga, Piaget, Winnicott, Slade, afirmam que o ato de jogar é inerente ao ser humano. Quando a criança joga, além de se divertir ela consegue se expressar e se comunicar com seus pares ao criar situações imaginárias que a ajudarão a entender tanto a si mesma, quando o mundo que a rodeia.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2001, p. 33)

O jogo para a criança é, além de uma forma de diversão, uma maneira de socialização, na qual a sua participação ativa e voluntária a ajudará a tecer conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca, pois uma das principais qualidades do jogo é o relacionar-se com o outro. Aprende-se a estar junto com o outro de forma lúdica e desafiadora.

Assim como o jogar e o brincar, o faz de conta é uma qualidade natural da criança, que irá se desenvolver de forma espontânea; no entanto, ele pode ser estimulado e incitado pelos pais, professores e todos aqueles que contam histórias, brincam e interagem com os pequenos de forma lúdica. Através de brincadeiras e do brinquedo, é possível instigar a criança desde muito pequena.

O pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi o pioneiro no uso do brinquedo na educação infantil e na promulgação da importância deste e do brincar para educar a criança na escola. Ao observar as crianças, Froebel começa a notar que elas têm particular interesse em pegar um brinquedo e quebrar, tentar abrir ou desmontar para ver o que tem dentro, e depois tentam montar novamente, mas ficam frustradas porque em geral o brinquedo havia quebrado. Em 1940, o pedagogo inventa o primeiro brinquedo feito para desmanchar e montar de novo: blocos de construção. De acordo com Kishimoto (2007), para

Froebel era muito importante que a criança utilizasse diversos materiais (como papel, papelão, serragem, argila etc.), assim como usar histórias, fábulas, contos de fadas, lendas e mitos, pois estes materiais e procedimentos e/ou recursos interferem diretamente na qualidade do processo de desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

O estudo do desenvolvimento da criança, assim como o estudo sobre a própria questão do que é ser uma criança, faz parte de toda a história da humanidade, e ainda assim continua sendo, em grande parte, um conceito a ser sempre revisitado. De acordo com Girardello, “todo o avanço da ciência não tornou a imaginação menos misteriosa do que era para Aristóteles, Kant, Freud, e o estudo da criança já foi comparado ao estudo antropológico de outro povo, tal a delicadeza interpretativa que requer, sem nenhuma garantia de compreensão.” (GIRARDELLO, 2011, p. 85-86)

De acordo com Clarice Cohn (2013), a interação das crianças no mundo acontece conforme a compreensão de infância que a sociedade lhes apresenta e com a qual interagem. Apesar de a criança ter, obviamente, sempre existido, a ideia e/ou conceito de infância só surgiu na modernidade. O reconhecimento da infância ou a conceituação do que é ser criança veio ao longo do tempo evoluindo, e foi a partir da modernidade que se começou a pensar a criança como uma categoria social, um ser social. “A consciência social da existência da infância – como estabeleceu a historiografia da infância, desde P. Ariès (Ariès, 1973; Becchi & Julia, 1998) – é, com efeito, algo que começou a emergir com o Renascimento, para se autonomizar a partir do século das luzes.” (SARMENTO, 2004, p. 3)

De acordo com Ariès (1986), tanto o conceito de criança como o de família foi visto de forma diferente em cada período da história. A criança primeiro foi vista como um ser ingênuo e incompleto, um adulto em miniatura que viria a ser alguém completo um dia. Um ser que estava à espera de receber os valores e regras, tanto sociais quanto religiosos, que lhe seriam transmitidos pelos mais velhos. Isso se refletia na literatura destinada à criança. Segundo Cleber Fabiano da Silva:

Essa visão da criança como adulto em miniatura também se fez presente nas imagens dos livros infantis. Um dos mais célebres ilustradores dos contos de fadas, o francês Gustave Doré (1832-83) captou em suas pinturas a essência de Chapeuzinho Vermelho [...] o artista buscou retratar as personagens presas e amedrontadas, apequenadas pelas árvores das

florestas ou desorientadas em uma terra que ameaça engolfá-las com sua imensa vastidão. (SILVA, 2015, p. 261)

É apenas no século XVIII que acontece uma alteração definitiva e imperativa do papel da criança. Esta passa a não mais conviver com os adultos e aprender através do contato direto com eles, mas sim a frequentar um espaço institucionalizado e direcionado a elas – a escola. A escola substitui a aprendizagem e passa a ser o meio de educação da criança, mas, segundo Ariès (1986), a escolarização é como um processo de quarentena, parecido com aqueles em que a sociedade mantém os loucos e os pobres.

A infância é um conceito que foi construído historicamente de acordo com as características culturais e sociais de cada época. Hoje, as crianças são reconhecidas como indivíduos detentores de direitos, entre eles o direito à brincadeira e ao brincar. Estes direitos estão inclusive resguardados por organizações mundiais como, por exemplo, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)²⁰, e/ou por organizações e leis nacionais em cada país do mundo.

No Brasil, o desenvolvimento integral da criança – incluindo o direito ao brincar – é garantido em documentos oficiais, como o ECA (Lei 8.069/90), a Constituição Federal de 1988; a LDB (Lei 9.394/96), as DCNEI e a BNCC, e também em documentos estaduais e municipais ligados à educação. A escola tem um papel protagonista em relação à construção social da infância. E com o surgimento da infância, ou talvez como consequência dela, vemos nascer também a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia. (SARMENTO, 2004)

A infância enquanto categoria social está em constante mudança e possui características muito peculiares. Ainda segundo Sarmiento, o conceito de infância ganhou força com a entrada das crianças na esfera econômica. E ela acontece em duas direções. Primeiro, nos países periféricos, com a questão do trabalho infantil, e segundo na questão do marketing, onde temos as crianças tanto como promotoras de produtos (na publicidade) quanto como consumidoras. Hoje, existe um mercado de produtos específicos para crianças, e ele está em ascensão.

²⁰ O UNICEF é um órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), criado em 1946 com o objetivo de promover a defesa dos direitos das crianças.

Há no mercado uma variedade enorme de produtos culturais para as crianças, como cinema, aplicativos de celulares, desenhos, parques temáticos, jogos, televisão, entre muitos outros. Estes produtos culturais geram outros produtos como, por exemplo, moda, alimentação, brinquedos, material escolar, serviços recreativos etc. É um dos maiores segmentos de mercado, inclusive com cadeias de *franchising* no mundo inteiro. Acontece hoje a globalização da infância, crianças do mundo inteiro – Japão, Brasil, EUA, Alemanha etc. – têm acesso (claro que de forma desigual e excludente) aos mesmos tipos de produtos e acabam por partilhar o mesmo gosto:

Colecionam cartas de Pokémon, vêem desenhos animados dos estúdios japoneses, brincam nas consolas de jogos da Mattel, lêem os livros do Harry Potter, calçam tênis da Nike e vestem blusa da Benetton 0-12 ou da Chicco, alimentam-se de Happy Meal da MacDonald's e vêem pelo Natal as superproduções dos Estúdios Disney". (SARMENTO, 2004, p. 9)

No entanto, é importante observar que, mesmo consumindo as mesmas coisas, estes produtos chegam a cada criança de forma diferente, tanto na questão do acesso, quanto na questão de suas realidades sociais e culturais. Ou seja, ao mesmo tempo em que absorvem uma cultural global, nossas crianças estão inseridas em suas culturas e realidades locais. Outro ponto importante é que tudo que é consumido pela criança foi criado pelo adulto, todos os artefatos culturais disponíveis para os pequenos foram pensados por adultos que, na maioria dos casos, imaginam a criança não como um igual, mas como um estereótipo.

Há ainda aqueles que proclamam o fim da infância, baseado na perda de um possível estado original de inocência e pureza, a partir do fato de que agora as crianças estão expostas em todos os âmbitos da vida social, por exemplo, à erotização, à sexualização e à violência. Discute-se sobre uma infância ideal e uma infância real; entretanto, independentemente da categorização da infância, uma coisa é certa: ela está no centro das discussões pós-modernas. Estamos sempre tentando nomear, classificar e explicar a criança, como ela pensa e se relaciona com o mundo, às vezes com a intenção de ajudar, mas por vezes na tentativa de regular e ditar como ela deve se comportar.

Sarmento (2004) divide as culturas da infância em quatro eixos estruturadores: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. Para o autor, as crianças são e estão

no mundo através de suas interações, da cultura do brincar, do faz de conta e do gosto pela repetição.

No primeiro eixo, a interatividade, o autor coloca que a criança está em contato com várias pessoas e ambientes diferentes, e ela se relaciona com cada um destes elementos. É nesta interação com seus familiares, seu meio social e cultural, e com outras crianças, que ela vai formar sua identidade pessoal e social:

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (SARMENTO, 2004, p. 14)

São as interações e as relações que as crianças fazem com seus pares, seus familiares e tudo aquilo que as rodeia, e sua interação com o mundo, que irão formá-las como adultos. Por isso é preocupante que hoje exista uma vida institucionalizada para as crianças, que tem suas agendas preenchidas durante o dia todo, com a escola, cursos de línguas, informática, Kumon, atividades lúdicas como brinquedotecas, ateliês de arte, esporte etc., e por vezes não lhes sobra tempo para fazer o que mais precisam fazer: brincar e interagir, sem horário marcado.

O que nos leva ao segundo eixo, a ludicidade, que está estritamente ligada ao brincar. Para a criança, como já dito em outros momentos da tese, brincadeira é coisa séria. Não existe a distinção, que os adultos fazem, entre o brincar e fazer coisa séria. E é no brincar que a criança tem o seu maior potencial de aprendizado: “O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”. (SARMENTO, 2004, p. 16) No entanto, o mercado produz em massa brinquedos estereotipados que acabam por ditar às crianças como elas devem brincar, tirando o foco da brincadeira e colocando-o no brinquedo. Tirando da criança o direito à escolha do brinquedo e da brincadeira.

A criança cria através de sua imaginação, sua inteligibilidade acontece através de sua imaginação, a qual por sua vez é aguçada através da brincadeira. Como afirma Vygotsky

(2009), através da brincadeira a criança constrói “uma realidade nova” capaz de responder seus anseios e aspirações. Pesquisadores do mundo inteiro, em diferentes momentos históricos, sustentam que o ato de brincar na infância irá regular toda a vida adulta:

Pesquisas têm demonstrado o efeito benéfico do brincar no desenvolvimento da linguagem, resolução de problemas, tomada de perspectiva, habilidades representacionais, memória e criatividade (Davidson, 1998; Newman, 1990; Singer, Singer, Plason, & Scheweder, 2003). O brincar também contribui para o desenvolvimento inicial da alfabetização (Christie, 1998; Owocki, 1999). (HIRSH-PASEK; GOLINKOFF apud ZIGLER; GILLIAM; BARNETT, 2011, p. 88, tradução nossa)²¹

Ou seja, é através do brinquedo e da brincadeira que a criança constrói toda a base de seu conhecimento e desenvolvimento motor, psíquico, intelectual, cognitivo, emocional e social. Pois, como afirma Kishimoto, é através da brincadeira que a “criança aprende a pensar e usa esta forma de pensamento para descobrir o mundo dela”. (O BRINCAR, 2010)

Retomando Sarmiento, como terceiro eixo temos a fantasia do real. Na infância, o real e a fantasia fazem parte de um mesmo espaço-tempo. É como se a criança estivesse em dois mundos ao mesmo tempo, quando ela faz de conta, por exemplo, que é um tigre, ela tem consciência de que está fazendo de conta, está brincando de ser, mas ao mesmo tempo ela é um tigre. É através do faz de conta que as crianças constroem seus significados e atribuem uma realidade a partir de como interpretam suas criações imaginárias, ou seja, ela fantasia para entender e dar significado ao real.

Sarmiento baseia este eixo no conceito de Walter Benjamin (1992) da criança desordenada: a realidade é como um sonho para a criança, e esta tem a capacidade de transposição e não literalidade com objetos e situações. Uma colher de pau, por exemplo, na mão de uma criança pode virar uma batuta com a qual ela irá reger sua orquestra de bonecas. O faz de conta que alguns autores denominam de jogo simbólico ou jogo de papéis é uma propriedade do pensamento imaginativo, diz respeito à habilidade da criança de representar e simbolizar, acreditando que tudo é possível quando se usa a criatividade.

²¹ No original: “Research has demonstrated the beneficial effects of play on language skills, problem solving, perspective taking, representational skills, memory, and creativity (Davidson, 1998; Newman, 1990; Singer, Singer, Plason & Scheweder, 2003). Play has also been found to contribute to early literacy development (Christie, 1998; Owocki, 1999)”.

O quarto eixo proposto por Sarmiento diz respeito à reiteração. Para o autor, o tempo da criança caracteriza-se por um tempo sem medida, sempre reiniciado e repetido. Sempre cabe um “mais uma vez”, “de novo”. O tempo da criança é próprio e ela está sempre disposta a começar tudo de novo, a reinventar e recriar. “A não literalidade tem o seu complemento na não linearidade temporal. O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades.” (SARMENTO, 2004, p. 17)

Tanto Walter Benjamin quanto Sarmiento afirmam que a infância é uma construção histórica. Sarmiento denomina esta construção de “culturas da infância” e entende que os conceitos de infância já foram reinventados, institucionalizados e reinstitucionalizados conforme cada momento histórico. De acordo com Marina Marcondes Machado, Sarmiento vê a criança de seis formas diferentes:

A criança má (noção baseada na ideia do pecado original); a criança inocente (vítima da sociedade que a perverte); a criança imanente (concepção que semeia as teorias desenvolvimentistas, onde há possibilidade de aquisição da razão e da experiência); a criança naturalmente desenvolvida (visão poderosa na contemporaneidade, onde, antes de serem seres sociais, as crianças são seres naturais); a criança inconsciente – visão possível a partir de Freud – onde a criança é vista como um preditor do adulto (sic), cujos conflitos relacionais com as figuras paterna e materna lhe constituem. A sexta visão de infância demarcada por Sarmiento, a criança vista como ser humano completo e um ator social com a sua especificidade, só é passível de ser teorizada, segundo ele, a partir de uma revisão sociológica das representações tradicionais da criança: essa então é, para nosso autor, “a criança sociológica”. O cerne desta noção de infância está em propor pensar as crianças como seres sociais que integram um grupo social distinto. (MACHADO, 2010, p. 120)

A infância já foi invisível, já foi ignorada, já foi romantizada, santificada, demonizada, cultuada etc. Atualmente, é vista como um grupo social formado por sujeitos capazes de interpretar e interagir no mundo em que vivem, e que sofrem a constante reconfiguração do seu lugar na contemporaneidade, em meio à violência urbana, doméstica e à era digital. As crianças não são mais vistas como seres passivos, sem opiniões ou vontades próprias, fadadas a fazer tudo o que os adultos lhes impõem.

De acordo com Sarmiento, a partir do momento em que reconhecemos as crianças como atores sociais, ou seja, sujeitos capazes de ação e interpretação, temos que lhes dar o

direito de participar da sociedade, de participar dos processos de normatização da vida social, visto que a infância sofreu processos de normatização durante toda a história da humanidade. Estes processos de normatização são determinados e revelados pelas imagens sociais da infância (SARMENTO, 2004) e estas são resultados das relações de dominação e poder incorporadas nas relações sociais.

Como atores sociais, as crianças e as políticas voltadas para a educação da criança devem ser repensadas e centradas no desenvolvimento de suas potencialidades. O reconhecimento da “criança como ator social e cultural possibilita a construção de novos caminhos teóricos e metodológicos na educação infantil, capazes de romper com a visão abstrata ou romântica da infância, descontextualizada de sua inserção social”. (ANDRADE, 2010, p. 153) É preciso pensar uma educação infantil centrada na criança e em processos de ensino-aprendizagem com seus professores e com seus pares.

Como vimos, a noção de infância começou a ser formada no século XVII, e foi justamente nesta época que começou a existir a preocupação com uma literatura infantil, composta por uma linguagem verbal e uma linguagem visual. Esta literatura (em especial o conto) apresentava ludicamente a perversidade e a beleza que existem no mundo, mostrando às crianças como a sociedade e as relações humanas foram construídas, com tons de moralismo e às vezes de hipocrisia.

Por outro lado, os contos e as histórias eram e ainda são uma forma de dar esperança às crianças, que através deles começam a entender suas próprias realidades e vislumbrar possibilidades de mudanças. As histórias “fazem uma ponte entre os valores e crenças abstratas e a materialidade do contexto experimentado pelas crianças”. (GIRARDELLO, 2007, p. 2)

A literatura transformou as histórias em obras de arte, e enquanto obras de arte elas são compreendidas pelas crianças mais facilmente.

Além do que psicólogos e psicanalistas vêm debatendo sobre o valor terapêutico das histórias e outras questões do gênero, cabe aos pedagogos e demais licenciados que trabalham com crianças, especialmente os que atuam no campo da educação infantil, perceber as características e a relevância desse gênero que são discussões próprias de sua área específica – não para prescrever ou diagnosticar, mas para estimular e desenvolver

através desse gênero percepções cognitivas e enunciativas de modo a ampliar o repertório cultural, social e estético dos alunos. (SILVA, 2015, p. 263)

Além de todas as qualidades intrínsecas à atividade de contar histórias, ela ainda é um espaço de partilha, encontro e celebração para as crianças.

O teatro na escola tem o potencial de unir teoria e prática em atividades que transformem a educação em um exercício de democracia e liberdade, como pregava o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). Ele acreditava na importância da educação para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, onde os aprendizados na escola tenham referências e estejam ligados com o universo dos estudantes de uma maneira significativa para eles. Como a imaginação está na raiz de todo conhecimento, as crianças aprendem melhor quando interagem com seus pares e professores em um ambiente rico e estimulante. Dewey fundou uma escola na cidade de Chicago (EUA) no ano de 1896 que serviu de laboratório para o estudo do desenvolvimento humano e a criação de um currículo.

O autor (que era contra a filosofia ocidental em voga – que separava mente e mundo, pensamento e ação) acreditava que a escola possui dois objetivos: primeiro, compreender como a criança aprende; segundo, fazer com que os estudantes se interessem pelo aprender, buscando ensinar conceitos e conhecimentos uma forma de que faça sentido para eles, relacionando-os ao seu meio social e cultural. As crianças, assim como os adultos, são seres ativos que constroem conhecimento através da resolução de problemas que vão aparecendo ao longo de seu caminho, desde que estes lhes despertem interesse.

A sala de aula proporciona uma situação de aprendizado em que o professor será aquele que conecta o interesse pessoal da criança com os distintos campos de conhecimento e estudo. De acordo com Dewey, o aprendizado acontece pela ação e, quando chegam à escola, as crianças já são ativas e têm quatro “impulsos natos”: “o de comunicar, o de construir, o de indagar e o de expressar-se de forma mais precisa”. (DEWEY, 1976, p. 25) Logo, a incumbência da educação seria a de orientar esta atividade da criança. Segundo o autor, nós aprendemos a partir de cinco princípios: o primeiro é que se aprende a partir da prática; mas não basta apenas praticar, é preciso que esta prática seja intencional,

o que nos leva ao segundo princípio de que precisamos das experiências passadas para construir novas experiências; o terceiro diz respeito ao fato de que se aprende por associação; o quarto afirma que o conhecimento nunca é isolado ou único; e o quinto versa sobre o fato de que todo e qualquer aprendizado tem que estar integrado à vida.

Apesar de não ser pedagogo, seus livros destinados à educação foram os que alcançaram mais sucesso. O autor entende que a escola, a sociedade, a democracia e a educação estão intrinsecamente conectadas, por isso é preciso relacionar o currículo aos interesses das crianças (esta era a sua crítica em relação aos tradicionalistas), assim como também relacionar os interesses das crianças ao currículo (esta sua crítica em relação à educação centrada na criança). Para ele, o currículo deveria abranger o conhecimento científico, histórico e artístico.

Uma das grandes críticas de Dewey ao sistema escolar está no fato de que as escolas, em seu ponto de vista, não objetivam transformar a sociedade, mas apenas reproduzi-la: “o sistema escolar sempre esteve em função do tipo de organização da vida social dominante”. (DEWEY, 1976, p. 285)

Outra referência importante quando falamos de educação infantil, em especial no âmbito desta pesquisa de doutorado, é Lóris Malaguzzi e a pedagogia de Reggio Emilia. Partindo dos mesmos princípios de Dewey²² sobre a importância e o objetivo da educação na construção de uma sociedade democrática, Malaguzzi queria uma sociedade que fosse criativa, colaborativa e com justiça social. Ele entendia a arte como um elemento vital de exploração e comunicação e a criança como sujeito portador de direitos e produtor de cultura. Malaguzzi criou o que hoje conhecemos como Pedagogia da Escuta e a Teoria das Cem Linguagens.

No ano de 1966, a cidade de Reggio Emilia no norte da Itália estabelece escolas²³ voltadas à educação infantil a partir de um movimento iniciado após o fim de Segunda Guerra Mundial (1946). Este movimento ganha força em 1968 com a promulgação da Lei

²² Os princípios educacionais de Malaguzzi também são baseados nas teorias de Piaget, Vygotsky e Maria Montessori, além da psicologia social e da neurociência.

²³ A cidade de Reggio Emilia atualmente possui cerca de 170 mil habitantes e conta com 33 centros de educação infantil (13 creches e 21 pré-escolas) que utilizam a abordagem de Malaguzzi. Estes centros contam com o apoio da Fundação Reggio Children e do Centro Internacional Lóris Malaguzzi, mas são todos geridos pelo município (representando 40% da rede pública municipal) e são considerados referência mundiais.

444, que garante o direito a todas as crianças (a partir dos três anos de idade) ao ensino primário de qualidade e confere a responsabilidade deste ensino à administração central. Esta lei estipulava a participação dos pais e de outros membros das comunidades na administração local dos serviços escolares.

Os pais viram a oportunidade de criar um novo tipo de escola para seus filhos, onde as crianças aprenderiam como viver e contribuir para uma sociedade democrática e livre, um espaço que garantisse a melhoria da vida das crianças. Lóris Malaguzzi e Sergio Spaggiari são figuras centrais no surgimento deste movimento, ao lado dos pais e de toda a comunidade de Reggio Emilia. Atualmente, o modelo educacional de Reggio Emilia, também chamado de pedagogia de Reggio Emilia ou pedagogia malaguzziana, é reconhecido como uma das melhores propostas para a educação infantil no mundo inteiro e é a mais citada internacionalmente sobre excelência na primeira infância.

Malaguzzi enxerga a criança como protagonista do seu processo de construção de conhecimento e propõe uma pedagogia da escuta para o trabalho com os pequenos. Para o autor, os professores precisam lançar um novo olhar para as crianças; sua principal função seria escutá-las e observá-las, descobrindo seus interesses e potencialidades, e a partir disso sugerir atividades que as levem a explorar e experimentar novos conhecimentos. O professor seria um parceiro colaborador que acompanha a criança na investigação e exploração de determinado tema, oferecendo materiais e espaços propícios para que o pensar e a criatividade sejam estimulados, onde estão envolvidos a escola, a criança, os pais e a comunidade.

Desta maneira, a criança aprende a partir das interações sociais, ou seja, a partir das relações estabelecidas com seus pares e seus professores através da curiosidade e da experimentação do mundo que a rodeia, seja ele físico, social ou ideológico. Por isso, o brincar, a arte e a criatividade são eixos desta forma educacional onde o aprendizado acontece através de caminhos sedutores e instigantes, valorizando a pluralidade de linguagens. Como dito acima, a representação simbólica é vista como uma ferramenta essencial para o aprendizado, por isso existem os atelieristas que irão propor – de acordo com a sua área de conhecimento (artes visuais, música, teatro, dança etc.) – diversas atividades com as crianças.

Malaguzzi acredita em um ambiente estimulante para o aprendizado onde artistas, arte-educadores e professores trabalham juntos, forjando contextos educacionais e oficinas artísticas a partir do espaço e não de currículos; por isso ele substitui as salas de aulas tradicionais por ateliês, tornando possível a combinação das diferentes linguagens. Para ele, o espaço funciona como um terceiro professor, que vai ajudar os professores e crianças a aprenderem de forma mais orgânica e divertida.

O currículo, desta forma, é um projeto de possibilidades e não um enunciado de matérias a serem decoradas pelos alunos. Malaguzzi privilegia o entender e não o decorar; por exemplo, mais importante do que saber o nome das cores é entender por que elas são importantes e como podemos usá-las. O currículo irá servir como uma orientação que legitima a curiosidade das crianças e as orienta em seu desenvolvimento emocional, social e intelectual.

Ainda são poucos os autores que se dedicam a discutir o ensino do teatro na educação infantil, mas nos últimos anos verificamos um interesse crescente nessa temática. A professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos é uma das pioneiras nos debates de como vêm sendo desenvolvidos trabalhos teatrais ou dramáticos no âmbito educacional da primeira infância. Seguida por Marina Marcondes Machado, que desenvolveu o conceito de criança *performer* (mesclando a fenomenologia e a sociologia da infância) e criando a abordagem espiral. Outro trabalho a ser destacado é do professor doutor Diego Medeiros Pereira, que vem aprofundando suas pesquisas com drama na educação infantil e com formação de professores para este segmento. Por fim, é preciso citar também as professoras doutoras Mariene Hundertmarck Perobelli e Melissa da Silva Ferreira. Ambas fizeram suas pesquisas de doutorado voltadas para a educação infantil, Mariene abordando as artes cênicas, a infância e a ancestralidade, e Melissa abordando o fazer cênico no grupo Italiano Societas Raffaello Sanzio.

2.2. Certo dia, na Terra do Nunca

Quando o adulto (educador ou não) vibra com a criança e tem real curiosidade acerca do universo infantil, enxerga suas possibilidades em processo. Uma efetiva relação de troca entre crianças e adultos é aquela em que as duas partes ensinam e aprendem, não se sobrepondo uma à outra. Há interesse mútuo e respeito pelo modo de cada um se expressar.

Klisy (2010, p. 69)

Neste subcapítulo, será apresentado e discutido como se estrutura a educação infantil na cidade de Dourados (MS) e nos Estado Unidos da América (especialmente na cidade de Boston, MA), apresentando questões jurídicas, curriculares e práticas desta etapa educacional tão importante para a constituição intelectual, afetiva e social do ser humano.

Quais documentos oficiais a prefeitura de Dourados usa como guia? Qual a sua organização burocrática e prática? Como funciona a questão da formação continuada de professores? Como os docentes da educação infantil trabalham a contação de história e o teatro em suas turmas? De acordo com o site da Prefeitura Municipal de Dourados, existem 28 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) e oito instituições que mantêm convênio com a Secretaria Municipal de Educação, totalizando 36 instituições públicas voltadas ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade. Quais são as metodologias, currículos e práticas usadas nestes centros e como elas enxergam o fazer artístico nesta faixa etária?

Em relação a Boston, abordaremos as experiências vividas durante o doutorado-sanduíche realizado de outubro de 2018 a maio de 2019, na University of Massachusetts Boston (UMASS), Estados Unidos, no programa de Early Childhood Education, sob a supervisão da professora doutora Lianna Pizzo. Esta experiência foi possível devido ao Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE – Edital 2018, nº do processo – 88881.187520/2018-01) da CAPES. Optei por fazer o doutorado-sanduíche em um programa de educação e não de teatro, porque considero fundamental – para meus processos artísticos e docentes – compreender o desenvolvimento infantil e as teorias educacionais para a educação infantil, para poder entender as possibilidades de inserção do teatro nesta fase da educação.

Outro motivo que me levou a fazer o sanduíche em um programa de educação, e não de teatro, foi o fato de que nos Estados Unidos o profissional de teatro (ou de qualquer outra área artística) não tem acesso à educação infantil. Ou seja, diferentemente do Brasil – onde o licenciado em arte pode atuar em toda a educação básica, incluindo aí a educação infantil –, nos Estados Unidos é preciso uma licença especial para ministrar aula para os pequenos entre 0 e 7 anos de idade. Desta forma, os cursos de educação (tanto os bacharelados, quanto mestrados e doutorados) possuem disciplinas voltadas ao fazer artístico para capacitar os pedagogos a ministrarem aulas de artes, que são componentes curriculares da educação infantil. Por outro lado, todos os centros e/ou escolas de educação infantil possuem espaço e materiais específicos para o trabalho com as artes, e ela faz parte de todos os currículos usados.

Por vezes, nossa cultura ou as práticas pedagógicas tendem a fazer uma separação entre razão e emoção, como se fossem duas coisas distintas, colocando o afeto e a arte de um lado e o intelecto e a ciência do outro, no entanto, esta separação não pode existir na sala de aula; por isso, fazer esta imersão nas teorias da educação infantil foi também uma forma de conectar arte e ciência.

2.2.1. A educação infantil em Dourados

*A imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade,
ou é cultivada, ou se atrofia.*

Gardner (2011, p. 76)

Alguns professores e educadores têm uma ideia, a meu ver, equivocada sobre contar histórias, achando que o mais importante não é o contar e o momento compartilhado entre contadores e expectadores, mas sim a transmissão de uma mensagem, de algum conteúdo específico, ou pior, uma lição de moral que irá servir como exemplo para determinar certa forma de conduta social ou doutrina.

Por vezes, os professores preferem ou se sentem mais seguros em contar uma história com o livro nas mãos mostrando as ilustrações do mesmo, o que é uma prática válida; no

entanto, se contarmos histórias exclusivamente desta forma, será um tanto frustrante para as crianças não lhes ser consentida a oportunidade de imaginar os personagens, lugares e fatos ouvidos.

Ouvir uma história ativa a imaginação e logo as possibilidades visuais são imensas, mas quando o professor mostra a ilustração para a criança acaba por dizer, indiretamente, que o que foi imaginado por ela não é o que o autor do livro quis dizer, pois ele fixa uma imagem. Já quando aguçamos a imaginação com a história, sem mostrar a ilustração, cada um que ouvir a narração irá imaginar o lugar, o personagem ou o fato descrito de uma maneira particular, as imagens mentais que cada um irá construir serão únicas e particulares.

Claro que também é importante realizar a atividade de leitura em voz alta para as crianças, ler um livro e mostrar as ilustrações que também são um trabalho artístico, no entanto, penso que esta poderia ser uma atividade em um leque de possibilidades, e não a única forma. Se o professor se permite experimentar outras formas de ensino-aprendizagem, focadas no fato de que o saber reside na troca entre ele e os alunos durante uma atividade, sua aula e suas técnicas serão mais ricas e melhor recebidas pelos alunos:

Que bonito o gesto da professora que entra no universo da criança! Em vez de tolhê-la, negando as tesouras porque fogem ao uso convencional, pega duas tesouras que tem em sala e, seguindo a sábia orientação infantil, ajuda a encapá-las com fita-crepe para que se transformem em osso, um osso para atrair cão, um osso de faz de conta, tesouro que gente muito pequena constrói diariamente no amplo universo das possibilidades que é o jogo simbólico. (KLISYS, 2010, p. 51)

É importante destacar que, em geral, os professores acabam por usar a mesma forma de contar histórias, pela falta de preparo, formação ou conhecimento de outras possibilidades. Este motivo, aliado ao fato de que eu precisava conhecer os formadores infantis antes de me aventurar em seus territórios, me levaram a trabalhar com os professores da educação infantil antes de começar a fazer a experiência cênica narrativa, o que foi para mim uma experiência muito rica de troca e de percepção. Mas antes de entrar na explanação sobre esta troca e como ela influenciou na experiência cênica narrativa, vale a pena retomar o lugar e a história da educação infantil no contexto do município de Dourados.

A região do município de Dourados foi primeiramente habitada pelos povos indígenas Kaiwás e Guaranis. A sobrevivência era através da pesca, caça, artesanato e agricultura de subsistência (ainda nos dias de hoje, a região possui uma das maiores populações indígenas do país). No final do século XIX e início do século XX, a região foi explorada pela Companhia Mate Laranjeiras S/A, que extraía erva mate de toda a região.

Oficialmente, o município de Dourados foi criado através de um decreto no dia 20 de dezembro de 1935. Na década de 1940, com a campanha de extensão do Brasil para o oeste, do então presidente Getúlio Vargas, inúmeras pessoas do Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais, e também estrangeiros, migraram para a região do município de Dourados, atraídos pela promessa de terra fértil, dedicando-se à pecuária e agricultura. Atualmente, a cidade se destaca no cenário nacional pelo setor de agronegócio e é considerada um polo econômico do estado do Mato Grosso do Sul, com sua economia fundamentada na agricultura, pecuária, indústria e comércio. No último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, a população de Dourados era de 215.486 habitantes e, em 2017, o órgão estimou que a população havia atingido os 220 mil habitantes.

Em 1941, foram criadas as Colônias Agrícolas Nacionais e, em decorrência delas, foram construídas 12 escolas na região de Dourados até o ano de 1950, sendo a primeira a Escola Lucídio Paes de Barros. Estas escolas, que inicialmente tiveram incentivos financeiros federais, com o tempo passaram a ser de responsabilidade financeira da prefeitura e eram destinadas ao atendimento dos filhos de colonos. Escolas privadas católicas também foram fundadas no município. Nestas, era ofertado o ensino primário, e algumas delas ofereciam atividades direcionadas para o jardim de infância, ou seja, para crianças menores de seis anos de idade.

No dia 27 de dezembro de 1980, por meio de iniciativa privada, foi criada a primeira creche do município de Dourados – Lar André Luiz. O objetivo inicial era servir sopa às crianças de 0 a 6 anos de idade, ou seja, o objetivo não era educacional e sim de assistência social. Este foi o primeiro passo para a posterior criação de mais cinco creches até o ano de 1985.

Foi após a promulgação da Constituição Federal de 1988 – que passa a garantir o direito à educação infantil, como visto no segundo capítulo – que se iniciou um processo de

organização para atender crianças de 0 a 6 anos (hoje de 0 a 5 anos) de idade no município de Dourados. A primeira ação que estabeleceu normas para a educação infantil na cidade de Dourados aconteceu no ano de 1999, e logo no ano seguinte as creches foram incorporadas em definitivo pelo sistema de educação, o que marcou uma conquista para o processo de ensino-aprendizagem dos pequenos: “Nos dias atuais estas creches denominam-se Centros de Educação Infantil Municipal e gradativamente são reconhecidas no âmbito educacional não assistencialista” (DOURADOS, 2017, p. 25), com uma concepção de educação infantil que abrange o cuidar e o educar.

Atualmente, existem no município de Dourados 45 escolas municipais (das quais 39 possuem pré-escola) e 36 CEIMs. Estas instituições são divididas em Escolas Urbanas, Escolas Indígenas e Escolas do Campo, onde de acordo com o censo de 2015 existem mais de sete mil crianças estudando, sendo atendidas por uma média de mil profissionais da educação. Tais profissionais possuem formação superior, e muitos têm especialização, mestrado e doutorado na área ou áreas afins.

No entanto, até o ano de 2016, dos 72 professores efetivos que trabalhavam na rede municipal na cadeira de Artes, 53 eram formados em artes visuais, 6 eram formados em educação artística, 4 em letras e 9 em pedagogia. Até a abertura do concurso público de 2016, não havia professores com formação em artes cênicas, música ou dança na rede municipal. Existia inclusive um decreto municipal que previa apenas a contratação de professores formados em artes visuais. Felizmente, por meio de uma luta conjunta entre a classe artística, o sindicato dos professores e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)²⁴, foi possível mudar este quadro com a abertura do concurso público e o ingresso de alguns professores formados nas demais áreas artísticas no início do ano de 2017, entre eles cinco egressos do curso de artes cênicas da UFGD.

É importante ressaltar que, segundo o Referencial Curricular do estado do Mato Grosso do Sul e o Referencial Curricular da cidade de Dourados, o estudo do teatro deve ser introduzido desde o primeiro ano do ensino fundamental, assim como as artes visuais, música e dança. Mas na prática os alunos estavam tendo contato apenas com as artes visuais, por ser a área artística onde existe uma concentração maior de professores

²⁴ Destaco que esta mobilização permitiu, além da abertura de concurso público na área, a possibilidade de contratação temporária de profissionais do teatro, dança e música pelo município.

formados e contratados. Isso acontecia na cidade por alguns fatores: primeiro, o curso de artes visuais é o mais antigo da cidade, e do estado, em termos de formação na área de artes (o curso de artes cênicas foi implantado em Dourados no ano de 2009 na UFGD e na capital, Campo Grande, no ano de 2010 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)); segundo, não existe na cidade de Dourados ou no estado do Mato Grosso do Sul curso superior em dança, e a graduação em música é ofertada apenas na capital; terceiro, por uma antiga cultura do ensino de artes ser apenas o de artes visuais²⁵.

Pensando em termos da educação infantil no município, a luta por um espaço para professores com formação em Artes ainda está começando. Mas é preciso entender o contexto da educação infantil na cidade. Então se faz importante aqui uma explicação sobre como funciona a educação infantil em Dourados.

A educação infantil de Dourados é gerida pela prefeitura municipal através do Núcleo de Educação Infantil, um departamento da Secretaria Municipal de Educação de Dourados. Sua finalidade é “prestar assessoria técnica, pedagógica e administrativa para os Centros de Educação Infantil Municipal, Escolas Municipais, Instituições Educativas e Creches conveniadas compondo assim a Educação Infantil”. (DOURADOS, 2017, p. 23) Além do foco na parte administrativa, o núcleo tem uma grande preocupação com a formação continuada e realiza inúmeras ações em parcerias, tanto com as unidades de educação infantil, quanto com outras escolas, universidades e outros órgãos conveniados, para oferecer formação continuada a todos os professores da rede uma vez por mês e um acompanhamento *in loco* dos CEIMs.

Todas as iniciativas do Núcleo de Educação Infantil são pautadas nos documentos oficiais, mas em especial nas DCNEI. O núcleo atua através de uma gestão democrática e participativa. Todas as ações pedagógicas realizadas nas escolas e CEIMs são pautadas nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (DCMEI). Cada CEIM é administrado por um/a coordenador/a pedagógico/a, com a ajuda direta de um/a secretário/a.

As divisões de faixa etária nos CEIMs são organizadas em seis etapas:

²⁵ O curso superior de Artes Visuais é oferecido pela UEMS na cidade de Campo Grande, e até o ano de 2017 foi oferecido pela universidade particular UNIGRAN na cidade de Dourados.

- Primeira etapa – crianças de 0 a 1 ano – Berçário I
- Segunda etapa – crianças de 1 ano a 2 anos – Berçário II
- Terceira etapa – crianças de 2 anos a 3 anos – Maternal I
- Quarta etapa – crianças de 3 anos a 4 anos – Maternal II
- Quinta etapa – crianças de 4 anos a 5 anos – Pré-escolar I
- Sexta etapa – crianças de 5 anos – Pré-escolar II

Em relação à obrigatoriedade de matrícula, a prefeitura respeita as leis e documentos oficiais do país, ou seja, para crianças de 0 a 3 anos de idade a educação infantil é um direito e uma escolha dos pais, para crianças de 4 a 5 anos é obrigatória a matrícula, conforme o artigo 5º, parágrafo 2, das DCNEI, que versa sobre a obrigatoriedade da matrícula na “Educação Infantil de crianças que completam 04 ou 05 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.” (BRASIL, 2009)

Em relação aos documentos oficiais municipais que regulam o ensino na educação infantil, o mais atual são as DCMEI do ano de 2017. Este documento foi construído pela coordenação do Núcleo de Educação Infantil em parceria com professores da rede municipal de ensino. O documento tem por finalidade “nortear o trabalho cotidiano dos educadores que atuam com a educação de crianças nos cinco primeiros anos de vida nas Escolas e Centros de Educação Infantil Municipal de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul.” (DOURADOS, 2017, p. 21) e foi feito a partir da necessidade de se atualizar o Referencial Curricular Preliminar para a Educação Infantil do ano de 2012. De acordo com o próprio documento, ele apresenta “um contexto priorizando a valorização da criança cidadã com seus direitos e deveres garantidos, desde seus primeiros anos de vida.” (DOURADOS, 2017, p. 21)

A visão do DCMEI é de que a criança é um sujeito histórico e de direitos que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói ainda sentidos sobre a natureza e sociedade”. (DOURADOS, 2017, p. 27) De acordo com o documento, o objetivo central da educação infantil da cidade de Dourados é promover a educação para as crianças, pensando no educar e no cuidar de formas integradas, assim como ser um complemento à ação da família: “como também ampliar o seu repertório

cultural, intelectual e social tendo por base as interações estabelecidas no contexto educativo institucional, contemplando suas múltiplas linguagens.” (DOURADOS, 2017, p. 34)

Entre os objetivos específicos do documento, destaco dois. O primeiro diz respeito às diferentes linguagens que devem ser utilizadas na educação infantil – corporal, musical, plástica, oral e escrita, libras – no processo de comunicação e construção de significados, para enriquecer a capacidade de se expressar das crianças, sempre respeitando suas individualidades. O segundo se refere à ampliação da capacidade de imaginar, ampliação da curiosidade, fantasia, habilidades de comunicação e construções de noções matemáticas, através de diferentes fontes, entre elas a brincadeira, material literário e o experimentar os desafios.

Tanto o objetivo principal do documento, quanto os dois destacados acima, envolvem e podem ser envolvidos pelo teatro e pela contação de história, através de atividades que priorizem o brincar e o jogo, tão ricos nesta faixa etária.

Outro ponto que o documento traz é referente à importância do brincar na primeira infância. A criança só terá um desenvolvimento integral e saudável se o brincar estiver como elemento fundamental da educação infantil, pois ele envolve aspectos físicos, cognitivos, emocionais, socioafetivo e motores dos pequenos.

Antes de trazer à pauta a matriz curricular proposta pelas Diretrizes Municipais, gostaria de destacar um programa desenvolvido pelo Núcleo de Educação Infantil intitulado Infância Leitora. O objetivo do programa é desenvolver “sujeitos leitores desde o berçário”, sempre respeitando as particularidades de cada idade, mas incentivando a construção do conhecimento e dando estímulos para a inserção literária em toda a educação infantil como uma maneira de ampliar e modificar ações e pensamentos.

Apesar de o foco do programa ser o uso da contação de história como recurso para o estímulo à leitura, as ações propostas são interessantes, e o programa traz a importância de serem usadas inúmeras ferramentas para o desenvolvimento desta atividade, tais como “caixa surpresa com objetos relacionados à história, fantoches, dedoches, varinha mágica, chapéu, sino, instrumento musical, pau de chuva, fantasias, máscaras, etc.” (DOURADOS, 2017, p. 46) Ou seja, mesmo que o objetivo principal do programa não seja o mesmo da presente pesquisa, é extremamente válido que a prefeitura municipal tenha este tipo de

programa, pois irá proporcionar às crianças este momento único e importante de ouvir histórias. Como coloca Girardello:

Para explorar o significado da narração de histórias nas escolas e nos espaços de educação infantil, podemos recorrer a uma metáfora: os momentos em que se contam histórias nas salas de aula são como clareiras num bosque [...]. Contar e ouvir histórias age como uma pequena clareira nesse bosque, um espaço onde se vê a luz das estrelas, onde as crianças podem exercitar de forma especial seus poderes de enxergar longe, além do que a vista alcança.” (GIRARDELLO, 2011, p. 82-83)

Em relação à matriz curricular proposta pelas DCMEI, está dividida em três fases e em cada fase existem determinados campos de experiências. A primeira fase é para crianças de 4 meses e 1 ano e 11 meses e os campos de experiências são: bem-estar, autonomia, identidade e interações. A segunda fase é dos 2 anos a 3 anos e 11 meses e traz como campos de experiências, além dos quatro da primeira fase, as linguagens integradas – linguagens gestual, verbal, plástica, dramática, musical; e libras. A terceira fase é de crianças de 4 a 5 anos de idade e engloba os mesmos campos de experiências da segunda fase, modificando os conteúdos específicos.

Como dito acima, a prefeitura se guiou principalmente pelas diretrizes nacionais para fazer as suas diretrizes municipais, então, durante todo o documento são citados conceitos e diretrizes a partir do documento nacional. Entre eles: a necessidade de a criança “aprender na sua integralidade é prevista no artigo 5º das DCNEI, para tanto, deve estar relacionada às diferentes linguagens por elas praticadas” (DOURADOS, 2017, p. 73); e em seguida traz a importância de as crianças terem contato com todas as linguagens, aí incluídas as linguagens artísticas (visual, musical e dramática, mais especificamente).

O documento também destaca que o ensino da arte está inserido, além do contexto de patrimônio, em “toda a Matriz Curricular e ainda nas formas de linguagens”. (DOURADOS, 2017, p. 108) Outro ponto importante do documento a ser ressaltado é o reconhecimento escrito de que, primeiro, a arte é um campo de conhecimento e, segundo, o exercício da função deve ser feito por um professor habilitado, conforme consta na LDB:

Para garantir o exercício da função do/a Professor/a habilitado/a na área de artes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, onde em seu capítulo II, seção I, art. 26 § 2º determina o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Infantil e do ensino fundamental de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Ainda na LDB em seu § 6º as artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo já citado. (DOURADOS, 2017, p. 108)

E de fato o ensino da arte aparece em muitos momentos da matriz curricular, especialmente na parte de linguagens e patrimônio artístico. Na parte de linguagens integradas, o documento coloca que “as formas de expressão dramática e musical podem ser estimuladas nas diversas formas de atividades inseridas no cotidiano do ambiente educador. Um ambiente que favoreça em sua plenitude um diálogo com a música a partir da linguagem visual”. (DOURADOS, 2017, p. 73) Em relação à matriz curricular, ela está dividida em três campos: habilidades/objetivos; conteúdos conceituais; e sugestões de atividades. Já a contação de histórias e a dramatização de histórias estão em toda a parte de linguagem verbal.

Nos conteúdos conceituais, temos elencado no documento: expressividade; imaginação e fantasia: o faz de conta; expressões das sensações e ritmos corporais: gestos, posturas, linguagem oral; jogos de percepção; jogos dramáticos; teatralização; visitas a espetáculos de teatro; fazer e assistir seus pares a fazer teatro. E nas sugestões de atividades, o fazer artístico aparece com bastante frequência também. Destaco aqui algumas sugestões como: produzir com as crianças máscaras para encenação teatral em diferentes tamanhos que podem ser confeccionadas com sacos de papel, cartolina, papelão, sendo cortadas com tesouras ou rasgadas e decoradas pelas crianças ou mesmo desenvolvidas previamente com adultos, com roteiros, personagens e cenários; trabalhar as danças levando em conta a brincadeira, o improviso a criação de forma que compreendam a orientação da professora e o que as crianças trazem de seus universos sociais e familiares de maneira que as crianças possam inventar e reinventar suas danças, seus movimentos. (DOURADOS, 2017)

A parte de patrimônio artístico é onde a arte aparece de forma mais clara e específica e o teatro aparece como conteúdo. E o documento traz a importância da vivência artística

para o desenvolvimento de uma linguagem artística, corporal, musical, oral, escrita e dramática, a partir de uma troca entre o saber pedagógico e as experiências anteriores das crianças: “Essa associação é de fundamental importância para que enraíze um aprendizado com reflexões e questionamentos por parte da criança que não só aprende, mas se interessa pelo conteúdo trabalhado”. (DOURADOS, 2017, p. 98)

Durante todo o documento fica clara a preocupação da prefeitura municipal em trabalhar o ensino das artes na educação infantil. Evidentemente, como toda base curricular, ele funciona na prática de forma diferente da teoria, mas é importante estar expresso nas diretrizes a relevância do fazer artístico, como base tanto para os professores formados na área artística quanto para os pedagogos regentes de sala.

Destaco aqui que a recepção e o apoio do Núcleo de Educação Infantil de Dourados, assim como todos os profissionais dos CEIMs visitados, foram de fundamental importância para a realização desta tese. Tanto o projeto quanto eu, fomos tão bem acolhidos e tivemos acesso aos documentos oficiais, aos espaços físicos, apoio técnico para a realização do projeto, conversas com funcionários, entre outras tantas ações que foram valiosas para a realização da pesquisa.

Uma das ações do Núcleo de Educação Infantil é a formação continuada, que é oferecida semanalmente, além do incentivo para que os professores façam cursos, oficinas e outras ações que depois podem ser computadas como horas de especialização para os mesmos. Foi neste contexto que aconteceram as cinco oficinas de contação de história para os professores da rede municipal de educação infantil de Dourados. Segundo Mendonça,

Quando adentramos uma sala de aula, devidamente preparados, possibilitando que os alunos acessem diferentes convenções teatrais, a partir do que propomos com toda a materialidade oferecida ao grupo, sendo a principal: o corpo, somos capazes de suscitar a imaginação criativa, alimentada com jogos, imagens, músicas, objetos, figurinos, textos, ou ainda provocar a mudança da atmosfera desse espaço, surpreendendo-os. (MENDONÇA, 2015, p. 13)

Ou seja, quanto mais preparado o professor estiver, melhor será sua aula e sua interação com os alunos; reside aí a importância da formação continuada. A formação de professores sempre foi um dos objetivos secundários da pesquisa; ao adentrar de fato na

pesquisa bibliográfica foi se desenhando cada vez mais a urgência e necessidade de trabalhar com a formação continuada de professores, pois a maneira mais eficiente para se alcançar o objetivo principal da pesquisa seria através daqueles que estão todos os dias com as crianças – os professores. Logo, através da formação continuada de professores seria possível traçar estratégias para a compreensão do teatro no universo das crianças no ambiente escolar.

As cinco oficinas – uma parte importante da minha pesquisa de campo – foram ministradas entre os meses de novembro de 2016 e julho de 2017. Elas foram preparadas juntamente com o meu grupo de pesquisa, e eles estavam presentes em todas as oficinas como monitores das mesmas. No entanto, como o foco principal da tese não é a formação de professores, as oficinas vão ser ilustradas aqui como base para preparar a experiência cênica narrativa e como base para conhecer um pouco da prática educacional infantil de Dourados, e não como objeto de estudo.

Durante as oficinas, foi possível começar a entender como a contação de história é usada pelos professores que atuam na educação infantil na cidade de Dourados e como cada um deles encara a docência para crianças. Por isso, é fundamental citar aqui – de forma concisa – como as oficinas foram pensadas, preparadas e ministradas, e qual a sua função em relação ao objeto da pesquisa.

Das cinco oficinas previstas, duas foram destinadas aos coordenadores dos CEIMs, duas para os professores dos CEIMs e uma para os alunos do curso de artes cênicas da UFGD que pretendem trabalhar com educação infantil. Os encontros com os coordenadores foram realizados em novembro e dezembro de 2016 (divididos em dois grupos de 20 pessoas), no Núcleo de Artes Cênicas da UFGD; os encontros com os professores aconteceram em maio e junho de 2017 na Escola Estadual Presidente Vargas, localizada no centro da cidade, lugar de fácil acesso aos participantes; e a oficina com os discentes da UFGD aconteceu também no Núcleo de Artes Cênicas em julho de 2017.

As oficinas foram divulgadas para os profissionais de todos os CEIMs do município através da parceria com o Núcleo de Educação Infantil de Dourados. Foram abertas inscrições com 20 vagas para cada oficina. Houve grande procura, sendo, inclusive, aberta uma fila de espera; no entanto, efetivamente participaram das atividades, ou seja, cumprindo a carga horária total (20 horas) nos cinco encontros previstos, cerca de 53

profissionais da educação (25 coordenadores e 28 professores) de distintos CEIMs²⁶; e 30 discentes do curso de artes cênicas da UFGD.

A estrutura das oficinas foi pensada com o objetivo de introduzir a prática da contação de história com elementos teatrais. Para tanto, cada encontro foi estruturado em três partes – aquecimento, leitura do resumo de uma peça de Shakespeare e jogos – que poderiam despertar nos participantes o interesse por novas possibilidades e formas de contar uma história para as crianças com quem trabalhavam. Também utilizamos os textos de Shakespeare como forma de incentivo inicial para contar uma história, descobrir personagens, explorar a linguagem, dentre outras possibilidades.

Alguns professores desistiram da oficina depois do primeiro encontro, e nos foi relatado por alguns participantes que os desistentes haviam feito suas inscrições esperando encontros teóricos e instrumentalização, ou seja, ensino de técnicas prontas para serem reproduzidas com as crianças. Ao se depararem com uma proposta de uso do próprio corpo-narrador e não com fantoches, optaram por não fazer a oficina.

Aos que permaneceram nas oficinas, foi preciso constantemente lembrá-los de que não existe certo e errado em arte, mas sim formas e possibilidades de experimentações e algumas técnicas. O que estava sendo proposto era explorar formas de investigação artística de contar uma história através de objetos e elementos teatrais, e não uma receita a ser seguida. Já a oficina com os discentes de artes cênicas aconteceu da forma “ideal”. Uso esta palavra não pensando em perfeição e nem para dizer que tudo aconteceu sem problemas ou dificuldades, mas sim para dizer que as oficinas aconteceram como planejadas, sem precisarmos justificar ou defender o uso do corpo, da voz, dos objetos, o não estar com um livro nas mãos o tempo todo, entre outras tantas coisas. No entanto, temos que ter em mente que, mesmo que o profissional de teatro esteja presente na educação infantil enquanto professor de arte, é o pedagogo que estará como regente de sala.

As oficinas proporcionaram um leque de descobertas para os participantes e ministrantes. A partir delas, foi possível realizar um importante mapeamento acerca do grau

²⁶ Vale ressaltar que todos os participantes receberam certificado de participação, que foi considerado pela Prefeitura de Dourados como carga horária de formação continuada e capacitação prevista em calendário oficial.

e da potência com que o teatro e a contação de história têm chegado às escolas e, conseqüentemente, às crianças.

Há todo um referencial teórico conhecido e acessível respaldando a grande importância de se ler em voz alta para crianças a fim de estimular nelas a leitura. O que procuramos destacar aqui é que a troca narrativa com crianças pequenas tem muitas outras dimensões, além do estímulo à leitura, e provavelmente todas elas – ao enriquecerem a linguagem e a imaginação – acabam também favorecendo o amor aos livros. (GIRARDELO, 2017, p. 8)

Quando os participantes foram interrogados sobre como e por que utilizavam a contação de história em sua rotina de aula, a resposta de 90% deles foi que o objetivo era incentivar a leitura com prática de ao menos uma vez por semana para as crianças. Não há nada de errado neste fato, mas temos que ter em mente que a tradição oral é muito anterior à escrita e principalmente à literatura. O narrar uma história era usado para transmitir conhecimentos, sabedorias, credices, costumes, hábitos, lições, entre outras coisas. Penso que o incentivo a leitura é uma consequência básica de se ouvir histórias, mas não pode ser o objetivo primeiro para contá-las.

Os professores passaram por experiências significativas para o próprio corpo enquanto agente da narração. O corpo na contação de histórias fala, através dele é possível evocar e traduzir imagens, principalmente quando se utiliza a voz simultaneamente. Nas oficinas, tentamos proporcionar vivências e maneiras diferentes de os professores interagirem e se relacionarem com seus alunos.

A partir deste pensamento, escolhemos utilizar nas oficinas jogos de improvisação e blablação²⁷ para que os participantes pudessem buscar e/ou explorar uma forma não padrão de formatação textual e de memorização, pois muitas vezes o ato de decorar uma frase ou texto pode codificar um estado único de interpretação. Durante cada encontro, os participantes eram instigados a contar pequenas histórias ou pedaços de histórias e os ministrantes faziam considerações.

²⁷ A blablação é um termo que foi introduzido na pedagogia do teatro por Viola Spolin e significa uma expressão vocal que acompanha uma ação, não a tradução de uma língua específica. Ou seja, são sons que não têm um significado; o significado de um som na blablação não deve ser compreendido, até que o ator o transmita por meio da ação (fiscalização), expressões ou tom de voz. (SPOLIN, 2010)

A intenção não era traduzir a contação em nenhuma interpretação específica, tampouco apontar se estava “certo ou errado”; as observações e apontamentos serviram para instigar cada participante a criar livremente; ou era chamada a atenção para que fosse percebido o corpo no espaço a fim de que ocupassem o espaço da contação de maneira dinâmica e expressiva. É com o trabalho corporal que as portas se abrem para a linguagem teatral. E ao descobrir as nossas expressões, fazemos relações com outros corpos e grupos sociais.

Um ponto que achei de suma importância deixar para os participantes foi a questão de que não existe uma única maneira de contar história. As possibilidades que levamos nas oficinas foram colocadas exatamente desta forma: como possibilidades, dentre tantas outras maneiras de fazê-lo. Além de bibliografias, é preciso que o professor possa vivenciar as diferentes formas de teatro para compreendê-las, refleti-las e então aplicá-las; para entender um jogo é preciso jogá-lo primeiro, desta forma o corpo é capaz de internalizá-lo.

Tentamos mostrar esta diferença nas nossas oficinas, sempre que fomos interrogados com a seguinte pergunta: “Mas este jogo a gente pode fazer com as crianças pequenas?” Respondíamos que o referido jogo não era para ser reproduzido com as crianças, estávamos jogando com os participantes com o objetivo de cada um entender as potencialidades presentes no próprio corpo, e explorá-las sob um novo olhar e com novas formas na hora de contar uma história na sua sala de aula.

O professor tem em suas mãos o artifício de escolher como irá trabalhar com seus alunos. A ele cabe planejar e construir os possíveis caminhos para alcançar seus objetivos, tendo em mente que ensinar é sempre um processo de construção de sentidos com o outro. A prática da contação de histórias com o teatro no ambiente escolar pode ser um processo que compreende permitir outras sensações de se reconhecer, pois, como afirma Duarte Júnior (1981, p. 93), “imaginar é não se ater às coisas como elas são”. O teatro é um elemento potente na construção de pensamento da humanidade e compreender as relações entre teatro e educação viabiliza às crianças contar e inventar histórias com novos olhares e possibilidades.

Já na oficina com os discentes, tivemos como resultado a montagem de quatro contações de histórias que foram inclusive apresentadas em sete CEIMs. As contações

aconteceram em CEIMs diferentes daqueles escolhidos para se realizar a experiência cênica narrativa.

Ficou claro durante as oficinas que, em geral, apesar de os professores terem muita vontade de trabalhar com o teatro e com a contação de histórias no seu cotidiano em sala de aula, falta-lhes preparo, conhecimento e tempo para organizar as atividades. Ao mesmo tempo em que os professores licenciados em Artes, por vezes, carecem de uma teoria mais aprofundada em temas como desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças. Mas esta não é uma característica exclusiva da cidade de Dourados; na maioria das salas de aula do Brasil a contação de história ou a narração oral é usada de forma utilitária e não como um fim em si mesma. Muitos a usam para acalmar os alunos, para transmitir algum conteúdo utilitário ou pedagógico, ou supostamente como incentivo à leitura, e não conseguem ver as possibilidades que vão muito além destes aspectos; ver as potencialidades artísticas e estéticas que vão resultar em um processo de ensino-aprendizagem capaz de influenciar no desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança.

2.2.2. A educação infantil nos Estados Unidos: Boston

Raising children is about identifying and nurturing their strongest qualities, what they own and are best at, and helping them find niches in which they can best live out these strengths.

Seligman e Csikszentmihalyi (2000, p. 6)²⁸

Antes de iniciar uma reflexão sobre como o ensino de arte (em especial o teatro e a contação de história) acontece na educação infantil norte-americana, acho importante contextualizar como a educação de forma geral é concebida e viabilizada no país. A educação nos EUA, de forma geral, assemelha-se à nossa, mas com algumas diferenças circunstanciais. Hoje, nos EUA, 99% da população é considerada alfabetizada.

²⁸ “Criar crianças é identificar e nutrir suas qualidades mais fortes, o que elas possuem e fazem de melhor, e ajudá-las a encontrar nichos nos quais possam melhor viver esses pontos fortes” (tradução nossa).

Estruturalmente, a educação é dividida em *Precollege Education* (equivalente à educação básica brasileira – educação infantil, ensino fundamental i e ii e ensino médio) e *Higher Education* (ensino superior brasileiro) e é gerida pelos três poderes nacionais: federal, estadual e local²⁹. A faixa etária e a obrigatoriedade de ensino variam de Estado para Estado, assim como os investimentos em educação, os programas e normas. Cada Estado norte-americano, assim como cada distrito escolar, possui autonomia para gerir a escola e organizar todo seu funcionamento.

Fazem parte do *Precollege Education* a *Early Childhood Education*, *Elementary Education* e *High School Education*. Já da *Higher Education*, fazem parte os *Colleges*, *Universities*, *Trade School* e *Community Colleges*.

Em termos de estrutura, o *Precollege Education* é dividido em: *Preschool* (*pré-kindergarten* e *Kindergarten*, de 4 a 5 anos de idade, não obrigatório); *Elementary* (abrange da primeira à quinta série); *Middle School* (abrange sexta, sétima e oitava séries) e *High School* (da nona à décima segunda série – *Freshman*, *Sophomore*, *Junior* e *Senior*).

Cada escola faz parte e responde a um distrito escolar. Todo o *Precollege Education* é gratuito e os órgãos responsáveis pela organização escolar indicam qual escola cada criança irá frequentar de acordo com o seu endereço, mas sempre o mais próximo de sua residência. Para crianças que moram a mais de 1,9 milhas (cerca de 3km) da escola, é oferecido transporte escolar gratuito – os famosos ônibus amarelos que sempre vemos nos filmes norte-americanos. Caso alguma família queira que seu(s) filho(s) estude(m) em uma escola que não seja a indicada pelo seu distrito, deve solicitar uma permissão especial aos órgãos responsáveis, com uma justificativa do pedido e podem ou não receber a permissão. Para as crianças cuja primeira língua não é o inglês, as escolas oferecem gratuitamente um programa chamado *English as second language (ESL program)*.

Além das escolas públicas – que são a maioria –, existem as *Charter Schools* e as escolas privadas. As *Charter Schools* foram criadas na década de 1990 e atendem crianças de 4 a 13 anos, ou seja, do *Pre-K* ao oitavo ano. Este modelo de escola surge como uma alternativa à crise na educação que os EUA estavam enfrentando. É uma escola autônoma, ou seja, não responde ao distrito escolar, oferece um sistema de ensino alternativo e opera

²⁹ Uso *local* ao invés de *municipal*, como no Brasil, porque nos EUA as escolas são distribuídas por distritos, e não por municípios.

de forma independente, mas recebe verba pública para se manter, ou seja, o ensino é oferecido de forma gratuita para a sociedade. Para os pais, estas escolas oferecem uma alternativa ao sistema convencional de ensino público, porque elas possuem autonomia para escolher suas abordagens educacionais e menos burocracias³⁰.

As escolas privadas são minoria e geralmente ligadas a alguma entidade religiosa, ou seja, os pais decidem colocar seus filhos nelas por uma questão de ideologia religiosa. Ou são escolas internacionais e bilíngues, ou com uma filosofia educacional específica, como as escolas montessorianas, por exemplo. Elas possuem total autonomia administrativa e educacional. Ao contrário das escolas públicas, onde todas as crianças, independentemente de seu *status* imigratório, têm direito e acesso à educação, as escolas particulares exigem a legalidade da condição imigratória da criança e de seus pais e/ou responsáveis.

Já no *Higher Education* temos: os *Colleges* (universidades pequenas que em geral oferecem uma gama menor de opções de cursos, e só possuem graduação); as *Universities* (com uma variedade mais extensa de cursos e com opções de graduações e pós-graduações); as *Trade Schools* (uma espécie de escola de negócios); e os *Community Colleges* (cursos de 2 anos válidos como créditos para entrar na universidade ou que fornece aos formandos um *associate's degree*, uma espécie de certificado de curso técnico). Nesta etapa o ensino é pago, e existem vários órgãos – governamentais e não governamentais – que oferecem bolsas de estudos e financiamentos para a educação superior, que em geral tem um preço elevado e não acessível para a maioria da população.

Como o governo só é obrigado a oferecer escola para crianças a partir dos 4 anos de idade, com exceção do programa *Head Start* e outros, a maioria das instituições de ensino de 0 a 3 anos e 11 meses são privadas e são divididas em *Early Education* e *Child Care*.

O *Head Start* (começar na frente) é uma das maiores iniciativas do governo federal norte-americano, destinado a atender crianças entre 0 e 5 anos de idade que vivem em

³⁰ Atualmente, existem nos EUA uma grande discussão sobre as *Charter Schools*, porque se por um lado elas têm mais autonomia, por outro, não existe uma fiscalização para garantir um padrão de excelência educacional, ou controlar os gastos feitos com o dinheiro recebido do governo. Outro fator é a questão da entrada das crianças nestas escolas, que em geral acontece em forma de sorteio, mas como não existe uma fiscalização, há denúncias de fraudes e discriminação, especialmente com crianças com necessidades especiais. Algumas delas são escolas com excelência educacional, como é o caso de alguns exemplos na Flórida. No entanto, no Estado de Massachusetts, por exemplo, existem inúmeras denúncias de mau funcionamento e mau uso do dinheiro público. A qualidade destas escolas varia de acordo com a administração de cada uma delas.

condições de pobreza. O programa nasceu a partir do movimento de luta pelos direitos civis na década de 1960. Foi concebido no ano de 1964 no programa de luta contra a pobreza do presidente democrata Lyndon B. Johnson. Sua primeira edição aconteceu no verão de 1965 (18 de maio) atendendo 500 mil crianças em 2 mil centros espalhados por todo o país. O objetivo inicial era atender o máximo de crianças possível. Durante os anos de 1965 e 2009, o programa contou com a participação de 27 milhões de crianças.

Começou como um programa de verão e aos poucos foi se transformando em um conjunto de serviços para famílias e crianças com baixa renda. Foi pioneiro no trabalho com crianças pequenas e suas famílias, em especial na questão de inovação do desenvolvimento de metodologias, pois o programa serve como um campo experimental para programas com qualidade educacional. Atualmente, é o maior programa federal de educação infantil dos EUA, sendo considerado o mais importante experimento social e econômico do país no século XX.

O objetivo principal do programa é atender as crianças de forma mais abrangente do que nas escolas, ou seja, além da melhoria do aprendizado o programa oferece a preocupação com o desenvolvimento infantil, mesclando serviços sociais, nutricionais e de saúde com serviços educacionais, envolvendo as famílias das crianças no processo. Ao contrário do que era vigente na década de 1950 sobre as teorias de desenvolvimento infantil focadas na genética, a década de 1960 foi marcada por teorias que trazem à tona a importância e a influência que o meio social, histórico e cultural tinham na formação humana. O programa inclui visitas dos professores e agentes sociais às casas das famílias participantes, com o objetivo de cuidar da saúde física, social, emocional, nutricional e odontológica das crianças. O *Head Start* atende crianças com necessidades especiais e de diferentes culturas e línguas.

O programa abrange crianças entre 3 e 4 anos e o *Early Head Start* atende crianças de 0 a 3 anos. O atendimento pode ser integral (das 7h às 16h) ou parcial (das 7h às 11h ou das 12h às 16h). São necessários o preenchimento de inúmeros formulários, entrega de documentos e comprovações de elegibilidade para o programa, e o principal requisito é em relação à vulnerabilidade social e à renda familiar. O programa é gerido pelo *Department of Early Education and Care* (EEC) (Departamento de Educação e Cuidado Infantil).

Dentro do *Early Head Start* existe um serviço de chamado *Early Intervention and Home Visiting settings* (Intervenção Precoce e Visitas Domiciliares). Este serviço é oferecido e mantido pelo estado de Massachusetts e seu objetivo é proporcionar uma série de ações integradas para ajudar no desenvolvimento das crianças entre 0 e 3 anos de idade e suas famílias. O programa é destinado especificamente a famílias e crianças que apresentam algum tipo de necessidade especial ou vivem em alguma situação de risco ou vulnerabilidade. São feitas visitas semanais e/ou mensais (de acordo com cada caso) por agentes de educação, médicos, psicólogos e profissionais da saúde para orientar e desenvolver trabalhos com as famílias e as crianças, e acompanhar o seu desenvolvimento. O serviço é totalmente gratuito³¹.

Desde sua criação até os dias atuais, o programa passou por diversas modificações, alterações e críticas. Atualmente, o programa é criticado, entre outras coisas, pelo fato de que os professores ganham 53% do salário de um professor que trabalha nas escolas públicas norte-americanas, o que automaticamente se reflete na qualificação dos professores – os mais qualificados não querem trabalhar no *Head Start*. Outro fator é a quantidade de alunos por turma: o recomendado são 20 alunos por sala para crianças de quatro anos de idade e 17 alunos por sala para crianças de três anos, com dois funcionários por turma, mas o programa nem sempre atende a esta indicação, colocando mais alunos por turma e/ou não oferecendo dois professores por turma.

Apesar das críticas, o programa é considerado bem-sucedido e é o que mais envolve as famílias na educação escolar. Os pais, além de todo atendimento que recebem, ainda podem participar diretamente do dia a dia de seus filhos como voluntários ou como funcionários do programa. Cerca de 26% dos trabalhadores do *Head Start* são pais de participantes, e existem por volta de 850 mil pais voluntários, pois o programa acredita na tríade pais-professores-criança.

Além da criação do programa *Head Start*, o presidente Lyndon B. Johnson deixou de legado aos EUA a Lei de Educação Elementar e Secundária (*The Elementary and Secondary Education Act – ESEA*), aprovada pela primeira vez no início da década de 1960, como uma

³¹ É importante ressaltar que o serviço é gratuito no Estado de Massachusetts. Apesar de o *Head Start* ser um programa federal, com recursos provenientes da União, este serviço dentro do programa é de responsabilidade do Estado, por isso, nem todos os estados norte-americanos possuem ou oferecem este serviço de forma gratuita à comunidade.

ação federal na Guerra Contra a Pobreza. Esta lei a princípio iria até o ano de 1965, no entanto, os presidentes e congressos sucessores foram reautorizando o ato inúmeras vezes. No governo do presidente George W. Bush, em 2001, o congresso lançou uma lei para a educação infantil intitulada *No Child Left Behind* (NCLB)³², que nada mais foi do que a autorização para a continuidade da ESEA. Em 2015, o presidente Barack Obama reautorizou a ESEA novamente com o nome de Ato de Todos os Estudantes de Sucesso (*Every Student Succeeds Act* – ESSA).

Esta lei tem sido a legislação federal mais abrangente em relação à educação nacional já aprovada pelo congresso norte-americano. Voltada especialmente aos estudantes de baixa renda, os principais pontos da lei estão relacionados ao financiamento da educação básica; à igualdade de acesso à educação; a oportunidades iguais e justas para todos os estudantes; aos padrões educacionais de qualidade e à qualificação dos professores. Mesmo recebendo recursos federais, cada Estado continuou com sua autonomia em relação ao estabelecimento de padrões educacionais. Os recursos, em geral, são voltados para o desenvolvimento dos profissionais, promoção do envolvimento das famílias na educação e programas educacionais.

É importante reforçar que, como dito acima, cada Estado norte-americano possui autonomia para gerir tanto os recursos como a legislação e programas específicos para a educação. No estado de Massachusetts, por exemplo, existe um sistema de *vouchers* para as famílias de baixa renda, pois o custo da educação infantil é elevado. Um *Day Care* ou um *Early Child Hood Center* custam, em média, US\$ 200,00 dólares por semana, o que é inviável para grande parte da população. Neste sistema de *vouchers*, os pais fazem uma inscrição, na qual apresentam uma lista de documentos que comprovem, principalmente, a condição social da família e que os pais e/ou responsáveis da criança estão trabalhando; o governo, então, baseado neste perfil socioeconômico, decide o valor do *voucher* que cada criança irá receber. O valor tem que ser gasto integralmente para o pagamento da escola. Algumas igrejas e organizações sem fins lucrativos também oferecem escolas para crianças de 0 a 4 anos gratuitamente. Outros Estados e cidades norte-americanas oferecem outros programas e outras formas de acesso à educação infantil.

³² Nenhuma criança deixada para trás.

O objetivo da educação norte-americana é promover a autoestima, o desenvolvimento, a aprendizagem, a autonomia dos estudantes e uma educação democrática. Segundo o professor e pesquisador sobre desenvolvimento humano e ciência familiar Doutor Jaipaul Lalla Roopnarine, os objetivos de qualquer educação são quatro:

os quatro principais objetivos de aprendizagem de toda a educação: a construção e aquisição de conhecimento valioso; desenvolvimento de uma variedade de habilidades intelectuais, acadêmicas, motoras e sociais básicas; fortalecimento de disposições desejáveis; e engendrar sentimentos positivos sobre o próprio eu como aprendiz e participante de atividades em grupo (KATZ; CHARD apud ROOPNARINE; JOHNSON, 2013, p. 294, tradução nossa)³³

Diante destes objetivos, cada distrito escolar tem autonomia para escolher ou desenvolver seu próprio currículo escolar e metodologia de trabalho. Existe o *Common Core State Standards*, criado em 2010, que em uma tradução literal significa “padrões básicos comuns”. Este documento nacional elenca os conhecimentos que os alunos devem saber e fornece algumas orientações sobre conteúdos a serem desenvolvidos em todo o *Precollege Education*. Não existem documentos estaduais a respeito do currículo, e cada distrito e/ou município é responsável por escolher qual currículo seguir, ou fazer seu próprio currículo.

É preciso ter em mente que a Guerra Fria (1947-1991) e a corrida espacial entre EUA e a antiga União Soviética determinou em grande parte a forma de organização da educação moderna norte-americana. As críticas em relação ao sistema educacional americano vinham em um crescente que culminou com o lançamento do satélite artificial russo Sputnik: “Todos gritaram – o presidente, o vice-presidente, almirantes, generais, coveiros, vendedores, engraxates, contrabandistas, agentes imobiliários, estofadores – lamentando-se porque nós não tínhamos um pedaço de metal em órbita em volta da Terra”. (MILLER; NOWAK, 1977, p. 254) Muitos inclusive colocavam a culpa em John Dewey. Como a antiga União Soviética chegou ao espaço antes dos norte-americanos, o governo entendeu que era preciso um

³³ No original: “the four major learning goals of all education: the construction and acquisition of worthwhile knowledge; development of a variety of basic intellectual, academic, motor, and social skill; strengthening of desirable dispositions; and engendering of positive feeling about one’s self as a learner and participant in group endeavors.”

investimento massivo em pesquisa e educação, o que alterou não só a forma de se entender a escola, mas a forma de organização escolar a partir da década de 1960.

Focando no ensino na educação infantil, existem cinco abordagens educativas norte-americanas mais utilizadas pelas instituições: *The Creative Curriculum* (adotado pela maioria das escolas particulares); *The High Scope Model* (adotado pelas escolas de Boston); *Tool of the Mind*; *The Developmental-Interaction Approach at Bank Street College of Education*; *The Project Approach*³⁴. Todas elas partem do princípio básico da educação infantil a partir do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico da criança.

Nas cinco abordagens, existe a preocupação e a importância de se trabalhar com os quatro segmentos artísticos – artes visuais, arte dramática, música e movimento – para as crianças de 0 a 5 anos. E a contação de história aparece em todos, e também na área de letramento/alfabetização (*literacy*). Um outro ponto importante de cada abordagem é a preocupação dos teóricos com o fato de que existem muitas crianças nas escolas norte-americanas cuja primeira língua não é o inglês³⁵, então todas elas oferecem inúmeras alternativas e ferramentas para o professor atender estas crianças. Este cuidado é pensando inclusive quando discorre sobre a arrumação do espaço físico para as crianças.

O *The Creative Curriculum* nasce logo após a criação do *Head Start* em 1966 para dar suporte aos professores que nunca haviam ministrado aulas para crianças entre 0 e 5 anos anteriormente. No ano de 1978 foi lançada a primeira edição com quatro livros e vídeos focados em quatro áreas de interesse, entre elas a arte. A intenção era mostrar aos professores que as crianças aprenderiam melhor em um ambiente físico que fosse organizado por áreas de interesses.

O foco do *The Creative Curriculum* está na interação entre professores e criança, e em que estas interações forjassem relações positivas e como consequência o aprendizado. O

³⁴ Além destas abordagens metodológicas e curriculares, as escolas particulares também se utilizam das abordagens internacionais, como o ensino Montessori, Waldorf, Pyramid Model, entre outros.

³⁵ É importante destacar aqui a informação de que independentemente do *status* imigratório da criança e/ou de sua família, toda criança em solo norte-americano tem direito à escola. Esta lei começou no estado do Texas e acabou se espalhando por todos os Estados norte-americanos. Como a lei imigratória é nacional, os Estados criaram leis internas que proíbem os órgãos responsáveis pela matrícula e as escolas de pedirem o *status* imigratório da criança e de seus pais e/ou responsáveis. Os documentos necessários para a matrícula em qualquer fase da educação básica norte-americana são: certidão de nascimento da criança; carteira de vacinação, exame médico e histórico escolar (a partir do segundo ano).

currículo também destaca a importância e os benefícios de haver uma parceria entre escola e família.

As áreas de estudo do *The Creative Curriculum* são: letramento/alfabetização; matemática; ciências; estudos sociais; artes e tecnologia. Com o objetivo de assegurar quatro desenvolvimentos básicos na criança, o social/emocional, o físico, a linguagem e o cognitivo, esta abordagem curricular considera a criança única e acredita que todas devem ser incluídas. Assim como nas DCMEI de Dourados, o currículo criativo se fundamenta no binômio cuidar e educar.

Na área de artes, existem as categorias de dança, música, teatro ou performance, e arte visual. A contação de história está no letramento/alfabetização. Os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem para as artes são: explorar as artes visuais; explorar conceitos e expressões musicais; explorar conceitos de dança e movimento; e explorar o teatro através de ações e da linguagem.

A segunda abordagem, o *High Scope Model*, é baseada nas teorias de desenvolvimento de Piaget (aprendizagem ativa) e Vygotsky (o desenvolvimento ocorre dentro de contextos socioculturais nos quais adultos desenvolvem a aprendizagem das crianças), na filosofia de John Dewey (aprendizagem pela ação) e nos mais recentes trabalhos sobre desenvolvimento cognitivo e psicológico.

Nasce na década de 1940 e ganha força na década de 1960, quando David P. Weikart desenvolve um modelo curricular. Este modelo reconhece que o aprendizado é ativo, as crianças aprendem fazendo e aprendem melhor a partir de atividades que elas mesmas planejem e desenvolvam. O professor, que tem que saber observar e fazer perguntas, está presente para encorajar as crianças a fazer suas próprias escolhas e resolver seus próprios problemas. Ele participa das atividades que irão contribuir para o aprendizado e desenvolvimento intelectual, social e físico dos pequenos.

É uma abordagem parecida com a abordagem de Reggio Emilia e tem na rotina (a partir de uma proposta de organização do espaço e do tempo) e no registro seu alicerce. O professor irá manter uma rotina diária que permite às crianças planejar e desenvolver suas próprias atividades, irá ajudá-las a pensar sobre as atividades desenvolvidas, ou seja, a

interação entre as crianças e o professor é um estímulo no processo de ensino aprendizagem.

As áreas de estudo do *The High Scope Model* são: letramento/alfabetização; matemática; ciências; desenvolvimento social; saúde e desenvolvimento físico; artes e computação. E o modelo tem a organização do espaço como um parceiro no processo de educação, que deve ser dividido em áreas temáticas.

A terceira abordagem educacional norte-americana é *Tools of the Mind*, baseada na teoria de desenvolvimento de Vygotsky. Tem em sua base três conceitos: a teoria do desenvolvimento histórico-cultural; ferramentas; e as funções mentais superiores. A ideia básica é de que a principal diferença entre o ser humano e os animais é a capacidade dos homens de fazer, usar e ensinar como usar ferramentas, incluindo aí as ferramentas mentais (*mental tools or tools of the mind*). Todas estas ferramentas servem para facilitar a vida diária. Ensinar as crianças como usar as ferramentas mentais irá resultar no domínio, por parte dos pequenos, de seu comportamento, no ganho de sua independência e no alcance do desenvolvimento mental superior.

O papel do professor nesta abordagem está fundamentado em três princípios: na construção de conhecimento, reconhecendo a criança como protagonista deste processo; o professor como parceiro que irá ajudar a criança a alcançar sua independência; e a ideia de que as instruções dadas pelo professor devem instigar e ampliar a construção do conhecimento, e não o restringir. Como dito acima, esta abordagem é baseada nas teorias de Vygotsky, entre elas a ZDP e as funções mentais superiores³⁶.

A quarta abordagem é conhecida por dois nomes: *The Developmental-Interaction approach* ou *Bank Street College of Education*. O termo interação se refere ao princípio de que pensamento e emoção estão interconectados e interligados com o desenvolvimento.

A abordagem foi criada dentro do *Bank Street College of Education*³⁷, mas em 1971 foi cunhado o termo *developmental-interaction* que se refere ao conceito de desenvolvimento no qual seus fundadores acreditavam: a maneira de cada criança e/ou adulto aprender,

³⁶ Estes conceitos foram desenvolvidos no subcapítulo 2.2 deste trabalho.

³⁷ Localizado em Mannattan/New York, esta instituição de ensino privada foi fundada em 1916 por Lucy Sprague Mitchell. A instituição além de ter cursos técnicos e de pós-graduação, é também uma escola para crianças. Além de ter parcerias com museus, instituições culturais, organizações comunitárias, hospitais, entre outras.

entender e responder às mudanças e crescimentos está diretamente ligada às suas experiências de vida.

A abordagem é baseada, principalmente, nas ideias de Dewey e Piaget. Fundamentado nas ideias construtivistas, o princípio que guia a teoria e a prática desta abordagem é que o desenvolvimento da cognição não pode ser separado do crescimento do processo interpessoal. Todas as atividades devem estar relacionadas com o meio em que a criança esta inserida.

A concepção norte-americana de *the whole child* (abordagem integral da criança, ou seja, pensar na criança por inteiro) captura um aspecto importante desta abordagem. Nesta concepção, cada aluno está comprometido com a construção do seu conhecimento, ao mesmo tempo em que está conectado com a escola, com seus familiares e sua comunidade. A escola terá o papel de preparar um aluno para a faculdade, para uma carreira e para cidadania. A ideia de *the whole child* visa garantir que cada aluno seja saudável, engajado, seguro, apoiado e desafiado para que tenha sucesso em toda sua vida escolar; para isso, são trabalhadas com os alunos questões de educação, arte, saúde, política e comunidade.

Baseado nesta concepção, o *The Developmental-Interaction Approach* ou *Bank Street College of Education* coloca a escola como um espaço capaz de promover o desenvolvimento de competências em todas as áreas em que as crianças vivem, desenvolvendo desta forma autonomia e identidade. O “que” e “como” aprender estão conectados, e o aprendizado nasce da experimentação. Aprender a partir da experiência significa que a criança pode usar seus cinco sentidos para experimentar seu próprio mundo.

Nesta abordagem pedagógica, o professor será o criador de um ambiente rico e propício para a aprendizagem, oferecendo múltiplas oportunidades para a criança praticar seu potencial e sua capacidade. Será aquele que tem a capacidade de ampliar o olhar da criança a partir do seu ponto de vista sobre o mundo, encorajando, questionando, refletindo e compartilhando seu conhecimento com o conhecimento das crianças de forma democrática.

A quinta abordagem é denominada *The Project Approach*. Também foi inspirada pelas ideias de John Dewey e organizada por William H. Kilpatrick. Mais do que uma linha pedagógica, funciona como uma metodologia complementar que pode ser usada em

qualquer abordagem pedagógica e em qualquer currículo. O trabalho com projetos dá à criança a oportunidade de aplicar suas habilidades e conhecimentos em um contexto que signifique algo para elas. O professor irá operar como um consultor, além de dar as instruções e conduzir o processo investigativo, monitorando e documentando o progresso das crianças.

Um projeto pressupõe uma investigação aprofundada de determinado tópico; para que renda melhores resultados, o ideal é que tenha valor para as crianças, chamando sua atenção, para que possam dedicar seu tempo e energia nele.

Um projeto ideal envolve a aquisição de conhecimento válido, entendimento de conceitos em uma variedade de disciplinas, como ciências, estudos sociais, linguagem e literatura e artes. O trabalho geralmente acontece com as crianças divididas em pequenos grupos e as atividades usuais são: coleta de informação através de observação direta; experiências relacionadas aos subtópicos de interesse; coleta de dados; e o preparo de alguma apresentação visual ou verbal das descobertas.

As crianças, em especial as menores, constroem seu conhecimento e entendimento das coisas a partir de suas próprias experiências e através da interação com seus pares ou com as fontes de conhecimento de forma ativa, e não de forma passiva.

De forma geral, o trabalho com projetos é dividido em cinco fases: primeiro os investigadores desenvolvem uma série de questões; em seguida preveem onde será o lugar mais eficiente para conseguir as respostas; o próximo passo é proceder à coleta de dados e materiais que conseguirão dar as respostas necessárias; e por último acontece a análise e resumo dos resultados que encontraram, para em seguida reportarem os resultados e conclusões para outros que talvez tenham interesse no assunto.

Como colocado acima, em cada um destas propostas curriculares existe o ensino da arte. No entanto, devido à organização estrutural norte-americana, não existe o profissional de teatro (artes visuais, dança ou música) para trabalhar diretamente com as crianças ou mesmo para subsidiar o trabalho com o professor regente de classe, o que acaba por diminuir as possibilidades de desenvolvimento desta prática. Se por um lado as crianças têm à sua disposição espaço e material adequado para trabalhar com as quatro áreas do fazer

artístico, por outro todas as atividades são limitadas pelas lentes da pedagogia e não ampliadas pelo viés das artes.

Durante o doutorado-sanduíche, tive a oportunidade de visitar e acompanhar o dia a dia de três centros de educação infantil na cidade de Boston. Este estágio de observação aconteceu durante três meses, sendo um mês em cada centro. Durante a observação, foi possível constatar que tanto o jogo dramático como o faz de conta e a contação de história são utilizados diariamente na rotina da escola, mas de uma forma padrão, no estilo causa e consequência.

Em geral, a educação americana é muito pragmática, e cada atividade preparada pelo professor deve ter um objetivo bem específico definido com a finalidade de desenvolver um (ou mais) dos quatro domínios (desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico). Os professores possuem receitas ou modelos prontos de como trabalhar com as artes. As faculdades ensinam quais as possibilidades de aplicação prática de atividades artísticas e existe uma vasta bibliografia com exemplos de atividades artísticas para serem desenvolvidas na educação infantil. O que acaba, na maioria das vezes, sendo um processo mecânico de repetição de estratégias, e não um campo de exploração e experimentação artística.

Relatarei a seguir o exemplo de uma atividade proposta dentro do horário destinado ao componente curricular de arte dramática para crianças do *Kindergarten* (5 anos) em uma das turmas que observei. A atividade é denominada *Story drama* (uma espécie de história dramatizada, onde as crianças improvisam um papel a partir de uma história), uma prática comum na educação infantil nas escolas norte-americanas; eu a presenciei nos três centros visitados (mesma atividade, mas com histórias diferentes).

Durante o horário de atividade externa das crianças, a professora regente espalhou no chão da sala de aula uma série de diferentes pegadas de animais. Quando as crianças retornaram à sala, se depararam com as pegadas no chão e ficaram curiosas para saber de quem eram e quem havia as deixado lá.

A professora, após deixar as crianças andarem pela sala e observarem as pegadas, pediu que cada aluno escolhesse uma e levasse até a mesa de atividades, onde havia giz de cera, canetinhas e lápis de cor. Foi então solicitado que cada criança desenhasse o animal

que ela achava que havia deixado aquela pegada. Cada criança estava com uma pegada diferente e desenhou, de acordo com sua imaginação ou conhecimento, o animal correspondente.

Após todos terminarem seus desenhos, cada um apresentou seu animal, dando um nome pare ele (verdadeiro ou inventado). Em seguida, a professora convidou todas as crianças para que viessem ao centro da sala e imitassem o jeito de andar do animal desenhado, instigando os pequenos com perguntas em relação a possíveis sons que seu animal fazia, se ele pulava, rastejava, corria etc.

Depois, a professora estendeu um grande pedaço de tecido no chão e convidou as crianças a se sentarem para ouvir uma história. Ela então começou a contar a história de uma floresta onde haveria uma festa e todos os bichos seriam convidados, porém, para eles chegarem ao local da festa, era preciso passar por uma série de desafios. O animal mais alto da floresta precisaria pegar uma chave no topo de uma árvore, o mais baixo precisaria entrar em um buraco para libertar as abelhas, todos precisariam entrar no bote e descer uma correnteza, mas para achar o barco precisavam encontrar a árvore mais brilhante da floresta, entre várias outras tarefas. Algumas destas atividades faziam parte da história e a professora, em algumas ocasiões, mostrava as figuras do livro; outras eram propostas pelas próprias crianças e incorporadas pela professora que, na medida do possível, aceitava o jogo dos pequenos.

Na maioria das vezes, as crianças embarcaram na história, mas em determinados casos algumas alegaram não estar vendo nada, tampouco escutando o vento ou o sussurrar dos duendes. A professora, na maioria das vezes, tentou incorporar outros elementos ou reforçar a ideia e o jogo que estavam sendo propostos, algumas vezes funcionava, outras não, mas a atividade seguia. Depois de vencidos todos os desafios, os animais encontram o local da festa e a narrativa termina com todos dançando ao redor de uma fogueira.

Em conversa posterior com cada professora, perguntei sobre a base teórica usada para aquela atividade, se elas haviam estudado ou conheciam Peter Slade e o jogo dramático infantil, jogo teatral ou *process drama*. A resposta das três professoras foi negativa. A atividade proposta – *story drama* – havia sido aprendida durante o curso de bacharelado e/ou mestrado. Mas elas sabiam listar quais *development domains* (desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico) haviam trabalhado em cada atividade proposta dentro

da história dramatizada. Ficou evidente durante as conversas que os professores têm a clareza de que nesta idade o objetivo do teatro com os pequenos não é o de chegar a um produto para ser apresentado, mas sim é um processo orientado onde as crianças exploram ideias e situações através da dramatização.

A presença de um profissional das artes nestes espaços educacionais poderia ampliar as práticas e seus resultados para além dos modelos prontos fornecidos pelos currículos e literatura vigentes. A questão que me acompanhou em cada observação foi se seria possível trabalhar com a arte sem ter experimentado o fazer artístico. Por outro lado, os professores regentes de turmas norte-americanos possuem muito mais oportunidade e incentivo de contato com a fruição e produção artística do que os regentes de sala brasileiros. Apesar de não passarem pelo fazer artístico, eles vivenciam a fruição; mas penso não ser o suficiente, e reitero a ideia de que o profissional de arte é fundamental na educação infantil, assim como em todo o ensino escolar.

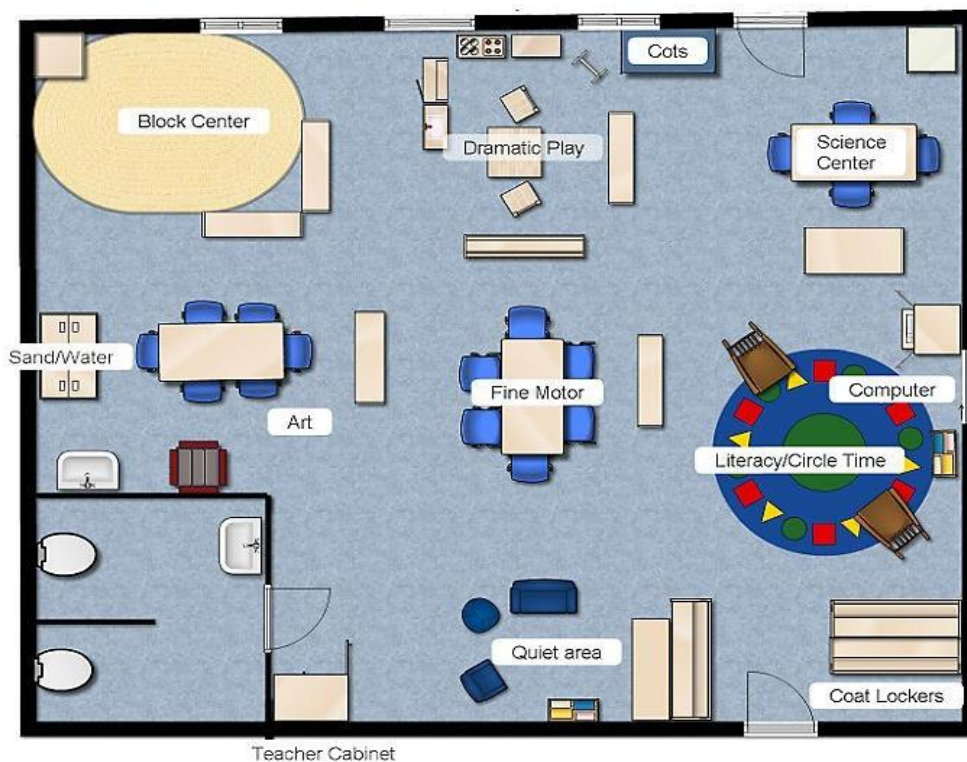
Outra característica que chamou muito a atenção na educação infantil norte-americana foi a relação com o espaço. As cinco abordagens curriculares usadas trazem a organização da sala de aula (*classroom layout*) como ponto central. Todas elas listam regras de como o ambiente deve ser arrumado, quais objetos devem ser usados e como estes devem estar organizados e divididos. Entre as regras comuns a todas as abordagens, estão as seguintes: as prateleiras devem ser da altura das crianças; não podem existir corredores na sala onde a professora não consiga enxergar as crianças; e a regra mais importante – as salas são divididas em centros ou áreas temáticas (que devem ter etiquetas com o nome/função).

As áreas temáticas ou centros mais usados são: *math; literacy; drama center* ou *dramatic play area; reading area; art center; library; bloc area; calm down/cozy corner; e tables areas*³⁸. As salas também devem ter calendário, espelho, cartazes ou quadro com os números, as letras do alfabeto, clima e um espaço onde se tenha a rotina do dia visível aos alunos, pois a rotina na educação infantil ajuda as crianças a manterem a calma; saber o que irá acontecer ajuda a diminuir a ansiedade e traz segurança aos pequenos.

Seguem as imagens com a planta baixa de três modelos de organização do espaço da sala de aula:

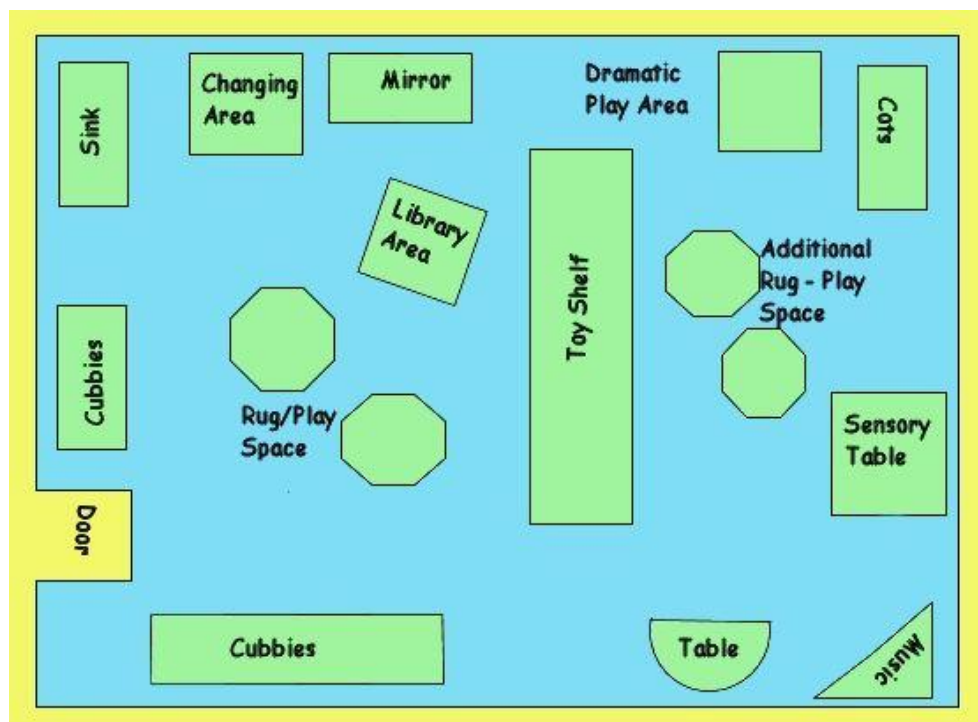
³⁸ Matemática; alfabetização; teatro ou jogo dramático; área de leitura; centro de artes; biblioteca; área dos blocos; canto aconchegante/calmo; área com mesas.

Figura 1 – Modelo de organização espacial de sala 1



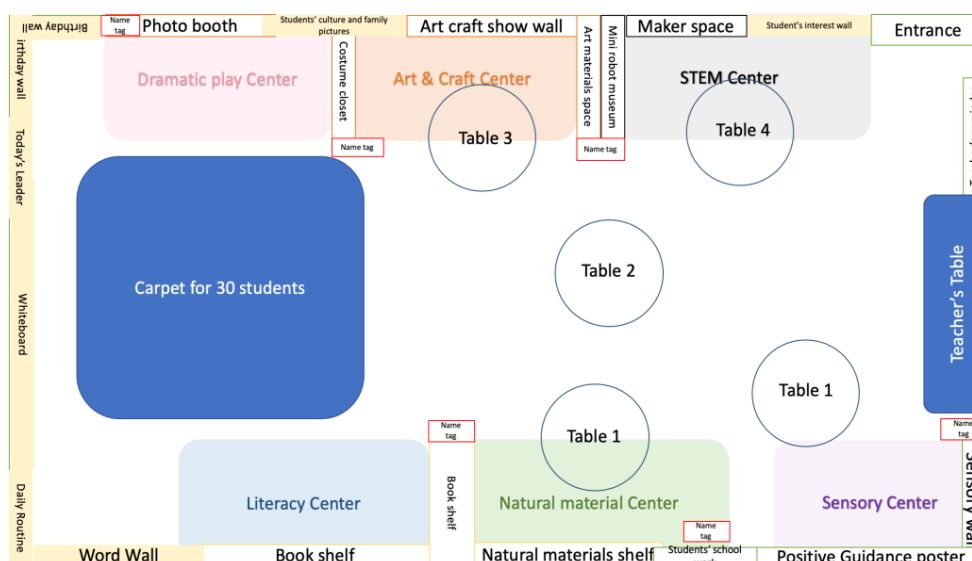
Fonte: Biblioteca Virtual da UMASS

Figura 2 – Modelo de organização espacial de sala 2



Fonte: Biblioteca Virtual da UMASS

Figura 3 – Modelo de organização espacial de sala 03



Fonte: Biblioteca Virtual da UMASS

É possível observar nos três modelos o espaço destinado ao *drama center* ou *dramatic play area*. Nos três centros visitados existia este espaço, e dentro dele havia figurinos, objetos e acessórios dos mais variados à disposição das crianças. No entanto, todas as atividades que presenciei estavam baseadas ou no livre brincar de faz de conta, sem uma mediação ou orientação da professora, ou em um jogo que tivesse a aprendizagem de um conteúdo específico.

Acho importante salientar que não sou contra estas atividades e elas precisam estar presentes na rotina da escola, mas penso que poderiam ser mais produtivas e criativas se existisse o profissional de teatro para organizá-las e conduzi-las. Pois o espaço oferece inúmeras possibilidades de jogos e brincadeiras a partir de elementos teatrais, que irão trabalhar o desenvolvimento infantil; no entanto, as professora não têm o conhecimento teatral.

Em geral, as atividades que pude observar neste espaço se reduziram a levar as crianças e dar um tema para elas brincarem ou deixá-las livres para explorar os materiais e figurinos fornecidos. A professora fica no espaço com elas e por vezes faz algumas perguntas sobre o que elas estão fazendo, quem são etc. São usados mais componentes teatrais na condução da *story drama* do que quando as crianças são levadas para o espaço de dramatização. Penso que tanto o tempo quanto o espaço destinados ao fazer teatral são subutilizados.

Em seu livro *Brincadeira e Conhecimento*, Vera Lúcia Bertoni dos Santos faz uma crítica ao modo como alguns professores trabalham o teatro na educação infantil no Brasil, que penso se encaixar e descrever a situação vivenciada nas escolas norte-americanas:

Considero que uma proposta para a educação infantil que ignore as relações de continuidade entre as condutas lúdicas individuais e subjetivas e os primórdios da construção da representação teatral, não possui instrumentos para prever intervenções pedagógicas, que supostamente, auxiliem as crianças nesse processo cognitivo. (SANTOS, 2002, p. 114)

A autora faz esta observação em relação aos profissionais que trabalham na educação infantil sem o devido preparo, seja o pedagogo que não possui ou domina o conhecimento teatral, seja o professor de teatro que não possui ou domina o conhecimento pedagógico.

Retornando à questão da organização espacial da sala de aula, acredito que o espaço tem a capacidade de potencializar o aprendizado, pois a divisão em áreas temáticas suscita a aprendizagem e orienta as crianças. Esta é uma questão trazida pela pedagogia de Reggio Emilia e que foi fundamental na montagem da experiência cênica narrativa, que também foi dividida em áreas temáticas que ajudaram as crianças a participar e entender o contexto da história contada.

Em relação à formação dos professores, nos EUA ela acontece de forma bem distinta do Brasil. Não existem graduações de licenciatura como conhecemos. Os professores das disciplinas específicas (apenas a partir do segundo ano do elementar) em geral obtêm um bacharelado e em seguida precisam dos *Subject Matter Knowledge (SMK)*, uma espécie de “conhecimento sobre o assunto”, para ministrar disciplinas específicas como matemática, história, geografia etc., além de certificações. Estas certificações variam de Estado para Estado. Em Massachusetts, são exigidas certificações específicas para cada fase do ensino, que são obtidas através da realização de provas e de comprovação de experiência em sala de aula. As universidades em geral preparam os alunos para prestar esta prova, mas elas não têm a autonomia de oferecer as certificações aos seus formandos. Alguns cursos de pós-graduação – devido a sua estrutura curricular, carga horária e programa de estágio – conseguem que seus alunos tenham direito a algumas certificações com o diploma de pós-graduação, mas não são todas.

Todo o ensino dos 0 aos 7 anos, ou seja, toda a educação infantil até o início da educação fundamental é ministrada pelo professor pedagogo (que deve ter o bacharelado em educação), incluindo as disciplinas de arte e educação física, o que entra na rotina diária dos pequenos como atividade especial, mas obrigatória. Estes professores também precisam de certificações específicas, além de diplomas. Em alguns casos, os certificados estaduais são obrigatórios e o diploma de bacharel, não.

Existem grandes diferenças, sejam estruturais, organizacionais, orçamentárias, culturais, curriculares ou na formação de professores, entre outras, entre a educação infantil brasileira e norte-americana, mas nas duas existe o entendimento de que os pequenos desenvolvem e constroem conhecimento através de atividades teatrais e da contação de histórias.

O doutorado-sanduíche me permitiu abrir um leque de possibilidades, além de novos pontos de vista, percepções distintas e experiências. Uma questão que me intrigou em relação às diferenças entre a educação infantil brasileira e norte-americana foi a importância dada ao ensino das artes e à forma como ele é desenvolvido em sala de aula.

Se, por um lado, a educação norte-americana reconhece a importância da arte na educação infantil e no desenvolvimento cognitivo, motor, físico e social da criança, destinando recursos e garantindo espaço físico, tempo e material para que sejam praticadas as artes visuais, teatro, música e dança dentro das salas de aula, por outro, o profissional que desenvolve estas atividades com as crianças é o professor regente, ou seja, o equivalente ao pedagogo no Brasil. Como dito acima, é necessária uma formação específica em educação infantil e uma licença especial para atuar na área, e não existe nos EUA um curso equivalente às nossas licenciaturas em artes.

Neste sentido, a legislação brasileira e a formação de professores está avançada em relação aos EUA. Temos no Brasil a garantia em forma de lei do profissional formado em artes, e temos nas universidades a oferta de licenciaturas nas quatro áreas artísticas (música, visuais, teatro e dança).

No entanto, na prática não temos recurso, espaço, tempo e/ou materiais para trabalhar com as crianças, de forma a desenvolver um trabalho contínuo e profícuo com os pequenos, o que acaba resultando em ações esporádicas e sem aprofundamento (claro que

existem exceções). Vale ressaltar que apesar de a LDB garantir ao licenciado em arte o direito de ministrar aulas na educação infantil, nem todos os municípios respeitam esta prerrogativa, e por vezes as aulas de arte são ministradas pelo próprio regente de turma, que recebe uma formação básica em artes na graduação de pedagogia.

Enfim, esta experiência foi de suma importância para a minha formação e para o desenvolvimento da presente tese. A adaptação em um novo país, com outra língua, outros costumes e cultura, em uma nova universidade, partiu primeiro de um estranhamento. Foi preciso antes de tudo me adaptar e entender quais mecanismos culturais, sociais e linguísticos eram usados. A língua é uma barreira; por melhor que seja seu inglês, ele é (pelo menos no meu caso) a sua segunda língua, e assim como a língua portuguesa, o inglês falado é cheio de gírias, termos específicos, entonações e sotaques diferentes, e uma cadência própria. É preciso um tempo para se inserir nele, é preciso coragem, ousadia e não ter medo de errar. O contato com outra forma de organização estrutural educacional – a universidade norte-americana – abre um caleidoscópio de novas experiências, valores culturais e costumes. Poder ver outros professores ministrarem aula, tanto para graduação quanto para pós-graduação, foi uma rica forma de avaliar minhas posturas, metodologias e didáticas enquanto docente, e também de aprender novas formas de ministrar aulas.

Brasil e EUA são países com características e culturas bem singulares, mas que possuem alguns pontos de convergência. Vivenciar estas diferenças e procurar as semelhanças foi extremamente rico para minha formação pessoal e profissional, e tudo que aprendi e vivenciei lá terá reflexo direto e indireto nas minhas futuras pesquisas e trabalhos. Pude participar de eventos científicos e atividades dentro e fora da universidade e conhecer projetos instigantes, como por exemplo o Projeto Zero da Universidade de Harvard³⁹. Este projeto, fundado em 1967 pelo filósofo Nelson Goodman, baseando-se nos conceitos de Lóris Malaguzzi/Reggio Emilia, tem como foco entender o aprendizado através da arte. Fazem parte do projeto não só importantes pesquisadores nos EUA, mas estudantes e estagiários do mundo inteiro.

Através do doutorado-sanduíche, pude conhecer uma infraestrutura acadêmica de alta qualidade, bem diferente da maioria das universidades brasileiras, e assim ter a oportunidade de pensar de forma crítica e reflexiva sobre a educação superior nos EUA e no

³⁹ Em inglês: *Project Zero – Graduate School of Education – Harvard University*.

Brasil. Frequentei disciplinas que me ajudaram a aprofundar meus conhecimentos em desenvolvimento infantil e, além de encontros semanais com a coordenadora norte-americana, pude conhecer o trabalho de outros pesquisadores e professores, assim como também fazer parte do projeto de pesquisa de uma das professoras do departamento de *Early Childhood Education* e com ela visitar centros de educação infantil.

O referido projeto se chama *Access study on families and professional care providers' experiences navigating care and support for their young children*, e se trata de um estudo sobre as experiências de famílias e profissionais de saúde e da educação que cuidam do atendimento e apoio a crianças entre 0 e 5 anos de idade que frequentam centros de educação comunitários e governamentais. A coordenadora do projeto é a Professora Doutora Mona M. Alvo-Zena. O foco da pesquisa são crianças de outras nacionalidades, ou crianças que nasceram nos EUA mas suas famílias são imigrantes, e o modo como é feita a adaptação das mesmas ao ambiente escolar. Enfim, foi uma experiência acadêmica, profissional e de vida enriquecedora e inesquecível, que com certeza trará frutos para além desta tese.

3. TERCEIRO PONTO: CASTELOS, FLORESTAS E ILHAS

É ouvindo histórias e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas [as crianças] aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais.

Girardello (2007, p. 10)

Deixar rastros ou fragmentos da história, pedaços dela, é uma forma de abrir a possibilidade para as crianças preencherem os espaços e pedaços que faltam com suas próprias histórias e referências, e dessa forma se apropriarem da história de um modo único e particular. Ou seja, por que não substituir a linearidade do caminho pela sinuosidade da criatividade? Por que não trabalhar com o incerto, o aleatório, o improvável?

Um ponto que estava estabelecido desde o início da pesquisa era que, apesar de se tratar do meu projeto de doutorado, nós seríamos um grupo onde todos teriam voz e expressão. Desde o início dos encontros, tentei dar liberdade a cada membro do grupo para se expressar, opinar, experimentar etc. Sempre consultava o grupo sobre as possibilidades de trabalho, suas percepções, possíveis alterações, certezas e principalmente incertezas e dúvidas.

Cada passo tomado foi decidido em grupo; competia a mim abrir o caminho que iríamos traçar, pois, como coloca Matos:

Mesmo a mais fértil imaginação não cria a partir do nada, do vazio. Também não há criação sem estrutura, sem construção. Na produção artística, encontram-se conhecimentos prévios, relações estabelecidas, descobertas, fracassos e sucessos, encontros e desencontros, combinações de ideias gerando outras novas... (MATOS, 2012, p. 115)

Mas não havia maneira de trilhar este caminho sem cada um do grupo ao meu lado, alguns com experiências e vivências a mais que outros, mas todos tinham algo muito valioso para contribuir, para dividir, para compartilhar. Todos contribuíram com “fracassos e sucessos, encontros e desencontros, descobertas”, todos colocaram seu trabalho, suas

ideias, seus corações e seu suor no processo de criação e apresentação para que acontecesse uma experiência cênica narrativa. Pois, como bem coloca Benjamin (1983), quem narra deixa uma marca na história narrada, assim como a marcada deixada na tigela de barro pelas mãos do oleiro, pois a arte de narrar é uma arte artesanal, forjada com a essência de quem a faz.

Acredito que todos aprenderam algo comigo, e tenho certeza que eu aprendi muito com eles. E de certa forma seria justo colocar o nome de cada um – Thácio, Ana Paula, Eric, Giovanna e Jonathas – como coautores do trabalho.

3.1. Espelho, espelho meu... Mas é teatro ou contação de história?

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si.

Tierno Bokar

Quais aspectos da teatralidade e da performatividade permeiam o contar uma história? Qual o limiar entre literatura e teatralidade no ato da contação? Se tanto o teatro quanto a contação de histórias são artes compostas por ritmo, intenção e imagens, são efêmeras e com características performáticas, o que diferencia uma contação de história de um espetáculo teatral? Será que existe uma distinção entre contação de histórias e teatro na cena contemporânea? Ou ainda, será que é preciso rotular uma linguagem ou outra?

Particularmente penso que não. Na poética da cena contemporânea não existe uma fronteira entre estas duas artes, tão pouco é possível defini-las em conceitos fechados, ou em caixas. A Contação de história, assim como o teatro é uma linguagem híbrida, que agrega elementos de outras linguagens e está alinhada com a ideia de *performatividade* e teatralidade.

Muito se discute sobre a contação de história ser uma arte por si mesma, ou fazer parte do teatro, ou da literatura. Meu foco com esta pesquisa não é defender nenhuma destas prerrogativas, mas acho importante, a título de posicionamento, dizer que para mim

a contação de história é uma arte performativa (no sentido de ser um acontecimento artístico onde o contador é ao mesmo tempo parte da obra, mas também uma pessoa à parte da obra), pertencente às artes cênicas que não são teatro, mas compartilha com ele inúmeros pontos comuns.

O primeiro argumento de quem defende uma diferenciação e/ou uma categorização entre teatro e contação de história está focado na figura do ator *versus* a figura do narrador. Enquanto o ator “incorpora” uma personagem, o narrador nos conta sobre uma personagem. Desta forma, o narrador seria aquele que apresenta uma personagem, diferente de um ator que seria aquele que representa uma personagem; o narrador está afastado da vivência dos fatos que ele está relatando:

O narrador é como um ator que incorpora personagens. Mas entre eles percebemos algumas diferenças: o ator decora o texto e segue as instruções do diretor, o contador deve absorver, incorporar e retransmitir a mensagem, mudar o texto de acordo com sua interação com a plateia. O contador apropria-se do texto, não o decora. Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo. Recorrendo à própria memória, poderá perceber o quanto existe de si e de sua trajetória nas personagens do conto. (COSTA, 2015, p. 30)

Na citação acima é possível perceber uma tentativa de distinção centrada no fato de que o ator é alguém que segue ordens do diretor a partir de um texto decorado, enquanto o narrador seria alguém que se apropria da história e a muda de acordo com sua interação com a plateia. No entanto, tanto o ator, quanto o narrador cruzam estas fronteiras no fazer artístico atual e borram limites. Na verdade, não existe uma forma de drama em que o lugar da intervenção épica não esteja presente em algum grau. A narração é própria do teatro e a figura do narrador aparece no teatro desde o teatro grego – através da figura do coro, que exerce a função de narrar algo ao público – assim como também está presente no teatro de sombras, entre outras formas do fazer teatral: das tragédias clássicas a Heiner Muller, passando pela *commedia dell'arte*, os dramas românticos e realistas, e claro na dramaturgia shakespereana.

Outro ponto é a questão da quarta parede do teatro⁴⁰, que na contação de história não existe; ao contrário, a comunicação entre o narrador e o público tem que ser direta. De acordo com Patrice Pavis, a quarta parede é uma “parede imaginária que separa o palco da plateia. No teatro ilusionista (ou naturalista), o espectador assiste a uma ação que se supõe rolar independente dele, atrás de uma divisória translúcida”. (PAVIS, 1999, p. 315-316) Ou seja, tanto os atores quanto os espectadores estão “protegidos” por uma parede. De sua parte, os atores atuam como se não houvesse ninguém os assistindo, enquanto o público seria uma espécie de *voyeur* que observa as personagens mas não interage com elas. Partindo deste modelo de fazer teatral específico, podemos dizer que existe uma diferença entre o ator de teatro e o contador de histórias, no entanto, esta distinção não faz sentido na cena performativa e brincante que eu queria construir com as crianças a partir da história de *A Tempestade*.

Quando alguns autores tentam diferenciar teatro e contação de história, outra questão que é levantada é em relação ao cenário; enquanto no teatro ele é necessário, na contação de história não, uma vez que pode acontecer em qualquer lugar. Um outro ponto é referente ao fato de que o teatro representa uma história enquanto a contação narra uma história.

De acordo com a contadora de histórias cubana Elvia Pérez, mesmo quando o narrador opta por contar parte da história através de uma personagem, o discurso se manterá oral (se esta personagem não desenvolver nenhum conflito próprio na cena) e a “essência narrativa” ainda será mantida; ao contrário do ator no teatro, que tem sua “essência representativa”.

A essência da narrativa oral é a primazia do discurso sobre o diálogo, [...]. Tudo que relatamos já aconteceu; é algo que, embora seja pessoal e contado em primeira pessoa, já ocorreu, [...] por isso eu pude contá-lo. A história possui ações verbais que não correspondem a ações físicas ao contá-la. (PEREZ, 2012, p. 156)

⁴⁰ É importante deixar claro que quando uso a expressão quarta parede estou me referindo ao drama realista/naturalista e a uma definição mais “conservadora”, que paira no imaginário coletivo, sobre um modelo específico de fazer teatro, que é o palco italiano. Não me refiro aqui a todas as formas do fazer teatral, como, por exemplo, o teatro de Brecht, o teatro pós-moderno, o teatro de rua, entre tantos outros, que não se utilizam da quarta parede.

É possível perceber que tanto em relação ao cenário, quanto ao discurso cênico, a diferenciação está baseada apenas em um modelo específico de teatro, que não abrange as distintas e variadas formas do fazer teatral e de contar uma história ao longo dos tempos. Alguns contadores de história que são atores, ou atores que são contadores, levantam o questionamento de que a linha que separa estas duas ações está cada vez mais dissolvida, como coloca Ângela Finardi:

Como contadora, muitas vezes ajo como se fosse a personagem, expressando com meu corpo e minha voz as emoções que surgem ao visualizar as situações vividas pelas diversas personagens dos contos, mesmo que com gestos contidos. Da mesma forma, ao representar uma personagem no teatro, estou contando a história dela. Nos dois casos, as palavras do texto precisam ser transformadas em imagens, e, ao serem pronunciadas, as emoções surgidas no meu corpo e na minha voz é que as tornam vivas. (FINARDI, 2015, p. 455)

Existe ainda a questão do texto *versus* história. Enquanto gênero literário, o texto escrito especificamente para o teatro, ou seja, a peça teatral ou texto dramático, é um texto que foi escrito para ser encenado, um texto que dá base para a ação. Enquanto que uma história (romance ou conto), *a priori* foi escrita para ser contada. No entanto, Patrice Pavis argumenta que “A fronteira entre narrativa e ação dramática é, por vezes, difícil de ser traçada, pois a enunciação do narrador permanece ligada à cena, de modo que uma narrativa é sempre mais ou menos ‘dramatizada’”. (PAVIS, 1999, p. 258)

Em geral, estes são os principais argumentos usados por aqueles que querem traçar uma distinção entre a contação de história e o teatro⁴¹. No entanto, o próprio teatro, assim como a arte, passa hoje por transformações e questionamentos sobre sua forma e suas definições. As fronteiras entre as distintas manifestações artísticas – dança, teatro, música, *performance*, artes visuais, contação de histórias, cinema etc. – estão sendo redesenhadas, redefinidas, construídas e destruídas a todo momento, e o limiar entre uma arte e outra se encontra, por vezes, indefinido e cruzando estas fronteiras.

⁴¹ Optei aqui por não trazer nenhum autor específico que defenda uma linha ou outra, e sim trazer estas questões de forma mais genérica a título de ilustração. Pois, como dito, o objetivo aqui não é traçar uma fronteira entre uma coisa ou outra, e sim explicar e/ou justificar as escolhas que fiz para a montagem da experiência cênica narrativa.

Os contadores de histórias oriundos da literatura ainda fazem uma outra distinção: entre contador de história e narrador, afirmando que no primeiro caso trata-se de um ator que tem o objetivo de interpretar a história e não de transmitir a mensagem que a história possui, enquanto o narrador está preocupado em compartilhar a experiência e a materialização do texto ou da história.

Na pós-modernidade, as linhas entre as artes estão “borradas” e existe uma mistura e apropriação de uma forma artística pelas outras. O que impera é a necessidade de se fazer arte e isso acaba, na maioria das vezes, na experimentação, que tem o potencial de conduzir o artista ou a obra artística a vários caminhos.

O contador de história não é alguém que vai puramente emprestar sua voz e gesto para falar um texto cuja autoria não é sua, mas sim um *performer* que vai usar seu corpo, sua alma, sua imaginação, sua voz, sua sonoridade para dar vida a uma história que ele pode não ter escrito, mas que vai recontar, recriar e ressignificar a cada *performance*. De acordo com Eliana Yunes, o “ato simples de dizer, afirmar, proclamar é um ato de interpretação que expressa algo e, mais que um conteúdo, tem uma forma em si mesma, um modo particular de expressão, o que equivale a uma performance”. (YUNES, 2015, p. 196)

Mas isso também é um pouco do que o ator faz: empresta sua voz, seu corpo, sua imaginação etc., para dar vida a uma personagem que vai nos contar uma história. E isso acontece de forma única em cada apresentação. Assim como o ator, o principal instrumento de trabalho do contador é seu corpo e sua voz, pois ele vai se comunicar com seu espectador através deles. É através do seu corpo e da relação que estabelece com o outro e com o espectador, que tanto o contador quanto o ator serão capazes de dar vida a antigos ou novos textos.

A narração oral de histórias é uma forma de arte que só existe plenamente no momento da performance. Como a dança, o teatro e o canto, deixa apenas rastros incompletos de sua passagem nos suportes físicos que tentam guardá-la. Sua imprevisibilidade é a medida de sua vitalidade, pois só ocorre plenamente no encontro com o receptor. (GIRARDELLO, 2007, p. 4)

Penso que o teatro coloca a palavra escrita em movimento e a contação de história coloca movimento na palavra escrita, o que é uma diferença sutil, que na maioria das vezes se reflete na figura do ator e/ou do narrador.

No palco o ator vive o personagem, vivencia a história, enquanto o narrador, que viu e testemunhou o acontecido, passa ao relato em que o texto é a figura principal, não os cenários, adereços, o figurino; a voz, o gesto, o texto: um corpo que dá a ler. O contador é um narrador que sabe toda a história (é uma terceira pessoa), enquanto o ator mostra no ato o que “vive”, o que se conta, “em primeira pessoa”. (SISTO apud YUNES, 2012, p. 71)

Partindo deste pressuposto teríamos o ator como alguém que *representa*, enquanto o narrador seria alguém que *apresenta*. No entanto, no ato da contação de história, o narrador é um *performer* que se apresenta ao público ao mesmo tempo em que aceita a intervenção do seu público. Elementos como ritmo, intenção, imagens são usados, assim como no teatro ou em outras linguagens artísticas:

O contador de histórias, seja ele o “natural” (aquele que herdou e desenvolveu habilidades ou por meio da sabedoria popular ou pela experiência vivida), seja o “especializado” (aquele que estudou técnicas teatrais, oratória, etc.) – na falta de melhor denominação –, se utiliza de animação, especialmente a teatral. (MEDEIROS, 2015, p. 213)

Novamente ressalto a importância de se ter em mente que a figura de um narrador ou da narração está presente em toda a história do teatro. Ele pode ser visto no narrador do prólogo nas peças gregas e do renascimento; no coro do teatro grego, cuja função era narrar o que não seria representado em cena⁴²; como um mensageiro no meio de alguma peça, que nada mais faz do que narrar a alguém determinado fato que mudará ou determinará o rumo dos eventos subsequentes; como os trovadores do teatro medieval; na figura do narrador do teatro épico de Brecht; nos atores do teatro popular etc. O fato é que a narração e/ou a figura do narrador sempre esteve presente no fazer teatral.

⁴² Ou seja, ao invés de representar (fazer) determinado acontecimento, eles apresentavam (contavam) o ocorrido.

Paul Zumthor (2000) afirma que a oralidade artística está na base do teatro, assim como a voz e corpo, ou seja, as três principais características da contação de histórias fazem parte, de alguma forma, do fazer teatral, vinculando o teatro à narração, e ambos à contação de história. Para ele, o contador de histórias é um *performer* e o ato de contar histórias é uma *performance*. *Performance* aqui no sentido anglo-saxão da palavra, ou seja, possui necessariamente um destinatário.

Alguns pontos diferenciam e/ou distanciam o que conhecemos por contação de história hoje (no ocidente) da narração, ou oralidade artística ou tradição oral. O primeiro deles é o fato de que hoje em dia contamos histórias como forma de arte, como uma maneira de produzirmos uma manifestação artística, e não para passar de uma geração a outra um conhecimento ancestral ou uma tradição de algum clã ou tribo. Ou seja, a tradição oral ou oralidade não tinha necessariamente uma função estética, mas sim de comunicar algo; no entanto, hoje o contador de histórias além de comunicar algo também tem a função de instaurar o prazer, a comunhão e a estética. Mas a necessidade do encontro, da celebração e da partilha continuam fazendo parte do ato de contar uma história desde os primórdios até os tempos atuais.

Para contarmos uma história, antes a preparamos, improvisamos, ensaiamos e “fixamos” uma versão final que julgamos “melhor”. Evidentemente, o improviso e o acaso fazem parte de cada apresentação, e os contadores de história esperam de fato que isto aconteça. Muitos contadores buscam técnicas, formas e receitas de como contar uma história, pois a finalidade é artística e não mais para manter determinada tradição, conhecimento ou costume. E por se buscar evocar as emoções e instigar a criatividade é que o contador de história se prepara e utiliza recursos como os atores de teatro.

Tanto o teatro como a narração oral apoiam sua razão de ser na interação do ator-narrador e o público, como única e essencial condição. Seus recursos básicos são a voz e o corpo e todas as dimensões que isso alcança de acordo com as propostas artísticas e as características de gênero ou de espacialidade realizada. Somente acontecem “no aqui agora”, enquanto são realizadas, não sendo o texto morto. Estão relacionados ao mito e ao rito, que, como já vimos, não podem ser separados. Eles possuem uma história em comum desde o começo, não importa quem veio antes ou depois; o fato é que se mantêm unidos no transcorrer do tempo. Ambos estão fundamentados na aprendizagem e na execução de uma técnica, não idêntica, mas com muitos pontos em comum, para que sejam classificados

como manifestações diferentes, e têm uma função essencialmente artística, comunicativa e social. (PEREZ, 2012, p. 170-171)

Como vimos, não é possível, tão pouco necessário fazer uma distinção entre o fazer teatral e a contação de histórias. A narrativa está presente na estrutura da linguagem teatral, que vai se utilizar de linguagem verbal e não verbal para nos contar uma história, assim como na contação de história existem ensaios, marcações e a utilização de técnicas de atuação, mesmo que não exista a construção de uma personagem ou de uma encenação propriamente dita.

A contadora de história Felícia Fleck argumenta que a diferença entre um espetáculo cênico e uma narração ou contação de histórias é quase imperceptível no século XXI, pois segundo a autora o contador de história “expõe seu trabalho por meio de espetáculos de narração oral e *performances* artísticas elaboradas, com o domínio de técnicas vocais e corporais e critérios para a seleção de história”. (FLECK, 2015, p. 318) Mas ela também reconhece que a maior diferença entre uma arte e outra está na figura do ator e do narrador e na relação que cada um estabelece com o público: “a relação estabelecida pelo olhar de quem conta e seus ouvintes provavelmente é a mais nítida diferença entre as duas artes. Na contação, é o olhar o fio que conduz, o elo entre o narrador e a plateia”. (FLECK, 2015, p. 319)

As autodenominações ou as designações dos profissionais que contam histórias também variam: alguns se chamam de narradores de história; outros de contadores de histórias; outros de contador cênico de histórias; griôs; atores do teatro narrativo; contadores de histórias árabes; bardos escandinavos; entre outros. Os nomes, assim como a maneira de contar histórias, são muito diferentes, de acordo com a época histórica e o lugar geográfico de cada um. Felícia Fleck destaca que o contador de histórias contemporâneo “é um animador cultural, um artista performático que em seu fazer propicia o encontro do homem com a linguagem poética, o que pode trazer a oportunidade de viver a diversidade cultural e o seu (re)conhecimento no processo criativo”. (FLECK, 2015, p. 317)

Elaine de Moraes coloca lindamente o que é para ela a profissão de contar histórias:

Somos porta-vozes de remédios para a alma e podemos despertar o imaginário das pessoas, levá-las a viajar para outros mundos e outros tempos, possibilitando, nesse faz de conta, o reencontro com desejos e anseios. Podemos ajudar a libertar emoções que até então hibernavam, esperando apenas um momento mágico para ganharem expressão. Não chegamos a isso sem fantasia. Nossa alma se alimenta de fantasia e, com ela, gera os sonhos. Sem os sonhos, nós não nos realizamos. (MORAES, 2015, p. 467)

Na atualidade, existe o contador de história da tradição milenar que ainda é vivo na África e em outras partes do mundo; existe o contador de histórias que vai à biblioteca e apenas com um livro na mão – ou não –, sem utilizar adereços, figurinos ou cenários, conta histórias encantadoras; o professor contador; os avós contadores; pais contadores; contadores profissionais que lotam teatros com cenários, músicas, figurinos etc.; os contadores que viajam com malas cheias de livros por pequenas cidades e contam suas histórias. Os exemplos são muitos e dos mais variados, e todos eles são *contadores de histórias*. Todos têm o objetivo de levar a magia e o encantamento ao outro através de uma história.

O que realmente importa é que a essência e necessidade de se contar e ouvir histórias continuam presentes, e com ela a possibilidade de difundir as histórias milenares ou atuais de forma artística, e assim podermos pensar nossa vida através delas.

Gislayne Avelar Matos defende que a contação de história é uma linguagem artística. Segundo a autora, o contador é o elemento central na poética da arte de contar histórias. Poética entendida como todos os elementos que envolvem o processo de criação de uma obra artística:

Ao tratar a contação de histórias como linguagem artística, falamos necessariamente de forma, já que arte é forma. A forma é a expressão manifesta do artista que atua sobre o homem em sua totalidade. Na arte de contar histórias, podemos dizer que, por meio do conto, criado na cena da *performance*, o contador dá forma à sua expressão. (MATOS, 2015, p. 205)

Mas o que é *performance*? Esta também é uma pergunta que não tem uma resposta única, mas sim um conjunto de conceitos e linhas de pensamento que resultam em práticas

e teorias diversas. Isabel Orofino afirma que na atualidade os debates em torno da tentativa de se definir um conceito para a *performance* ultrapassam o campo artístico:

O debate contemporâneo em torno do conceito de *performance* demarca um campo novo de investigação pautado por uma convergência de interesses advindos das mais variadas disciplinas. Inicialmente, é comum pensarmos nos estudos do drama e do teatro, mas uma leitura mais atualizada e aprofundada vai revelar que encontram-se aí iniciativas transdisciplinares e multimetodológicas, que sinalizam um terreno profícuo da pesquisa em ciências sociais e humanas e das artes”. (OROFINO, 2009, p. 222)

O termo *performance* vem da língua inglesa e a princípio diz respeito a atuar, desempenhar ou render, todos verbos que sugerem ações, mas ao longo do tempo o termo foi sendo apropriado pelo campo artístico. Por volta de 1950, o termo é incorporado nas artes de forma mais definitiva e com conceituações particulares em cada área da arte, assim como critérios específicos de diferentes autores. Desta forma, escolho neste trabalho me guiar pela definição de *performance* de dois autores que abordam aspectos diferentes da *performance*: Paul Zumthor e Richard Schechner.

De acordo com Zumthor (1997), *performance* é o resultado da integração entre texto, intérprete, público e espaço (e aqui estão incluídos os aspectos sonoros e físicos); é o resultado do encontro e da partilha que acontece no momento da contação e vai comunicar e marcar a passagem de uma virtualidade para uma realidade que o público pode reconhecer. O que é maior que a ação artística, pois o *performer* transforma e é transformado pelo outro durante o acontecimento pela sua presença física. Segundo o autor, *performance* é “a ação complexa através da qual uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida, aqui e agora. Locutor, destinatário, circunstâncias [...] se encontram concretamente confrontados”. (ZUMTHOR, 1997, p. 32)

O autor traz uma definição de *performance* voltada para a questão da oralidade, que era o seu campo de estudo. Segundo ele, existe uma *performance* para a leitura e para a escuta, ou seja, existe uma performance da recepção. E sempre irá existir alguém que emite algo e um destinatário, a *performance* como mensagem poética transmitida e recebida simultaneamente.

Zumthor afirma que a maneira como um texto é lido e escutado – o local, a posição do corpo, os ritmos corporais (o leitor está em movimento ou parado), entonação da voz, os ruídos (ou a falta) ao redor etc. – tudo irá influenciar na relação que será criada entre o texto e o seu leitor ou seu receptor, “fomentando apreensões e prazeres diferenciados frente ao poético”. (ZUMTHOR apud MOSTAÇO; ORFINO; BAUMGÄRTEL; COLLAÇO, 2009, p. 23)

Estamos no mundo através de nossos corpos, e aqui entendendo a voz como uma prolongação do mesmo. O corpo fala, sente, representa, ouve, apresenta etc., especialmente através da *performance*. Segundo Zumthor (2000), a *performance* permite uma recepção coletiva que pode estimular o envolvimento com a narração, ela tem a “força da voz viva” e é a única maneira eficaz de fazermos uma comunicação poética. Ou seja, quando lemos uma história para as crianças, a recepção por vezes acontece de forma individual e silenciosa; já quando nos utilizamos da *performance* para narrar uma história, a materialidade e a intensidade que acontecem com o corpo presente estão vivas na narração; e a troca que ocorre entre quem narra e quem ouve será muito mais rica e pulsante, podendo reverberar na memória.

Já Schechner traz um conceito mais antropológico e abrangente e/ou ampliado, baseando a *performance* na ação. Para ele, *performance* é “o ser, fazer, o mostrar fazendo, o explicar mostrando como se faz”. (SCHECHNER, 2007, p. 28) Este conceito ultrapassa as fronteiras do artístico e pode ser aplicado a praticamente todos os rituais e culturas do mundo, por trazer a ideia do comportamento restaurado. De acordo com Schechner (2007), tudo pode ser *performance*, seja uma pessoa tomando um café na rua ou um espetáculo de balé, o que varia é o olhar para cada um destes comportamentos de uma maneira específica⁴³.

Retomando a citação acima, o autor define *performance* através de quatro expressões verbais: *being*; *doing*; *showing doing (to perform)*; *explaining showing doing (performance studies)*. Ou seja, se você existe, automaticamente você faz parte de ser. Ser não é uma qualidade apenas humana, é uma atividade de tudo que existe; mas existir significa estar em

⁴³ Richard Schechner fundou em 1967 o *Performing Group*, sistematizando os estudos sobre *performance*, e denominou de *Performance Studies* (estudos performáticos) o que para ele é um campo que não possuiu limites fixos. Apesar de ser um campo de estudo acadêmico (com disciplina específica desde 1970 na Universidade de Nova York – NYU), é também o mundo como um todo. Os estudos *performáticos* irão olhar, estudar, analisar e interpretar todos os tipos de *performance*: estética, social, política, esportiva e acontecimentos da vida cotidiana.

movimento; estar em movimento significa estar fazendo alguma coisa, alguma ação; se você mostra para alguém o que está fazendo, direta ou indiretamente você está realizando uma *performance*. E quando você explica para alguém o que você está mostrando você entra no campo dos Estudos da Performance, tentando refletir e compreender “o mundo da *performance* e o mundo como *performance*”. (SCHECHNER, 2009, p. 18)

Ainda segundo Schechner, a arte cria sua própria realidade e interage ativamente com a vida social: a *performance* “Marca a identidade, submete o tempo, remodela e adorna o corpo e conta histórias. Performances – nas artes, nos rituais ou na vida cotidiana – são ‘comportamentos restaurados’, comportamentos duas vezes agidos, ações praticadas que as pessoas treinam e buscam”. (SCHECHNER, 2007, p. 28) A *performance* ocupa um lugar fronteiro entre arte e vida.

Outro termo e/ou conceito que permeia tanto o fazer teatral quanto a contação de histórias é a questão da teatralidade.

Considerando que a *performance* necessita da presença do outro como olhar, essa intencionalidade intervém também na teatralidade, já que a interação do olhar entre o produtor e o receptor é essencial no processo teatral (teatralidade), performatividade e teatralidade parecem estar estreitamente ligadas. (BURNS apud FÉRAL, 2009, p. 80)

Segundo Mostaço, “teatralidade e performatividade são irmãs siamesas, nascidas do mesmo influxo fenomenológico que fundamenta a mais elementar experiência de um sujeito; o olhar”. (MOSTAÇO, 2009, p. 39) Teatralidade diz respeito a tudo que pode se tornar um signo no fazer teatral, diz-se que ela é inerente ao teatro, pois será através da teatralidade, ou seja, das sensações e percepções que o espectador tem no momento em que assiste a uma obra teatral, que ele irá compreender através do fictício o que se passa na realidade.

No entanto, mesmo considerando a teatralidade como sendo inerente à atividade teatral, ela não está presente unicamente no teatro. A teatralidade depende do olhar do outro, de um espectador, pois ela não está na ação, “ela é um produto mental propiciado pelas percepções e, para emergir, não depende de um palco, atores ou cenografia, mas tão somente de uma operação de linguagem intermediando um sujeito e um objeto”

(MOSTAÇO, 2009, p. 38) – ou seja, alguma coisa para ser vista e alguém para ver. Zumthor afirma que a teatralidade está presente nas diversas formas de comunicação humanas, assim como a performatividade.

Segundo Josete Féral, a “teatralidade é o resultado do trabalho poético do artista. Ela é um jogo de ilusões e de aparências para o espectador que é chamado a centrar sua atenção sobre a relação sujeito/objeto, sobre o deslocamento dos signos que tal relação pressupõe”. (FÉRAL, 2003, p. 75) É importante dizer que Féral prefere o termo *teatro performativo* para aquilo que Schechner conceitua como *performance* (em um âmbito mais cultural e amplo).

De acordo com as definições que trago, tanto a *performance* quanto a teatralidade fazem parte da contação de histórias, pois na contação o narrador ou contador utiliza-se de seu corpo, sua voz, seus gestos e movimentos para comunicar algo ao espectador. Ele está presente no momento da ação e traz signos e discursos – tanto em seu corpo, quanto na história contada – para serem desvendados pela plateia; acontece uma criação estética entre eles: “É na experiência de estar com o outro, na ludicidade da troca humana e no partilhar de vivências que os atos performativos se estabelecem e se cruzam”. (GONÇALVES, J.; GONÇALVES, M., 2018, p. 147)

Desta forma, o contador de histórias se aproxima do conceito de *performer* de Patrice Pavis:

O performer é aquele que fala e age em seu próprio nome (enquanto artista e pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa uma personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. O performer realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz o papel de outro. (PAVIS, 1999, p. 284)

Os contadores e/ou narradores trazem junto às histórias suas trajetórias e experiências, ou seja, eles também *performam* ao encenarem uma narrativa, e também se utilizam de teatralidade para transmitir algo a quem os assiste, valendo-se da palavra, do texto, do corpo, da voz e dos signos no momento presente do ato de narrar; a ação de contar em si é uma *performance*. E, como afirma Costa, “cada performance individual é sempre única, realizando-se conforme os elementos específicos de um contexto particular; nela, destacam-se alguns aspectos que valorizam o corpo como instrumento de transmissão

da memória”. (COSTA, 2015, p. 30) Podemos pensar aqui em uma perspectiva discursiva da teatralidade e da *performance* enquanto acontecimento artístico.

Mas então é teatro ou contação de história? O que me propus a fazer enquanto obra artística para levar às crianças possui elementos tanto da narrativa – como enredo, tempo, espaço e narrador – quanto do teatro – como personagens, espaço cênico, teatralidade –, entre outros. A história foi contada de forma não linear, com característica de *performance*.

Desta forma, partindo das considerações e conceitos trabalhados acima, posso dizer que a obra artística realizada não foi nem teatro, nem contação de história, mas algo que - como estas duas artes - transita entre as diversas formas de se fazer Arte. Por uma questão conceitual, optei denominar o processo e produto artístico desenvolvido nesta tese de *experiência cênica narrativa*.

3.2. Dragões? Cavalheiros? Duendes? Não!!! Uma Tempestade

Farei um relato completo, e vos prometo águas tranquilas e auspiciosos ventos e viagem tão ligeira que alcançaremos vossa esquadra real mais adiante.

Shakespeare (2015, p. 113)

Penso que as pessoas gostam de ouvir e contar histórias, quase como um ato inerente ao ser humano. Sejam as fábulas de La Fontaine, os “causos” de Ariano Suassuna, os contos dos irmãos Grimm, os cordéis, os contos de fadas da Disney, as aventuras e heróis da Marvel e DC Comics, os contos do Marquês de Sade, as lendas urbanas, os mitos gregos, romanos, egípcios...

Boa ou ruim, alegre ou triste, trágica ou cômica, de herói ou de bandido, com música ou sem música, contada por meio da oralidade ou da escrita, em prosa ou em verso, no teatro, na rua ou na cama na hora de dormir, todo mundo gosta de ouvir e curtir a interessante narrativa de uma história. Se isso ocorre de forma poética, finca-se um laço profundo de experiência. (GARANHUNS, 2015, p. 66)

A verdade é que a maior parte do conhecimento que temos vem sendo transmitido de geração em geração através da contação de história, seja ela oral ou escrita. Sejam fatos históricos, histórias reais ou fictícias, as histórias estão presentes na cultura de todos os povos do mundo.

A contação de história em si proporciona às crianças a descoberta do mundo através da apresentação e resolução de conflitos, logo, trabalhar com um enredo como o de *A Tempestade* pode ser uma maneira de levar as crianças a refletir de forma a aguçar e estimular o senso crítico. O enredo da peça problematiza a questão de causa e consequência, ação e reação, mostrando que nossas escolhas trilham nosso caminho. Elas podem ser boas, ruins, perigosas, benéficas, passíveis de elogios e/ou repreensão, mas sempre são fruto de nossas decisões e ações.

Após a decisão de que a história que eu queria contar seria uma história escrita por Shakespeare, deu-se início à segunda parte do “problema”: quantas e quais obras seriam

escolhidas para a pesquisa? Como dar vida a esta história? De que forma transformá-la e recontá-la?

Diante da variedade e quantidade de peças escritas pelo autor, foi difícil delimitar quantas seriam usadas e quais. Inicialmente, pensei em trabalhar com cinco histórias, então começou uma das partes mais prazerosa do processo de pesquisa para a escrita da tese: revisitar as peças do autor.

Juntamente com meu grupo de trabalho/pesquisa⁴⁴ comecei a reler as peças. *A Tempestade*, que já era a mais conhecida por mim⁴⁵, foi uma das primeiras a serem lidas e logo já estava entre as possíveis histórias a serem escolhidas. O encontro entre a magia e a realidade é uma das coisas que sempre me encantaram na peça. Por uma questão de tempo, não foi possível lermos todas as obras de Shakespeare, então elegemos quinze delas para serem lidas, selecionando ao final das leituras cinco obras: *A Tempestade*, *Romeu e Julieta*, *Sonho de Uma Noite de Verão*, *A Megera Domada* e *Noite de Reis*.

Conforme as leituras e os trabalhos avançavam, ficava evidente que trabalhar com cinco histórias diferentes não seria possível, desta forma optamos por mais uma redução, escolhendo três: *A Tempestade*, *Sonho de Uma Noite de Verão* e *Romeu e Julieta*. A ideia era de alguma forma contar para as crianças essas três histórias, procurando pontos de entrelaçamento entre elas ou deixando que em cada apresentação as crianças escolhessem – através de um jogo inicial – qual das três eles ouviriam.

Começamos os ensaios, tanto práticos quanto como leituras de mesa e tentativas de adaptação das peças. No decorrer do processo, vimos que seria inviável, pelo menos naquele momento, para aquele grupo, trabalhar com três peças, e decidimos, em parceria com a orientadora da tese, que escolheríamos uma única peça, e a escolhida foi *A Tempestade*.

⁴⁴ Conteí com a ajuda de um grupo de trabalho/pesquisa formado por seis pessoas: meu orientando de iniciação científica (Eric Vagner Serafim de Souza); três discentes do curso de Artes Cênicas da UFGD (Jonathas Perrenoud, Ana Paula Galdino e Giovanna Xavier Lavagnoli); um egresso da UFGD (Thácio Fagundes Vissicchio).

⁴⁵ No ano de 2001, participei de uma montagem da peça. Na época, eu cursava a graduação de Artes Cênicas na Universidade Estadual de Santa Catarina e por meio de um acordo de parceria entre a UDESC e a University of Exeter, tive a oportunidade de ser dirigida por um diretor inglês, William Stanton, que junto com o professor André Carreira fez a montagem do espetáculo. E para tanto estudamos a peça de forma mais profunda e orientada.

Entre uma tragédia e duas comédias, a primeira a ser “eliminada” foi *Romeu e Julieta*, nem tanto pelo gênero, mas pelo fato de que, de forma geral, esta obra já é conhecida por um número maior de pessoas por suas adaptações e versões (algumas inclusive brasileiras), para o cinema, teatro, quadrinhos etc. Além disso, *Sonho de Uma Noite de Verão* e *A Tempestade* possuíam uma característica que me agradava muito: a presença de seres fantásticos no enredo. No entanto, a peça *A Tempestade* tinha a seu favor um certo “ineditismo”, é uma peça menos conhecida pelo público em geral e com poucas adaptações para o universo infantil ou lúdico.

Fizemos algumas experimentações com as duas peças e chegamos a um consenso de que *A Tempestade* trazia elementos mais interessantes para serem trabalhados. Dentre estes, destaco o fato de a peça trazer o universo medieval, mas com um pensamento renascentista. Se por um lado havia bruxas, fantasmas, espíritos, magia, por outro lado, o personagem principal buscava – através do conhecimento – valores humanistas e acreditava na capacidade de realização do homem⁴⁶. Outro elemento interessante é a questão da disputa e do uso de poder que perpassa toda a peça, atingindo de forma direta ou indireta todos os personagens da história.

Um motivo secundário que levou à escolha da peça foi a questão do perdão. Próspero, uma das personagens, chega à conclusão de que é mais nobre perdoar seus desafetos do que continuar com sua vingança. Mas este perdão não é nos moldes do cristianismo; primeiro é preciso que seja feita justiça, que todos enfrentem as consequências de seus atos. Ou seja, o perdão na história, antes de ser concedido, passa pelo crivo da razão; só é dado depois de Próspero castigar e punir aqueles que lhe fizeram mal.

Como as crianças têm um modo singular de ver e estar no mundo, elas aprendem através do que é visível e do que está aparentemente invisível, através do tangível e do intangível, logo, fugir um pouco da ideia de trabalhar com heróis e bandidos que ficam bonzinhos ao final da história é uma forma de trabalhar elementos e sentimentos de um mundo mais “real”, de forma lúdica. Pois acredito que a criança pode e deve ter contato com todos os conflitos que envolvem o mundo real, apenas precisa ser de forma lúdica.

⁴⁶ Podemos também citar Gonçalo, que buscava harmonia e acreditava na figura do Rei, mas este seria justo e governaria através da racionalidade.

De forma geral, os desenhos, filmes e mesmo espetáculos de teatro e contação de histórias a que as crianças têm acesso trazem histórias e conflitos que as poupam do “mundo real”, animais e brinquedos que falam, princesas e príncipes, tudo muito colorido e feliz. Estamos colocando nossas crianças em bolhas para que sejam poupadas de tudo que possa lhes causar dor, estranheza, tristeza etc., evitar sempre frustrações, poupá-las de conflitos e protegê-las de tudo. Por vezes é uma forma contraditória de prepará-las para a vida adulta.

A Tempestade seria uma forma de fugir dos estereótipos infantis e trabalhar os elementos humanos que estão presentes em todas as idades. Mas com um cuidado estético e ético de estar lidando com crianças, ou seja, ao mesmo tempo que a peça traz alguns elementos dos contos de fadas, ela também trabalha com a realidade das relações humanas. Segundo Heliadora, a peça tem certo ar de conto de fadas e “durante séculos foi considerada a ‘pecinha fácil de William Shakespeare’ que as crianças leem na escola, mas na realidade ela é uma maravilha de complexidade contada de uma maneira muito fácil”. (A EVOLUÇÃO, 2014) Era o que eu buscava.

Outro motivo que levou à escolha da peça foi o local onde tudo acontece e a mensagem que ela nos deixa. Toda a ação de *A Tempestade* acontece em uma ilha, ou seja, uma espécie de mundo à parte onde é permitido, quase como por encantamento, que todos manifestem seus verdadeiros sentimentos. A ilha permite o encontro com o outro e a criação de uma teia de relações entre as personagens, uma teia de relações amorosas, filosóficas, sociais e políticas. Como o objetivo era fazer a experiência cênica narrativa nos Centros de Educação Infantil Municipais – CEIM’s, pensar em um único cenário era uma forma de facilitar tanto a parte de produção, como a parte de compreensão das crianças em relação à proposta.

Muitas pessoas, inclusive educadores, poderiam questionar a escolha do autor e da peça em especial. No entanto, apresentar para as crianças apenas contos com finais felizes e histórias consideradas “infantis” é subestimar a imaginação e a capacidade de compreensão dos pequenos. Desde cedo, é importante que a criança tenha contato com histórias capazes de aguçar sua curiosidade, levantar dilemas e reflexões.

Aproximar a fantasia do real – onde a criança vai viver determinada situação verdadeira, mas de forma hipotética – é uma maneira de os pequenos construírem noções

de certo e errado, causa e consequência. Também pode ser uma forma de viverem emoções, como por exemplo ansiedade, raiva, vingança, de forma positiva e vislumbrar, através da trama, possibilidades concretas de resolução de dilemas internos e conflitos externos.

Os contos de fadas são muito importantes para o desenvolvimento infantil. De acordo com autores como Walter Benjamin e Bettelheim, entre outros, os contos de fadas são uma forma importante de ensinamento para a humanidade. Benjamin argumenta que “o primeiro narrador verdadeiro é, e continua sendo, o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência.” (BENJAMIN, 1987, p. 215)

Como afirma Heliodora (2008), *A Tempestade* traz em seu interior um “ar” de conto de fadas ao trabalhar com elementos mágicos, aventura e fatos heroicos, que é muito importante para o desenvolvimento da criança. Segundo Bettelheim (1980), as crianças se identificam com a fantasia e os personagens que estão presentes na história e a partir desta identificação são capazes de compreender melhor seus próprios sentimentos, como a raiva, o amor, a injustiça, o medo, o arrependimento, a solidão. E uma vez que a peça, assim como os contos de fadas, tem um final feliz, as crianças são capazes de vislumbrar uma perspectiva de um futuro feliz, onde suas atitudes e os desafios que terão de transpor irão conduzi-las a momentos de conquistas e felicidade.

Garcia faz uma observação interessante sobre os autores de teatro se alimentarem dos contos para escreverem suas obras:

Desde a popularização da escrita e do teatro, muitos dos romances e contos foram transformados em livros. Assim, grande parte do teatro europeu dos séculos XVI, XVII e XVIII se alimenta desses contos (é particularmente significativo isso nas obras de Lope de Vega ou de Shakespeare, para citar exemplos conhecidos). (GARCIA, 2012, p. 317)

Ou seja, o próprio Shakespeare se nutria de histórias e contos de sua época. De acordo com Bettelheim (1980), o conto de fadas é uma forma de narrativa que atua como ponte entre o mundo exterior e o imaginário infantil. Quando nos contos de fadas o herói precisa da ajuda do outro para atingir um amadurecimento e um conhecimento na história, a criança consegue entender, por exemplo, a importância de se relacionar com seus pares. Em

A *Tempestade*, também podemos reconhecer esta qualidade: a personagem principal, Próspero (que é ao mesmo tempo o herói e o vilão da história), conta com a ajuda de Ariel para perdoar seus inimigos e conseguir se libertar de seu passado e seguir em frente.

Com a história escolhida, passamos então a entendê-la melhor: estudando suas falas, suas entrelinhas, seus discursos secundários, as nuances das personagens etc., até decidir como iríamos contar nossa história.

A ideia sempre foi ser fiel à história original, mas a questão que se debateu muito foi a fidelidade ou não à peça escrita. Como falar com naturalidade usando uma escrita considerada por muitos como rebuscada e de difícil entendimento? Como colocar a palavra em movimento? O primeiro passo seria entender de fato a história e escolher qual seria nossa interpretação pessoal. Basicamente, a peça fala sobre poder, sobre o bom e o mau uso do poder, abordando temas importantes como ilusão *versus* realidade, vingança, descoberta e redenção.

Próspero, o Duque de Milão, era amado por seu povo, no entanto, como era mais interessado nos seus livros de magia do que em governar Milão, seu irmão Antônio governava por ele. Até que Antônio decide que quem deveria ser duque era ele e se apodera do ducado de Próspero de forma desonesta. Conspirando com Alonso (Rei de Nápoles), Antônio toma o controle de Milão e ordena que seus soldados coloquem Próspero e sua filha Miranda, de três anos, em um barco sem condições de navegar, na esperança de que eles afundassem. Gonçalo, um lorde de bom coração, ajuda-os colocando no barco suprimentos e os livros de magia de Próspero, o que permitiu que os dois sobrevivessem até chegar a uma ilha.

Próspero e Miranda vivem por 12 anos na ilha em companhia de um estranho, que era metade humano, chamado Caliban, e de um espírito, um tanto arteiro e malicioso, chamado Ariel. Caliban era filho de uma bruxa muito poderosa, mas também muito má, chamada Siorax, que havia aprisionado Ariel no tronco de uma árvore. Siorax morre antes de Próspero chegar à ilha, deixando Ariel preso e Caliban abandonado. Próspero, ao chegar à ilha, liberta Ariel, que acaba virando escravo de Próspero por gratidão.

Caliban mostra toda a ilha a Próspero, seus segredos, perigos e belezas. Próspero por um tempo o trata como um igual, Miranda lhe ensina sua língua e eles vivem em harmonia,

até o dia em que Caliban tem a ideia de povoar a ilha com Calibanzinhos junto com Miranda, o que para Próspero e Miranda soa como uma ideia absurda. Logo, ele também é transformado em escravo por Próspero.

Durante todo esse tempo, o irmão de Próspero, Antônio, governou Milão. Certo dia ele vai de navio até a Tunísia para o casamento da filha de Alonso. No barco onde está Antônio, também se encontram Alonso, seu irmão Sebastian e seu filho Ferdinando; Gonçalo; os marujos Trínculo e Estefano; o Capitão e a tripulação do navio. Na volta do casamento, seu navio passa perto da ilha onde Próspero e Miranda vivem. Próspero usa sua mágica e Ariel para provocar uma violenta tempestade com trovões e relâmpagos.

Antônio e todos os outros no navio ficam apavorados achando que vão afundar e morrer, Ferdinando se joga ao mar e todos pensam que o navio se partiu ao meio. No entanto, todos os passageiros sobrevivem à tempestade e chegam à ilha a salvo, mas em três grupos separados, e por isso não sabem se os outros sobreviveram ou não.

Antônio, Alonso, Sebastian, Gonçalo e seus homens estão vagando na ilha. Alonso acredita que Ferdinando está morto e por isso está triste e desmotivado. Em determinado momento, Ariel toca uma música para fazer todos os homens dormirem, exceto Antônio e Sebastian. Antônio vê isto como uma oportunidade e tenta convencer Sebastian a matar Alonso e tomar o trono de Nápoles, então propõe que eles juntos matem Alonso e Gonçalo enquanto estão dormindo; e por acreditarem que Ferdinando estava morto, quando eles retornassem à Itália, Sebastian governaria Nápoles; mas Ariel acorda o rei e Gonçalo a tempo.

Como a ideia de Próspero é se vingar e atormentar aqueles que lhe enganaram, ele manda Ariel organizar um banquete fantasma para aparecer e desaparecer de repente na frente de Alonso, Antônio, Sebastian e Gonçalo. Ariel aparece com uma harpa e declara que os homens foram trazidos à ilha para serem punidos pelo que fizeram a Próspero, deixando os homens assustados, confusos e com medo.

Em outra parte da ilha, o jovem príncipe Ferdinando, que também pensa que seu pai e todos os outros morreram no naufrágio, sai para explorar a ilha e encontra Miranda. Miranda, que nunca tinha conhecido um jovem homem antes, se apaixona na mesma hora por Ferdinando e ele por ela. Próspero queria que os dois se apaixonassem, no entanto, ele

acha que as coisas estão se desenvolvendo muito rápido entre sua filha e aquele homem, e finge se opor à união no começo, usando sua magia para fazer Ferdinando trabalhar para ele, e proibindo Miranda de falar ou se aproximar do príncipe.

Miranda desobedece ao pai e vai ver Ferdinando, os dois trocam juras de amor e decidem se casar, ou seja, como Próspero havia planejado. Próspero liberta Ferdinando de seus trabalhos e dá sua benção para o jovem e Miranda. Ele prepara algumas mágicas com deusas para o feliz casal que assiste alegre à *performance*.

Em outro ponto da ilha, Caliban, então escravo de Próspero, encontra outros dois sobreviventes do naufrágio (os marujos bêbados Trínculo e Estefano). Inicialmente, pensa que eles são espíritos que Próspero mandou para torturá-lo por ele não estar fazendo o que foi ordenado, mas logo descobre que eles são marinheiros perdidos, com uma bebida desconhecida por Caliban, mas que o encanta na mesma hora que experimenta. Eles ficam bêbados juntos e Caliban se lança à mercê de Trínculo e promete adorá-los como deuses.

Caliban então convence os dois marujos a matar Próspero enquanto ele estiver dormindo, assim Trínculo poderia se casar com Miranda. Os três homens bêbados saem em direção à casa de Próspero. No entanto, Ariel ouve todo o plano e os faz errar o caminho, passando por um pântano onde ficam atolados e sujos, mas conseguem chegar à casa de Próspero com a intenção de matá-lo. Ao chegarem, avistam roupas coloridas e finas e ficam encantados por elas. Os dois marujos bêbados veem as roupas e decidem roubá-las ao invés de matar Próspero. Mesmo Caliban protestando, os dois não dão ouvidos, então Próspero e Ariel entram como espíritos disfarçados de cães de caça e perseguem os três que fogem correndo.

Próspero se sente mal por Alonso, Antônio, Sebastian e Gonçalo, e diz a Ariel para trazê-los até sua casa, onde ele realiza seu último feitiço, revelando sua identidade. Próspero conta para todo mundo sua história de vida e o que Antônio fez com ele há doze anos em Milão. Alonso pede desculpas e Próspero revela Ferdinando vivo e bem, reunindo pai e filho.

Próspero diz que ele agora perdoa Antônio por tê-lo traído e também perdoa os três homens bêbados por planejarem matá-lo, quebra o feitiço que o liga a Caliban e o liberta. Próspero também liberta Ariel de sua servidão, desde que Ariel os leve, em segurança, de volta a Milão.

Finalmente, os marujos (que, por um feitiço de Ariel, estavam dormindo no navio) chegam à ilha e anunciam que o navio está inteiro, a salvo e pronto para voltar para a Itália. Próspero propõe que todos voltem para Milão e diz que não quer ser mais mágico; ao invés disso, vai voltar para Itália e ser o Duque de Milão de novo. A peça termina com Próspero pedindo ao público para libertá-lo com seus aplausos.

Em uma primeira análise da peça, podemos dividi-la em três núcleos: poder, comédia e romance. No entanto, quando começamos a aprofundar esta análise, descobrimos que toda a trama gira em torno da luta pelo poder, que aparentemente está mais presente em um dos núcleos, mas que permeia e conecta os três.

No núcleo romântico estão Ferdinando e Miranda, mas também está Próspero, que quer o casamento do jovem casal para que sua filha se torne princesa de Nápoles, porque, uma vez que ele retornar a Milão e ao seu ducado, terá influência em Nápoles através da filha. Como em algumas outras peças de Shakespeare, o conflito entre famílias e/ou pais acaba por ser resolvido por meio de seus filhos.

No núcleo cômico, os marujos Trínculo e Estefano (que na peça representam o povo em geral) mesmo bêbados são instigados por Caliban a matar Próspero e governar a ilha. Quando Caliban transita neste núcleo, ele trama a morte de Próspero para que este não tenha mais nenhum tipo de poder sobre a ilha ou sobre ele, uma espécie de conspiração oportunista. Também neste núcleo, os marujos seduzem Caliban – o nativo da ilha – com uma “bebida dos deuses” para que ele lhes mostre as riquezas e belezas do lugar, tal como os portugueses ao chegarem ao Brasil oferecendo espelhos e outros utensílios aos índios. Podemos dizer que Caliban é “colonizado” em dois momentos na trama: no primeiro, por Próspero e Miranda (que lhe dão roupas e o ensinam a falar); no segundo, por Trínculo e Estefano (que lhe oferecem bebida). Todos oferecem “especiarias” para acessar e fazer uso do conhecimento do nativo da ilha e, como consequência, obter alguma vantagem, algum tipo de poder. Alguns estudiosos dizem que Shakespeare previu ou visionou o sistema colonial.

No núcleo de poder, as relações estão mais claras: de um lado temos Próspero querendo retomar seu ducado; do outro, seu irmão Antônio e o irmão do Rei de Nápoles (Sebastian) querendo matar o rei e tomar o poder de Nápoles. Ao final da peça, Shakespeare

prepara seu *granfinale* reunindo os três núcleos em uma mesma cena para o acerto de contas.

Em relação à mensagem da peça, particularmente penso que ela tem uma função crítica e atemporal. De modo simbólico, ela fala de encontros entre diferentes modos de vida, de cultura, de organização social, de pensar, de agir e de diferentes valores morais, formando uma pluralidade de mundos que Próspero tenta controlar. Como coloca o pesquisador e professor de Stanford Roland Greene:

Entre Tunes, Milão, Nápoles, Bermudas, Cartago e o estratégico lugar nenhum da ilha de Próspero, Shakespeare coloca uma pluralidade de mundos – ou seja, ordens simbólicas que representam regimes sociais, religiosos e políticos – que raramente podem ser construídos na experiência humana, onde só a mágica é capaz de fazer o elo adequado, tendo Próspero como o grande construtor. (GREENE, 2000, p, 138-139, tradução nossa)⁴⁷

Próspero, que é o grande arquiteto de toda a trama da peça, leva seus inimigos até a ilha motivado pelo desejo de vingança e poder. Ele quer que seus desafetos paguem pelo que lhe fizeram, mas vai além, quer recuperar seu ducado e seu *status* de poder impetrando o príncipe de Nápoles como noivo de sua filha. No entanto, no transcorrer dos fatos, ele acaba se reconciliando com o seu passado, de certa forma assume parte da culpa que lhe cabe na perda de seu ducado⁴⁸ e perdoa seu irmão e os demais.

A riqueza de uma história, em especial como a da *Tempestade*, reside no fato de sermos transportados para este universo único e outro, diferente do nosso, no entanto, levamos conosco nosso capital cultural. Ou seja, a interpretação que cada um terá de uma história vai passar por sua própria experiência e visão de mundo.

⁴⁷ No original: “Between Tunis, Milan, Naples, Bermuda, Carthage and the strategic no-place of Prospero’s island, Shakespeare posits a plurality of worlds – that is, symbolic orders that represent social, religious and political regimes – that can scarcely be bridged in human experience, and across which the only suitable bridge is magic, with Prospero as worldmaker”.

⁴⁸ Antônio só consegue usurpar o ducado do irmão porque este se dedica mais a seus livros do que a seu povo. Fica claro que a busca por conhecimento e magia de Próspero o mantém trancado em uma biblioteca, ou seja, longe de suas obrigações como duque. Tanto que ao final da peça, para retornar a Milão, o personagem deixa claro que abdicará de seus poderes, como se esta fosse uma condição implícita para que ele volte a ser duque.

Um ponto importante, desde o começo da pesquisa, era a questão da recepção. Não queria que as crianças se sentassem confortavelmente e ouvissem de forma passiva a história que iria ser contada. Logo, um dos desafios durante o processo era pensar em uma recepção criativa, onde os pequenos participassem da história junto ao grupo. Mais do que ser alguém que assistirá uma história e elaborará – a partir da escuta – uma interpretação da mesma, buscava espectadores que participassem da história, construindo seus significados próprios.

O objetivo era quebrar a quarta parede na sala de aula e propor uma ação a partir da perspectiva ou pedagogia da experiência, estimulando e instigando a criança a fazer parte do processo. Desta forma, cada participante passaria por um tipo de fruição particular de acordo com a experiência que cada um construísse com o que estava sendo proposto. A criança, a partir de seus desejos e saberes, faria a história reverberar de outras maneiras, construindo seus próprios significados, sem a preocupação de se chegar a uma racionalização do que havia sido feito, ficando no campo da experiência sensível.

Talvez por isso tenha escolhido uma peça de teatro que conta a história de uma tempestade, para dar mais movimento e turbulência à contação. A escolha poderia ter sido de fábulas didáticas, contos históricos, mitos, poemas, lendas, epopeias, contos heroicos ou clássicos; todos podem ser trabalhados de inúmeras maneiras e com o mesmo potencial criativo e pedagógico; mas a meu ver *A Tempestade* possuía uma potência para fruição e um convite a participar efetivamente da contação.

A escolha do *que* trabalhar é importante, mas a escolha do *como* é essencial.

3.2.1. Transformando a peça *A Tempestade* em uma história a ser contada

Céu e terras sejam testemunhas e coroi com bem se o que digo for verdade, se for falso, que vire mal o bem a mim fadado. Eu, para além dos limites do mundo a amo, prezo e adoro você.

Shakespeare (2015, p. 68)

Toda história tem um início, uma porta pela qual adentramos a trama, mas um início não significa necessariamente o começo da história ou determinada lógica cronológica de fatos que deve ser seguida. Um início significa um ponto de partida. Como uma casa com várias janelas onde você pode se aproximar e escolher qualquer uma delas para espiar primeiro e, conforme a janela que você escolhe, lhe será revelada parte da casa. Com a história também é assim, você pode escolher por onde “espiar” primeiro e lá será seu início, afinal, as histórias também possuem vários lados, várias partes, vários “cômodos”.

Com a história escolhida, era hora de pensar como ela seria contada. O objetivo principal era trabalhar a teatralidade e as espacialidades na contação de história, criando oportunidades para vincular o fazer e o sentir através do corpo das crianças, contrapondo uma abordagem essencialmente verbal. Ou seja, o objetivo não era transmitir um conhecimento ou ministrar qualquer tipo de formação para os pequenos. Ao contrário, o que se buscava era mesclar processo e produto, espectador e contador, realidade e fantasia.

Logo, a linha dramática que queríamos escolher para contar a história manteria algumas características da narrativa original, mas queríamos também incorporar algumas características de uma forma de narrar moderna. Os atores/contadores não deveriam decorar o texto, ou trechos dele, e sim entendê-lo, deveriam ser hipnotizados por ele, para que consequentemente as crianças que o ouvissem fossem hipnotizadas também e tivessem um encontro pessoal com a história. Queríamos que a contação tivesse um frescor e um ritmo corporal que imprimisse às crianças uma sensação de liberdade e encontro e lhes permitisse apreciar o momento que estariam vivendo com uma cobiça por saber o que viria em seguida.

A criança usa o corpo para se expressar, e isso acontece o tempo todo; é através do corpo que elas dizem aos adultos como se sentem, o que querem, o que não querem, o que

pensam etc. Logo, estimular a criança a usar seu corpo é uma maneira de potencializar seu desenvolvimento cognitivo e social. Segundo Klisys, “a invenção do que não existe é uma ginástica para o pensamento imaginativo” (KLISYS, 2010, p. 53); então, nesta etapa do trabalho começamos a pensar como contar uma história com o foco na reverberação a partir da materialidade da experiência.

Como a criança pequena é aberta ao sentir – pois ela ainda não perdeu a capacidade de se maravilhar com o simples – era importante fazer com que a história contada fizesse emergir o visível e o invisível presentes no onírico que seriam desvendados e preenchidos de sentidos pela própria criança. Partimos então para a experimentação prática, e com a ideia de trabalhar com a imprevisibilidade.

A experimentação prática partiu de uma certeza: queríamos estar imersos no ambiente diário das crianças, ou seja, a contação seria apresentada dentro dos Centros de Educação Infantil Municipais – CEIMs, explorando os espaços reais e possíveis que eles teriam para oferecer. Foi a partir deste espaço que começamos a conceber toda a contação.

Outro ponto importante, e já definido previamente, era que nosso público (as crianças) não ficaria passivo durante a contação, elas fariam parte da história, vivenciariam e experimentaríamos o que estavam escutando. Nós ocupamos espaços e fazemos parte do mundo através de nosso corpo, é a partir dele que aprendemos, que nos comunicamos, que sentimos, exploramos e interagimos com o outro e com o mundo que nos cerca. Logo, o corpo pode ser considerado o mediador da aprendizagem.

A próxima decisão tomada foi que o público iria ficar no meio da sala. Eles estariam no centro da ação e todo o resto (narração e cenas) aconteceria ao redor. Esta disposição do espaço também serviria para que a todo momento as crianças fossem instigadas e chamadas a direcionar seus olhares e corpos para um espaço diferente do ambiente, ou seja, quebrando a ideia de espectador como alguém que se posiciona sentado e inerte para assistir algo que acontecerá à sua frente.

Como toda a ação da peça se passa em uma ilha, e o enredo pode ser dividido em núcleos, pensamos em fazer as crianças experimentarem a sensação de também estarem nesta ilha e ela estar dividida em partes. Esta divisão proporcionaria um melhor entendimento do enredo por parte das crianças, por ser uma forma de identificar os núcleos

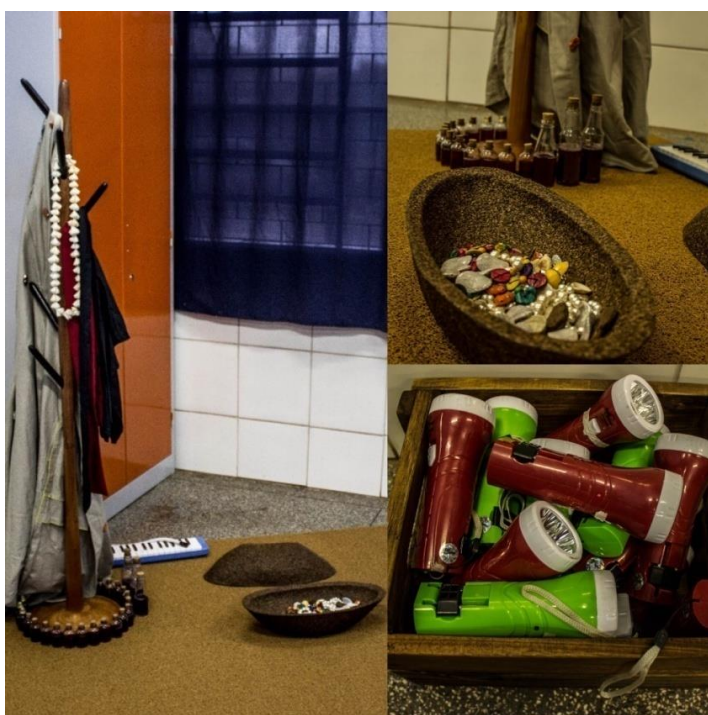
e os personagens. Para simbolizar esta divisão da ilha, escolhemos trabalhar com cores diferentes para cada núcleo, e para materializar estes espaços e cores escolhemos usar tapetes.

Figura 4 – Núcleo Próspero e Miranda

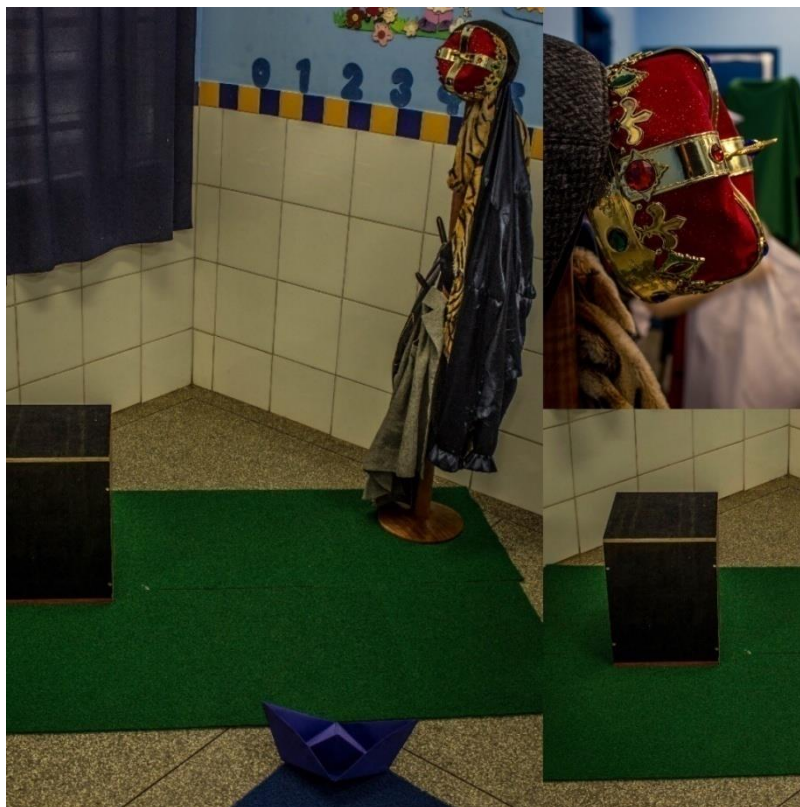


Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

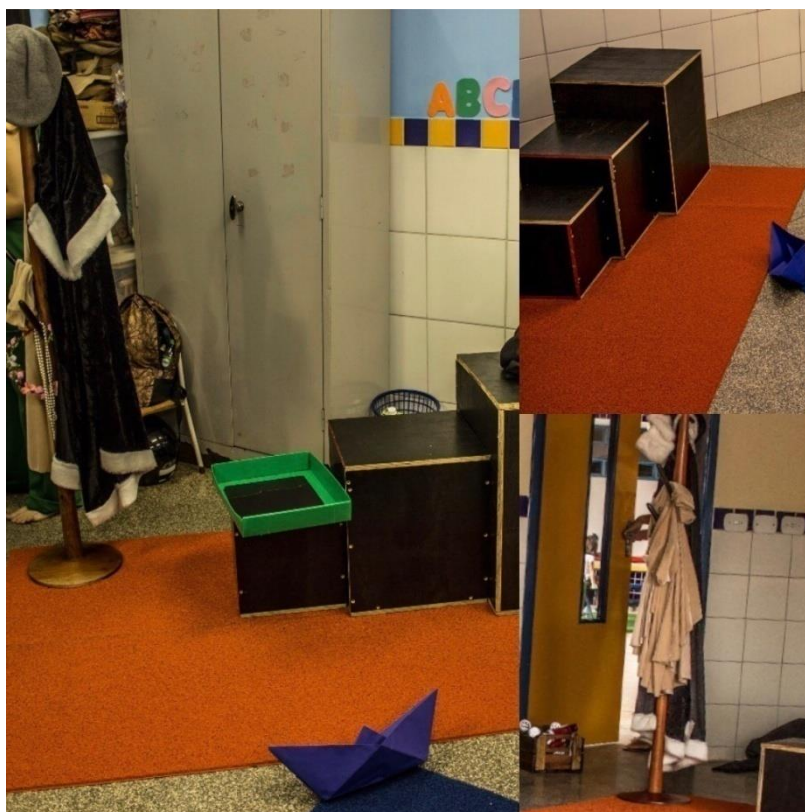
Figura 5 – Núcleo Caliban e os marujos



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Figura 6 – Núcleo Nobres

Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Figura 7 – Núcleo Ferdinando

Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Desta forma, convencionamos que trabalharíamos com cinco cores de tapetes: azul, vermelho, verde, marrom e laranja. O tapete azul ficaria ao meio, onde as crianças estariam (pelo menos na maior parte do tempo); o tapete vermelho ficaria na entrada da sala à direita e representaria a parte da ilha onde Próspero e sua filha Miranda viviam; o tapete verde ficaria à direita ao fundo, e representaria a parte da ilha onde estão os nobres; o tapete marrom ficaria ao fundo à esquerda e representaria o lugar da ilha onde vive Caliban e onde ele se encontra com Trínculo e Estefano; o tapete laranja seria posicionado na parte da frente à esquerda e representaria a parte da ilha onde Ferdinando estava perdido. Decidimos que Ariel (espírito do ar) seria o único a circular livremente por todos os núcleos/partes da ilha.

A partir destas primeiras definições, começamos a brincar e a jogar com a peça, fazendo improvisações de cenas e de narrações. Como havíamos feito um trabalho de leitura de mesa, os atores/contadores já conheciam a história e seus personagens, sabiam a sequência dos acontecimentos e o desenrolar da trama; optamos então por não usar as falas e nem fazer qualquer divisão de personagem. Ou seja, foi definido que ninguém iria decorar nenhuma cena, assim como não seria atribuído nenhum personagem a nenhum dos atores/contadores.

Os jogos que fizemos partiram do espaço, delimitado pelos tapetes, e de objetos previamente escolhidos por mim e levados aos atores/contadores, como uma escova de cabelo. Pedi para que cada um deles escolhesse uma personagem e contasse aos outros a história desta personagem a partir e/ou através da escova de cabelo. A este objeto eles poderiam atribuir o valor que quisessem, mesmo que não estivesse presente na história original; no entanto, o objeto não poderia ser ressignificado. Em um segundo momento, passamos para a ressignificação dos objetos e novas experimentações de se contar a história de um único personagem através deste objeto.

Foi a partir destas experimentações que chegamos às primeiras definições sobre a estrutura dramática da história que iríamos contar. A partir destes exercícios, selecionamos quais personagens estariam presentes na história e quais seriam excluídos; quais personagens teriam nomes próprios e quais seriam designados de acordo com sua função na história (Rei, Marujo, Nobres); a quais cenas daríamos destaque e quais ficariam em segundo ou terceiro plano.

Também decidimos nesta etapa que todos atuariam como narradores da história, ora enquanto personagens que narravam sua história, ora como narradores à parte do enredo, e ainda em determinados momentos seriam atores que improvisam pequenas cenas. Desta forma, misturamos narração com encenação, contação de histórias com teatro. E os atores/contadores iam transformando o espaço e os objetos em pedaços e lugares da história.

Aos poucos, foi sendo delineado o que seria mostrado, o que seria narrado e o que seria instigado para ser imaginado pelas crianças. Augusto Pessôa afirma que “o fazer teatral é um espaço propício para a magia e o encantamento” (PESSÔA, 2015, p. 328); A mistura destas duas potências – teatro e contação – é uma forma de enriquecer ainda mais este espaço.

As decisões em relação aos personagens e ao modo como eles seriam apresentados na contação foram acontecendo durante o processo de experimentação prática. Como dito anteriormente, todos os participantes conheciam a peça e haviam estudado sobre ela. Nas leituras de mesa, foram levantadas a versão e a visão de cada ator/contador sobre a história, sem fixarmos uma “versão certa” a ser trabalhada, ou seja, optamos pela suspensão do juízo e pela acolhida da ideia do outro. Foram lidas críticas e textos analíticos de renomados estudiosos sobre a peça e procuramos o registro de montagens e adaptações.

A peça *A Tempestade* possui nove cenas divididas em cinco atos⁴⁹ e epílogo. São treze personagens que figuram em primeiro plano: Alonso (Rei de Nápoles); Sebastião (irmão de Alonso); Próspero (Duque legítimo de Milão); Antônio (irmão de Próspero e usurpador de Milão); Ferdinando (filho do Rei de Nápoles); Gonçalo (velho conselheiro); Adriano e Francisco (Nobres); Caliban (nativo da ilha e escravo de Próspero); Trínculo (bobo da corte); Estefano (beberrão encarregado da comida e bebida do navio); Miranda (filha de Próspero); e Ariel (espírito do ar). Ainda existem o Capitão do Navio e o Contramestre (que não possuem um nome próprio, mas são indicados de acordo com sua função na peça); e em segundo plano são citados marinheiros, ninfas e espíritos (Íris, Ceres e Juno) que estão a serviço de Próspero.

⁴⁹ O primeiro ato possui duas cenas; o segundo ato, duas cenas; o terceiro, três cenas; o quarto e quinto atos, uma cena.

A experimentação com o texto partiu da ideia de que queríamos conversar com a história, e não a interpretar. O caminho da compreensão da narrativa, seus personagens e as histórias que eles nos contavam seriam percorridos de uma forma mais sensorial e menos racional. Pois o resultado final, ou seja, a história que as crianças iriam ouvir, ver, sentir e participar, não teria um entendimento único, uma visão certa que começa com a frase “o que a história quer nos dizer”; ao contrário, o objetivo era de que cada criança recebesse a história de acordo com sua imaginação, pois, como argumenta Girardello, “A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não.” (GIRARDELLO, 2011, p. 76)

Partimos para o exercício de descobrir – através da leitura da peça e de improvisações – os desejos e vontades que moviam cada personagem durante a história. Logo o grupo percebeu duas qualidades que permeavam quase todas as personagens: o desejo de poder e o desejo por liberdade. Mesmo que em um primeiro momento estas qualidades aparecessem de forma mais evidente nas personagens de Antônio e Próspero (poder) e de Caliban e Ariel (liberdade), com o decorrer das improvisações e contações, foi ficando evidente que o desejo por poder e liberdade fazia parte de todas as personagens da peça.

Em uma leitura inicial, fica evidente que Antônio está em busca de poder, o que o leva a trair o próprio irmão e roubar o ducado; e que Próspero quer vingança para recuperar o poder que tinha, ou seja, seu ducado, mas almeja ainda mais, maquinando o casamento da filha com o herdeiro de Nápoles, o que garantiria a ele mais poder. No entanto, à medida que vamos conhecendo as outras personagens e pensando em seus desejos, vemos que cada uma, à sua maneira, estabelece suas ações em busca de pequenos ou grandes espaços de poder.

Caliban e Ariel, que são apresentados como escravos de Próspero, o primeiro por uso da força e o segundo por uma lealdade grata e servil, realizam seus atos em busca da liberdade, mas também do poder de viver e mandar em sua ilha. Próspero também procura se libertar: primeiro do seu passado, depois da ilha onde foi condenado a viver.

Ferdinando, que, de certa forma, também foi privado de sua liberdade e de seu *status* de príncipe, faz tudo que Próspero manda para, assim, poder conquistar o amor de Miranda, o que lhe garantiria não só sua liberdade, mas a perspectiva de se tornar rei de Nápoles.

Trínculo e Estefano são movidos pela bebida e pela oferta de poder e liberdade que Caliban lhes vende: se conseguissem matar Próspero, eles se tornariam donos da ilha, ou seja, não precisariam mais voltar à vida servil de empregados do rei. Seriam livres para fazer o que quisessem na ilha.

Os nobres, à medida que vão ficando cada vez mais desiludidos e perdidos na ilha de Próspero, vão também tramando novas configurações de poder caso retornem a Nápoles, mas primeiro precisam se libertar daquela ilha e das armadilhas que lhe são impostas por aquele lugar desconhecido.

Miranda também estava presa na ilha e privada da companhia de outras pessoas e de sua condição de herdeira de Milão. Ela se apaixona não só pela figura do príncipe, mas pela esperança de que com ele poderia conhecer novos horizontes.

Esta forma de buscar conhecer e depois contar o que cada personagem desejava se mostrou uma possibilidade de explorar ângulos distintos deles e da própria peça, que aborda temas existenciais e universais, assim como estudar os arquétipos sociais e as estruturas de poder que Shakespeare desenhou na sua história através da perspectiva de cada personagem.

Como bem coloca Michel de Certeau (1998) a leitura é uma forma de reinventar e andar por uma história. Desta maneira, cada vez que o grupo lia um trecho da peça e depois partia para o exercício de contar aos demais através da visão de uma personagem com um objeto, nós íamos reinventando novas estruturas para serem contadas.

Aos poucos, nossos desejos de contar com a palavra, com o gesto, com objetos, com adereços, com sons etc., iam ganhando força e forma; e a certeza de que cada criança que participasse da nossa contação poderia também andar pela história e viver uma experiência que tivesse o potencial de ser preenchida e reinventada com seus próprios significados, códigos e interpretações, agregando e construindo um conhecimento através das cores, dos sons, das formas, das texturas, dos cheiros etc.

3.2.2. O que levar na viagem: escolha da ambientação cênica, sonora e adereços

Criar cenários variados que permitam à criança realizar diferentes brincadeiras é uma contribuição importante para alimentar as intenções lúdicas que se estabelecem, porque isso oferece um contexto para a brincadeira acontecer de forma mais complexa.

Klisy (2010, p. 53)

Desde o início da pesquisa, eu tinha a certeza de que queria contar uma história, mas queria contá-la de uma forma diferente, de modo que as crianças não assumissem o papel de serem apenas espectadoras. Minha intenção era fazer da história um pretexto para brincar e jogar com elas; logo, era importante que, enquanto espectadoras, as crianças vivenciassem uma experiência sensorial e cognitiva, e para tanto precisaríamos de materialidades, sons, cheiros, estímulos visuais etc. Pois um ambiente físico que convida os participantes a se inserirem na história seria uma maneira de estimular as crianças a se envolverem com a história que iria ser contada.

A ideia era fazer a contação de história usando alguns princípios teatrais como forma de permitir a criação de espaços de experiências que dissolvessem as fronteiras entre formação, fazer teatral e recepção artística. Logo, seria preciso pensar em uma ambientação cênica que permitisse às crianças adentrar um ambiente ficcional que poderia ser, além de visto, vivido sensorialmente.

Inspirada nas palavras de Melissa Ferreira sobre o teatro da Societàs Raffaello Sanzio⁵⁰, comecei a projetar como seria nosso espaço:

O espaço do jogo e da ficção era rigorosamente pensado para envolver todos os sentidos da percepção e para que a consciência do ato teatral pudesse fruir naturalmente e de forma direta em cada criança. Para Guidi, “o teatro é o lugar onde, se a ficção é conscientemente jogada, pode-se

⁵⁰ A Societàs Raffaello Sanzio é uma companhia italiana com sede na cidade de Cesena; foi criada no ano de 1981 por Romeo Castellucci, Chiara Guidi, Claudia Castellucci e Paolo Guidi. O nome da companhia é uma homenagem ao pintor renascentista Raffaello Sanzio e se deve ao fato de seus integrantes serem formados em artes visuais. Segundo Ferreira, a companhia “destaca-se no âmbito da arte contemporânea europeia por suas experiências radicais sobre a imagem, a palavra e a presença” (FERREIRA, 2016, p. 2). O grupo realiza um trabalho experimental que tem como foco a ideia de se viver uma experiência no teatro, utilizando força simbólica através de recursos auditivos, visuais, fragmentos de textos, animais em cena, máquinas etc.

experimentar um outro mundo. O teatro dá as provas daquilo que se conta, porque se experimenta efetivamente. O jogo dá às crianças a possibilidade de transformar em ação a imaginação: somente quem entra no jogo pode ‘ver’”. (FERREIRA, M., 2016, p. 12)

Se de acordo com a citação acima “o teatro dá as provas daquilo que se conta, porque se experimenta efetivamente”, era preciso pensar em um espaço para a contação que trouxesse uma atmosfera dramática capaz de possibilitar às crianças “transformar em ação a imaginação”. Era isso que eu queria fazer, mas com a contação de história.

A criança não iria necessariamente contar a história ou uma história, mas a ideia era que ela participasse ativamente da contação através de jogos e brincadeiras. Logo, a ambientação cênica e sonora e os objetos seriam de suma importância para que pudessem ativar a memória afetiva ou vir a se tornar uma memória afetiva dos participantes, o que poderia permitir que essa experiência se fixasse na memória criando registros através do brincar na contação:

Os corpos das crianças registram sentimentos, brincadeiras, acontecimentos. Podemos dizer que elas sentem as palavras (se são duras, moles, etc.), elas degustam as palavras (se são amargas, doces, etc.), elas brincam com as cores, os sons e geram novas e incríveis palavras. [...] Nossa condição de estar no mundo se constitui pelo brincar e pela brincadeira. [...] podemos dizer que somos o lúdico em ação. Câmara Cascudo (1983), na obra *Civilização e cultura*, dedica um estudo sobre a necessidade lúdica e o desejo de brincar como constantes da existência humana. (GOMES, 2012. p. 32-33)

Pensando no brincar e na brincadeira, comecei a buscar uma ambientação cênica que abrisse a possibilidade para as crianças experimentarem corporalmente, sensorialmente e emotivamente a história, além de ouvi-la. Desta forma, elas ocupariam um espaço situado no limiar entre a ficção e a realidade, estimulando assim interações das crianças com o ambiente, aguçando sua imaginação e proporcionando a possibilidade de ampliar seus horizontes perceptivos.

Tanto Dewey quanto Vygotsky descreveram em seus estudos como é importante um ambiente físico rico com materiais e objetos; este ambiente afeta diretamente o comportamento e o aprendizado infantil, assim como também afeta os professores; logo,

era de suma importância organizar e selecionar os materiais e objetos que iríamos usar para contar nossa história, assim como escolher como seriam colocados na sala.

Ao mesmo tempo, o ambiente precisaria ser de cumplicidade e confiança para que as crianças se sentissem seguras para brincar nele. Este foi um dos motivos que me levaram a escolher que as apresentações deveriam acontecer no espaço que as crianças frequentavam todos os dias, como dito acima, nos CEIMs. No entanto, era preciso criar uma atmosfera diferente da cotidiana para ajudar a despertar e instigar a curiosidade e a imaginação em relação ao que seria contado. Girardello, citando Kieran Egan, diz ser necessário existir uma dialética entre o familiar e o exótico, pois “quanto mais distante e diferente da experiência cotidiana das crianças alguma coisa for, mais atraente à sua imaginação ela tenderá a ser”. (EGAN apud GIRARDELLO, 2011, p. 86)

Eram muitos elementos a serem pensados. O que eu buscava era uma ambientação cênica conectada com o contexto de ficção da história, capaz de gerar material que desse suporte à narrativa, transmitisse segurança para as crianças se soltarem e envolvesse os pequenos com estímulos visuais, sonoros e táteis. Tudo isso por acreditar que, ao abranger aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos, o trabalho seria capaz de mobilizar as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva da criança.

Comecei a trabalhar primeiro com objetos enquanto gatilhos e/ou dispositivos cênicos que auxiliariam na construção da narrativa e a desvendar a história aos poucos, quase como que em camadas, e não necessariamente de forma linear. A ideia era que depois as crianças poderiam fazer seus próprios experimentos com estes objetos e com a narrativa, pois a criatividade pode ser aprendida e principalmente estimulada. Para isso, são necessários materiais, tempo e encorajamento de quem conduz as atividades. Acredito que o professor pode construir, ou ao menos ampliar o espaço de aprendizado de seus alunos: “quando as crianças têm a oportunidade de serem criativas, sua linguagem, interações sociais e habilidades cognitivas crescem.” (BODROVA; LEONG, 2012, p. 32, tradução nossa)⁵¹

No entanto, os atores/narradores tiveram dificuldade em contar a história a partir dos objetos. Apesar de ter dito que poderiam inserir em suas contações elementos que não estavam na peça de Shakespeare, eles ficaram muito presos à história escrita. E o

⁵¹ No original: “When children have opportunities to be creative, their language, social, and cognitive skill grow”.

pensamento de que “se eles não conseguem, como as crianças irão conseguir?” começou a vir à tona. Depois de mais alguns experimentos, decidimos que a história não seria contada através dos objetos, mas com eles, e mudamos o foco para pensar em adereços e elementos cênicos capazes de caracterizar o espaço onde a história aconteceria. Foram criadas condições para que descobríssemos como iríamos contar a história de uma tempestade.

Na busca de uma ambientação cênica que fosse capaz de se tornar um ambiente imersivo para as crianças, onde elas se sentissem estimuladas a explorar o espaço, começamos a procurar elementos ficcionais com potencial para se tornarem objetos concretos. A primeira ideia que veio à tona foi a de transportar as crianças para a ilha onde se passa toda a ação da peça, logo, a contação teria que acontecer em um espaço fechado: uma sala de aula.

Queríamos usar a arquitetura como referência para fazer associações entre o espaço onde os personagens se encontravam presos, ou seja, uma ilha, e a sala de aula onde os alunos se encontram “presos” na maior parte de seu dia.

Karina de Castilhos Lucena, em seu ensaio sobre os conceitos de Bachelard (*A Poética do Espaço*), afirma que “Através do espaço se pode chegar a uma fenomenologia da imaginação, ou seja, conhecer a imagem em sua origem, em sua essência, sua pureza.” (LUCENA, 2007, p. 1) Como buscávamos um envolvimento dos participantes através da materialidade concreta dos objetos apresentados, precisávamos criar nas crianças um envolvimento emocional com o universo de ficção: “o exterior somente é entendido quando transformado em interior, e não pensar dessa forma leva a generalizações descabidas. Tudo é valor humano; o espaço não pode ser unicamente exterior pois é vivido, imaginado, recordado interiormente.” (LUCENA, 2007, p. 9)

A partir deste pensamento, ponderamos que seria importante trabalhar com uma materialidade que pudesse perpassar os cinco sentidos (tato, audição, visão, paladar e olfato) como forma de impulsionar o processo dramático da contação. A história seria encontrada e tecida aos poucos pelos contadores e pelas crianças.

É importante dizer que todas estas intenções e objetivos deveriam ser alicerçados no ato de brincar, em jogos e/ou brincadeiras do universo infantil. De acordo com Klisys, possibilitar que a criança realize diversas brincadeiras a partir de cenários variados é uma

“contribuição importante para alimentar as intenções lúdicas que se estabelecem, porque isso oferece um contexto para a brincadeira acontecer de forma mais complexa.” (KLISYS, 2010, p. 53) Foi então que me recordei de algo simples, mas que me encantava quando criança e que resiste ainda hoje: o túnel.

Figura 8 – Túnel de tecido



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Em muitos parques públicos com espaços reservados para crianças, existe um túnel de concreto para elas atravessarem e/ou escorregadores fechados, em forma de túnel. Nos parques fechados (*shoppings* e casas de diversão infantis), existem brinquedos com túnel. Em programas infantis, existem provas onde as crianças devem atravessar um túnel. Enfim, são inúmeros exemplos que corroboraram com a ideia de começar a experiência cênica narrativa com um túnel para instigar a imaginação das crianças.

Após algumas experimentações, ficou decidido que nossa história começaria com um dos atores/contadores indo até a sala de aula das crianças e convidando-as para participar de uma aventura, onde elas teriam que passar por um teste de coragem: atravessar uma tempestade. São distribuídas lanternas para cada uma delas e elas entram com um dos atores/contadores em um túnel escuro onde vivenciarão a tempestade. Do lado de fora,

outros atores/contadores fazem sons que remetem a uma tempestade no mar (trovões, raios, vento, chuva, mar agitado etc.), enquanto dizem algumas frases do início da peça.

O convite para as crianças entrarem no túnel (que está ao lado de fora da sala de aula) já é uma forma de despertar a curiosidade para adentrarem o desconhecido e viverem uma aventura. Também é um ato de intencionalidade, cada criança pode escolher se quer entrar ou não no túnel. Participar de uma tempestade dentro de um túnel confeccionado com pano preto é a simulação de uma realidade, mas com elementos concretos que permitem a imaginação e a criatividade.

Figura 9 – Crianças entrando no túnel



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Com exceção de um ator/contador, os outros foram colocados ao lado de fora do túnel para que realizassem a ambientação sonora da tempestade. Esse era o início da peça, e o ponto de partida da nossa contação estava ligado diretamente à experiência do medo e à superação do mesmo. O medo foi uma questão que nos preocupou muito; sempre

pensávamos que a cena dentro do túnel com a narração da tempestade no escuro poderia assustar as crianças de uma forma que as fizesse querer sair do túnel e não de forma a se sentirem estimuladas a enfrentar este medo.

Por isso, ficou decidido que cada criança poderia escolher se queria atravessar o túnel ou se queria ficar ao lado de fora do mesmo. Para aquelas que escolhessem/decidissem não passar pelo túnel seria feito o convite para que elas nos ajudassem a fazer os efeitos sonoros da tempestade.

Para tanto, disponibilizamos chapas de radiografia, pau de chuva e folhas de papel-ofício, e as crianças foram orientadas a soprar e fazer sons com a boca que remetesse ao som do vento. Desta forma, seriam despertados o interesse e a curiosidade, tanto nas crianças que escolheram entrar no túnel, como naquelas que escolheram ficar do lado de fora.

Quando o mar e a tempestade se acalmam, as crianças são convidadas a pegar seus botes (barcos de papel – dobradura – pendurados ao longo do túnel, mas ainda não abertos) e saírem do túnel. Para aquelas crianças que escolheram ficar do lado de fora, um dos atores/contadores lhes entrega o barco. A saída do túnel dá para a porta de entrada da sala. Na porta, as crianças são convidadas a deixar suas lanternas em um caixote de madeira e abrir seus botes para conseguirem chegar até a ilha. Com os botes nas mãos e orientadas por um dos atores/contadores, todos vão navegando pela sala e descobrindo a ilha, até se sentarem ao meio (tapete azul).

Em cada núcleo da ilha (tapetes), existe um cabideiro de chão com os acessórios que irão caracterizar cada personagem no decorrer da contação. Decidimos usar três acessórios e/ou objetos para cada personagem e trabalhar com as seguintes personagens:

Figura 10 – Próspero (manto, bolsa e livro) e Ariel (capa/asa, flauta e penas)



Ilustração: Maria Luiza Machado dos Reis, 2018.

Figura 11 – Miranda (luvas, colar de pérolas e bolero) e Ferdinando (manto, boina e botina)



Ilustração: Maria Luiza Machado dos Reis, 2018.

Figura 12 – Antônio e Gonçalo (bata, boina e bota)



Ilustração: Maria Luiza Machado dos Reis, 2018.

Figura 13 – Marujos (bandana preta, faixa vermelha e garrafa de bebida)⁵² e Caliban (capa, pedras e colar de conchas)



Ilustração: Maria Luiza Machado dos Reis, 2018.

⁵² Para facilitar o entendimento da trama, optamos por denominar apenas de “marujos” as personagens de Trínculo e Estefano. A bebida alcoólica é referenciada como sendo um suco de uva mágico que deixa aqueles que bebem felizes.

Figura 14 – Alonso (manto, coroa e bota)⁵³



Ilustração: Maria Luiza Machado dos Reis, 2018.

Nos núcleos, também incluímos ou uma escada (caracterizada para simbolizar uma árvore), ou praticáveis (cubos de madeira). Os atores/contadores estão com um macacão, cada um de uma cor, como roupa-base para fazer o narrador e caracterizam-se com os acessórios cada vez que vão fazer uma personagem. Todos passam pela função de narrador e de personagem durante a experiência cênica narrativa.

Com todos – espectadores e atores/contadores – dentro da sala, os cinco atores/contadores recepcionam as crianças e começam a apresentar Shakespeare e discorrer sobre a história, uma espécie de introdução, antes de começar a narração propriamente dita.

⁵³ Sempre referenciado como Rei de Nápoles, sem nome próprio.

Figura 15 – Início da História

Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Durante toda experiência cênica narrativa pretende-se que as crianças participem ativamente, busca-se que elas passem pela experiência de estar na história, através de jogos e brincadeiras, pois contar uma história é uma maneira de viver uma vida.

Destaco alguns momentos específicos da contação onde as crianças são convidadas a brincar e interagir com a história que está sendo contada:

- Cena de Caliban e os marujos: eles saem para matar Próspero, encontram as crianças, acham que estão muito tristes, distribuem garrafinhas com o suco de uva mágico, e os convidam para jogar escravo de Jó. Fazem duas rodas e brincam;
- Cena do casamento de Miranda e Ferdinando: são distribuídos para o público potinhos de bolha de sabão para eles fazerem a festa mágica que Próspero ordenou a Ariel;

- Cena em que Caliban não quer cumprir suas tarefas: Ariel distribui penas para as crianças fazerem cócegas nele;
- Cena em que Caliban e os marujos vão até a gruta de Próspero para matá-lo: primeiro um dos atores/contadores brinca de estátua com as crianças e depois as “ensina” a imitar um cachorro. Quando Caliban e os marujos se aproximam, todos viram estátuas. Quando eles vão pegar as estátuas, elas se “transformam” em cachorros e correm atrás dos marujos e de Caliban.
- Cena em que Antônio planeja matar o Rei de Nápoles: são escolhidas algumas crianças que vestem coletes e recebem os “ganchos” do cabideiro para ficarem “vigiando” se não vem ninguém. Outras crianças recebem apitos e ficam “cuidando” para na hora certa acordarem o rei e impedirem a sua morte.
- Cena em que Ariel, a mando de Próspero, tenta enlouquecer os nobres lhes dando visões de um banquete com música e espíritos: são distribuídas frutas para as crianças.

Esses são alguns momentos de interação entre público, história e atores/contadores. No decorrer de toda a contação, as crianças são instigadas a participar, a se relacionar com objetos, parte do cenário, figurinos. São convidadas a cantar, dançar, brincar, jogar, locomover-se de uma parte da ilha para outra, comer frutas e beber sucos mágicos etc. E de forma natural as crianças se apropriam da história, transformando-se em personagens e/ou cúmplices dos atores/contadores, performatizando e fazendo teatro.

Em todos estes momentos, são disponibilizados elementos e sonoridades que deslocam as crianças entre a realidade e a ficção, com o objetivo de os espectadores serem envolvidos e estimulados a construir suas próprias imagens da história. Imagens estas que são desencadeadas a partir do espaço e de sua ambientação. Mais do que informar, a ideia era formar, ou seja, não apenas contar a história de Shakespeare, mas fazer com que as crianças a vivenciassem de alguma forma, apropriando-se da história à sua maneira.

De acordo com Flávio Desgranges (2006), o espectador não é alguém que assume uma postura passiva frente à obra de arte, mas sim alguém que está lá para elaborar uma interpretação própria e particular da obra. O entendimento de determinada obra artística não está dado como imutável por seus criadores, pelo contrário, está constantemente sendo

construído e reconstruído por seus espectadores através de um ato criativo, produtivo e autoral.

Por fim, os atores/contadores terminam a experiência cênica narrativa sentados ao redor das crianças e as convidando para contar suas histórias preferidas, que podem ser verdadeiras ou inventadas. Cada um dos cinco atores/contadores fica com um grupo de crianças e vai estimulando para que elas escolham personagens favoritos de suas histórias; para que elas contem histórias que conheçam; e para que escolham desenhos que simbolizem esses personagens. Os atores/contadores, usando como material lápis “pinta cara”, fazem os desenhos nas crianças, em suas mãos, rostos, ombros etc., assim como deixam as crianças desenharem neles.

4. OUTRO PONTO... SIGA A ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS

Toda história tem outras histórias dentro, que são a mesma história vista de outros jeitos.

Souza (2009, p. 28)

Ao refletir sobre as apresentações realizadas nos diferentes CEIMs escolhidos, levantei uma questão principal a ser respondida: de que forma a experiência cênica narrativa permitiu que as crianças interagissem ludicamente com a história promovendo uma aprendizagem teatral?

Como todas as apresentações aconteceram no espaço da sala de aula, esta, que era uma sala de aula comum, passava a fazer parte da narrativa ao se transformar em uma ilha. As crianças alternavam o papel de espectador e *performer* durante toda a experiência cênica narrativa, que mesclava narrativa, teatro e *performance*. Elas brincaram e jogaram com seus próprios corpos dentro de um espaço que lhes era familiar, mas que foi ressignificado. E neste espaço, que era ao mesmo tempo real e fictício, cada uma construiu uma narrativa própria da história através da teatralidade e da *performance* presente no jogar em um espaço que se fez lúdico.

As crianças foram colocadas durante toda a experiência cênica narrativa como sujeitos, que vivem e pensam de um modo próprio, dignos de serem escutados e respeitados. Seres com autonomia e atuantes diretos no processo de ensino-aprendizagem. Toda a ideia desta experiência com as crianças estava baseada na vontade de que elas atuassem como interlocutoras e como criadoras da história que estávamos vivendo.

Não ocorreu em nenhum momento a busca por um entendimento racional da história, mas sim a busca por um entendimento construído a partir dos sentidos, da relação do corpo com o espaço, dos sentimentos despertados, provocando interstícios no já conhecido e despertando a imaginação para o desconhecido. “No teatro contemporâneo, a busca pela produção de experiências significativas abre espaço para a ambiguidade e a pluralidade dos sentidos, pois parte de uma lógica que não envolve a transmissão de mensagens e abandona

a necessidade da explicação”. (FERREIRA, M., 2016, p. 162) Ou seja, usando a imaginação, a criatividade e suas emoções, as crianças foram construindo sentido e significado para a experiência que estavam vivendo.

Imaginar é pensar na realidade não do jeito que ela é, mas do jeito que ela poderia ser, é pincelar com mágica a realidade conhecida e colori-la de possibilidades. Imaginar é uma forma de inventar o impossível. Imaginar a partir de diferentes estímulos sensoriais vai muito além de uma troca de informação, forja vínculos. Construir um sentido para a história a partir destas duas qualidades – imaginação e corpo como ambiente de cognição – é diferente e mais rico do que aceitar um sentido atribuído por outros.

Como coloca Girardello, “as vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo” (GIRARDELLO, 2011, p. 90), e vão além da recepção de uma mensagem ou da emissão de um significado sobre a história que foi experienciada:

A experiência é, para Benjamin, forjada e tecida artesanalmente com os materiais fornecidos pela vida, e é transmitida através da narrativa, “ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em-si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório”. O narrador é aquele que está imbuído de suas próprias experiências e também das experiências alheias, é aquele que, através de uma relação artesanal, trabalha a sua matéria, a vida humana, transformando-a num produto “sólido, útil e único”. (FERREIRA, M., 2016, p. 152)

Assim, foi oferecido às crianças que participaram tempo para que cada uma delas pudesse assimilar a experiência cênica narrativa à sua própria maneira, sem ter que tentar racionalizar através de palavras ou desenhos. Cada uma levou consigo sensações que experimentaram e uma pintura (em alguma parte do seu corpo) de personagens de suas histórias, e não necessariamente da história que foi contada. Busquei a subjetividade, a sensibilidade e a imaginação, e não a objetividade e a razão; procurei fazer uma experiência que produzisse efeito, deixasse alguma marcar.

A experiência cênica narrativa foi pensada e construída para envolver todos os participantes sensorialmente, para que cada um vivenciasse uma experiência que passasse

por todos os seus sentidos, e desta maneira fizessem parte da história, construindo um aprendizado a partir e através do que foi vivenciado no contexto ficcional dentro de um espaço de criação e brincadeira.

Para o trabalho acontecer, foi preciso disponibilidade das crianças para entrar na brincadeira, tocar e deixar-se tocar pela ambientação cênica e sonora, e inserir-se na história; para assim ser possível aguçar os sentidos e a percepção, provocando o sentir e não o pensar de forma racional. Construir um espaço que imprimisse segurança ao mesmo tempo em que as instigasse foi fundamental para que as crianças se entregassem ao livre brincar com a história e se relacionassem de forma real com o contexto ficcional que foi instaurado, imergindo na dramatização.

O professor de ciências da educação Gilles Brougère (1995) afirma que, para ser brincadeira, a escolha tem que ser da criança e não do adulto; a criança tem que ter a liberdade de escolher com o que e como quer brincar. Se a criança aprende e desenvolve uma série de qualidades no livre brincar, como conectar o brincar à educação sem transformar a brincadeira em atividade pedagógica? Todos estes apontamentos podem parecer contraditórios quando argumento que preparei e levei uma história específica para ser contada, com uma ambientação cênica e sonora escolhida por mim e pelo grupo, e não pelas crianças. No entanto, é importante se ter em mente que a escolha de participar e de como participar foi dada aos pequenos. Cada uma das crianças foi deixada livre para entrar no túnel ou não. Para ajudar na tempestade ou não. Para explorar todos os objetos e todos os elementos da ambientação cênica e sonora de acordo com sua curiosidade.

Como o espaço era ao mesmo tempo a ilha de Próspero e a sala de aula dos participantes, eles se sentiam seguros ao ver seus nomes nos armários, seus brinquedos no lugar, suas mochilas penduradas. No entanto, ao mesmo tempo existia uma variedade de elementos novos e desconhecidos por eles que lhes aguçava a curiosidade e que eles podiam tocar, mexer, pegar, manusear etc., da forma como quisessem.

Procuramos, durante as apresentações, não direcionar diretamente o olhar da criança ou seus corpos; eram dadas indicações, mas se uma criança quisesse se levantar e ir até um dos núcleos da ilha ou até mesmo sair da sala⁵⁴, esta não era impedida de fazê-lo.

⁵⁴ Por uma questão de segurança e de normas internas dos CEIMs, caso alguma criança quisesse sair da sala, ela tinha a permissão, no entanto, era acompanhada por mim.

Justamente por este motivo, fez-se necessária uma conversa com as professoras e auxiliares de sala, na qual o grupo deixou clara a demanda de que elas não interferissem, não solicitassem às crianças que ficassem sentadas e/ou em silêncio, tampouco lhes chamassem a atenção por qualquer atitude que elas viessem a tomar, como, por exemplo, mexer nos objetos e cenário, abrir os cubos ou entrar na cabana de Próspero. Os atores/contadores iriam lidar com toda e qualquer atitude das crianças que, sim, tinham a permissão de fazer barulho, mexer, pular, perguntar etc.

Para que a ideia do brincar prevalecesse, era preciso deixar as crianças livres para entrarem ou não na brincadeira, para olharem ou não em direção a alguma cena ou narrativa, para aceitarem ou não brincar com a gente.

O foco estava na escuta, mas também estava na visão, na percepção tátil, nos cheiros e gostos, buscando uma lógica que passasse pelo sentir, mais do que pelo racionalizar o que estava sendo contado. Desta forma, a compreensão ou não da história por parte das crianças nunca esteve em primeiro plano, ou foi um objetivo.

A proximidade física com as crianças permitiu que elas tocassem, pegassem, puxassem e enxergassem os atores/contadores e a materialidade de seus corpos, suscitando uma cumplicidade e uma comunhão entre eles. Esta intimidade gerou confiança, e eles se sentiam de fato convidados a também fazer parte do que estava acontecendo; aos poucos foram sendo dissolvidas as fronteiras entre produção e fruição.

Outro fator que considero importante foi terminar a história sem esperar ou permitir que houvesse espaço para aplausos ou conversas sobre o que acabaram de presenciar. A história termina com todos sentados próximos uns dos outros e de imediato as crianças são convidadas – por aquele ator/contador que estiver mais próximo delas – a contar uma história também. Como em um jogo mesmo, onde todos têm sua vez. Nós viemos aqui para contar, ouvir e fazer uma história com vocês.

As crianças constroem seu conhecimento através da sua interação com o mundo que as rodeia. Por isso, é muito importante que elas possam tocar, ver, explorar e manipular diferentes objetos, participar de diferentes jogos e brincadeiras, cantar, dançar, pular, movimentar-se etc. Ou seja, crianças precisam ter oportunidades diárias de expressar sua criatividade, como foi possível através da experiência cênica narrativa.

Ao ouvir a história e podendo ao final contar suas próprias histórias, as crianças tiveram a chance de “tecer narrativamente sua experiência” e, ao passar por esta experiência, foram capazes de se colocar enquanto sujeitos culturais. Como coloca Girardello:

É ouvindo histórias [...] e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais. Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrantes, com todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo. (GIRARDELLO, 2017, p. 11)

Acredito que durante as apresentações, as crianças puderam se envolver emocionalmente com a história e se comunicar umas com as outras; tiveram sua criatividade aguçada e interagiram em grupo; através do jogo com seus pares e com os atores/contadores, foi estimulada a capacidade de se trabalhar em grupo e de resolver problemas. Esta qualidade de interagir com o outro e de resolver problemas vai ajudar a criança a desenvolver habilidades posteriores como, por exemplo, a escrita, a matemática e a capacidade de resolver desentendimentos com seus colegas de classe.

Uma das principais características do teatro contemporâneo – performativo ou pós-dramático – é a diluição das fronteiras com outras artes, como as artes visuais, a *performance*, a dança e a música. Na contação de histórias, isso também acontece, como coloca Fabio Medeiros:

Não é necessário muito esforço para cruzar a arte de contar histórias com as demais linguagens artísticas, pois ela fica no ir e vir das artes, direta ou indiretamente. Ela está na pintura, no teatro, na pantomima, na dança, na música, na ópera, no cinema, na arte da animação, na arquitetura, na escultura, nas artes tecnológicas, nos *games*, na televisão. Ela está na alma do homem. (MEDEIROS, 2015, p. 225)

Na experiência cênica narrativa, não foi diferente; usamos – além do jogo e do brincar – elementos de distintas linguagens artísticas como a música, as artes visuais, o teatro e a dança. Cada objeto ou cenário possuía um valor simbólico para a história, mas também despertavam a curiosidade das crianças em tocar e se relacionar com eles e com seus colegas. Isso proporcionou uma interação criativa das crianças com a dramaturgia que estava sendo contada pelos atores/contadores.

Quando pensamos nas práticas de ensino do teatro nos espaços de educação, sejam eles formais ou não, temos que pensar no teatro contemporâneo e propor uma construção de conhecimento que insurja da experiência provocada pelo jogo e pelo fazer teatral, não ficando presos em regras ou metodologias como se fossem receitas prontas. Ao contrário, cada técnica ou metodologia precisa ser vistas como possibilidades e necessita ser revisitada sempre a partir do olhar sobre a prática artística do próprio professor de teatro.

É comum observar nos processos de ensino do teatro, mesmo quando propostos por artistas, em contextos formais e não formais, o recurso a antigas metodologias de ensino que se resumem na instrução de conteúdos como as convenções do teatro, certos sistemas de atuação, ou montagem de peças a partir de textos dramáticos ou improvisação. Apesar de realizarem trabalhos pessoais alinhados com a cena contemporânea, muitos professores-artistas desconhecem formas de realizar atividades com os alunos que se aproximem de suas práticas sem que se enfrente o caos, o espontaneísmo e a sensação de que não está indo para lugar nenhum. A lógica da prática, que muitas vezes já é aplicada pelos artistas em seu trabalho, não funciona em suas propostas pedagógicas. (FERREIRA, M., 2016, p. 164)

Entendo que no dia a dia da sala de aula, tendo que cumprir uma carga horária alta, preencher planos e diários, planejamentos, reuniões, seguir parâmetros, diretrizes e base curricular, o professor por vezes se sente sem espaço para criar com sua turma fora dos padrões considerados normais na escola. No entanto, é preciso ter em mente que o caráter educacional da arte nasce justamente da experiência (Dewey). Certos saberes só aprendemos fazendo, só aprendemos ao passar pela experiência do fazer.

Por este motivo, toda a concepção cênica e sonora da experiência cênica narrativa partiu da ideia de que os elementos deveriam funcionar enquanto gatilhos ou dispositivos que produzissem estímulos sensoriais nas crianças, oferecendo materiais que instigassem o

seu pensar e a sua vontade de explorar. Mas, sem prever quais seriam as respostas das crianças a estas experiências – sem objetivos definidos antecipadamente, abrindo espaço para a incerteza e o imprevisto –, que seriam diversificadas e inesperadas; logo, os atores/contadores precisariam estar preparados para improvisar e lidar com o inesperado.

Por acreditar que o poder pedagógico do teatro reside na capacidade estética e coletiva de despertar modos de pensar distintos e de afetar o comportamento das crianças mediante a troca que elas fazem com seus pares, é que a experiência cênica narrativa foi realizada a partir de uma materialidade que, ao mesmo tempo, foi capaz de gerar uma experiência perceptiva, narrar uma história e produzir uma vivência teatral.

Ao se aventurarem em uma ilha, as crianças participaram coletivamente da ficção, mas as experiências corporais, sensoriais e cognitivas aconteceram na realidade de cada uma delas. Até por volta dos três anos de idade, a criança não assume papéis nas brincadeiras, mas sim imita o mundo do adulto; já a partir dos três anos, elas começam a fazer uso do faz de conta, assumindo papéis sociais e descobrindo que, mais do que *imitar* o outro, ela pode *ser* (dentro do contexto do jogo, do brincar) o outro. Segundo Brougère (1995), o faz de conta seria o segundo grau de imitação, e ele é importante pois abarca duas dimensões, de um lado o raciocínio e de outro a expressão.

A seguir, descrevo como foi a apresentação da experiência cênica narrativa em cada reino (CEIM) visitado, trazendo fotos e fatos que reforçaram ou questionaram aspectos teóricos e práticos utilizados para pensar e desenvolver o presente pergaminho (tese), pensando as dimensões pedagógicas, estéticas e artísticas de cada apresentação.

4.1. As contações e suas reverberações

A lembrança pura não tem data. Tem estação. É a estação que constitui a marca fundamental das lembranças. Que sol ou que vento fazia nesse dia memorável?

Bachelard (2009, p. 111)

As apresentações aconteceram no mês de março de 2018. Foram escolhidos cinco CEIMs de acordo com dois critérios: primeiro, atender os CEIMs cujas professoras tivessem participado das oficinas de contação de histórias no ano anterior (2017); segundo, pensar, dentre os 11 CEIMs que foram representados por professores nas oficinas, quais tinham dificuldade em receber atividades culturais. Esta consulta foi feita junto ao Núcleo de Educação Infantil de Dourados e a coordenadora do mesmo indicou os cinco CEIMs que receberiam a experiência cênica narrativa.

Foram feitas visitas em cada um dos CEIMs escolhidos para apresentar o projeto aos coordenadores e estudar sua viabilidade. Cada coordenadora teve autonomia de aceitar ou não que seu CEIM recebesse a experiência cênica narrativa, assim como escolher quais turmas participariam da mesma e qual o melhor horário a ser apresentada, de acordo com a rotina da escola e das crianças. Nestas primeiras visitas, também foi acordado que, como em determinada parte da apresentação seriam oferecidas às crianças frutas (uva, maçã, morango, caqui, melancia e melão) e suco de uva, caso alguma criança (ou seus pais) tivesse algum tipo de restrição e/ou proibição em relação a algum destes itens seria possível substituir ou retirar da apresentação. Este levantamento foi realizado pelos coordenadores e professores de cada CEIM.

Cada apresentação foi marcada de acordo com o melhor horário indicado pela coordenação de cada CEIM: matutino, entre o lanche e o almoço, ou seja, das 9h às 10h30; ou vespertino, entre o horário da fruta e a janta, das 14h30 às 16h. Chegávamos aos CEIMs às 7h e/ou às 13h. Levávamos de uma hora e meia a duas horas para a preparação do espaço. As apresentações duravam de 40 a 50 minutos, e o grupo ficava por volta de 30 minutos desenhando, conversando e escutando as histórias das crianças. A desmontagem

durava por volta de 40 minutos. Por uma questão de logística, todas as apresentações foram realizadas na mesma semana.

Ao chegarmos aos CEIMs, já causávamos certo alvoroço, pois éramos seis pessoas trazendo um monte de caixas e tapetes para dentro da sala de aula. Além deste fato, como usávamos a sala da turma que iria participar da experiência cênica narrativa, as crianças precisavam ir para outro espaço para montarmos a ambientação cênica.

É importante deixar claro que cada experiência cênica narrativa realizada foi única e singular: “embora as histórias contadas possam se repetir inúmeras vezes, impermanência e inexatidão são, em geral, aspectos da oralidade e, em particular, da contação de história”. (MATOS, 2015, p. 204) Com diferentes reações e interações por parte das crianças e dos atores/contadores, cada apresentação foi uma experiência diferente. A sala, que era uma sala de aula comum, passava a fazer parte da narrativa ao se transformar em uma ilha. E as crianças alternavam o papel de espectador e *performer* durante todo o processo.

Como convidamos as crianças a fazer parte de uma aventura, e havia a surpresa e a expectativa, ganhamos a atenção e o interesse delas. Os pequenos interagem o tempo todo e, em cada intervenção, o trabalho de improviso e o trabalho em grupo era essencial; todos sabiam o que deveria ser feito e, caso alguém se perdesse, o outro estava ali para colaborar com a história. A história de *A Tempestade*, que foi nossa base, pedia agora novos olhares, novas percepções sobre ela, novos possíveis caminhos a serem percorridos através da imaginação e participação das crianças. Várias cenas foram modificadas pelos alunos e isso era tudo que queríamos, por isso foi fundamental escutar as crianças e jogar com elas.

Na poética da arte de contar histórias, a oralidade deverá contar, também, com os elementos e os recursos estéticos da produção criadora – a musicalidade das palavras, o ritmo, a entonação, o silêncio e a gestualidade – de uma forma muito particular, pois seu objetivo, mais do que comunicar, é comunicar com prazer para implicar e envolver o ouvinte. Mas não é isso: é preciso também encantá-lo, para, dessa forma, levá-lo a uma viagem pelas águas do imaginário. Nesse lugar, ele poderá desenvolver e enriquecer sua consciência, pois a arte não é apenas prazer; sua função é aprimorar a consciência humana. (MATOS, 2015, p. 203)

Tivemos crianças agitadas, tivemos crianças desanimadas, chorosas, com necessidades especiais, e trabalhávamos com cada uma dessas características, convidando-as a brincar conosco e deixando espaço para que elas fizessem parte da história da forma que quisessem ou pudessem. A sala de aula deles se transformou em um ambiente dinâmico que os convidava à interação com variados materiais e significados. Um local que aguçava a imaginação e um convite à experimentação.

Para aprender com a experiência, as crianças devem envolver-se direta e ativamente com o ambiente social e físico, oferecendo oportunidades para ver, ouvir, tocar, cheirar e provar seu mundo. Ao pensar, entender e sentir, as crianças fazem conexões e descobrem as relações. Para tornar entendível o que foi aprendido e descoberto por elas, as crianças precisam de oportunidades para dar forma e expressar as conexões que estão fazendo. (CUFFARO; NAGER, apud ROOPNARINE, 2013, p. 266, tradução nossa)⁵⁵

Não estávamos apresentando um espetáculo de teatro linear, estávamos brincando e contando uma história para crianças, exercitando seu imaginário. O objetivo era que fosse divertido para as crianças e este era o grande desafio que o grupo teria nas apresentações: não ficar apegado à história, e sim estar aberto à escuta, à possibilidade de abrir mão de tudo que foi ensaiado e planejado.

O grande receio do grupo como um todo era passar da imaginação para a realidade. Uma coisa era improvisar imaginando que as crianças estavam ali e poderiam ter determinada reação, outra era estar em sala de aula com as crianças e suas mais improváveis reações. Pois sabíamos que o plano das ideias seria diferente do plano prático. E nenhum de nós teria controle sobre as reações e interações das crianças.

Prevíamos sim algumas atitudes, ensaiávamos inúmeras possibilidades e versões para cada cena, mas sempre eram versões possíveis, e não reais. Por isso, durante todo o processo de montagem foi muito importante trabalharmos com a improvisação, com o jogar

⁵⁵ No original: "To learn from experience, children must engage directly and actively with the social and physical environment and be offered varied opportunities to see, hear, touch, smell, and taste their world. Thinking, sensing, feeling children make connections and discover relationships. To make what is learned and discovered their own, children need opportunities to give form to and express the connections they are making."

e o brincar, e principalmente com a ideia de que seria uma experiência cênica narrativa e não uma apresentação teatral ou uma apresentação de contação de histórias.

Antes de cada experiência cênica narrativa acontecer, eu repetia para eles, quase como um mantra, o que havia falado durante toda a preparação da história: “não é um espetáculo de teatro com começo, meio e fim, é uma grande brincadeira com os pequenos, onde nós vamos partilhar uma história. Se precisar parar, nós paramos; se precisar mudar, nós mudamos; se precisar começar de novo, recomeçamos; sem problema algum, quantas vezes for preciso”.

Passamos por alguns desafios como espaço de sala e climatização. Alguns CEIMs tinham salas menores que outros e nosso cenário precisava ser adaptado a cada espaço, o que ocasionava um novo desafio a cada CEIM. O espaço não era só diferente para as crianças a cada apresentação, era diferente para os atores/contadores também. Claro que esta diversidade era parte do plano e trabalhar com o inesperado foi algo previsto desde o início.

Não existiu a ideia de palco neste processo, nós (atores/contadores) e as crianças éramos parte integrante da história. Como dito acima, foi realizada uma conversa com as professoras e foi pedido a elas que deixassem as crianças livres para participarem ou não da experiência cênica narrativa e, caso alguma criança viesse a chorar ou “atrapalhar” (na visão delas) a cena, era tarefa dos atores/contadores encontrar maneiras de jogar com a criança sem forçá-la a fazer o que não quisesse.

Com as apresentações e conversas com os professores e coordenadores de cada CEIM, percebemos a grande necessidade desta atividade no ambiente escolar, principalmente nos anos iniciais. A educação e o teatro juntos transformam, e esta transformação pessoal e coletiva é importante para o desenvolvimento social, cognitivo, corporal e imaginativo da criança e do professor. O professor é aquele que pode propor formas significativas de experiência para o aprendizado da criança, e é sempre uma via de mão de dupla, um aprende com o outro. É nesse sentido que o teatro pode colaborar para um ser pensante, mas ao mesmo tempo menos racional.

Penso que a experiência cênica narrativa se aproximou do conceito de *work in progress* cunhado por Renato Cohen, que em termos gerais diz respeito aos trabalhos

teatrais performáticos. Estes trabalhos estão em contínuo processo de construção, não são concluídos e fixados, mas se refazem em cada apresentação, pois dependem da relação que é estabelecida com o público, assim como da atuação dos atores/*performers*, que no nosso caso denominei atores/contadores.

Em termos de aprendizagem específica de algo, é importante destacar alguns momentos e habilidades que puderam ser explorados durante a experiência cênica narrativa. O primeiro exemplo é o jogo da estátua, em que Ariel propõe às crianças a formulação de um plano para capturarem Trínculo, Estefano e Caliban impedindo que eles matem Próspero.

Neste jogo, especificamente, as crianças se tornam conscientes de como parar e começar a se movimentar, ou seja, trabalham com o controle do corpo; também trabalham com velocidade e direção, espacialidade e respeito ao outro, melhorando sua coordenação motora, equilíbrio, energia, força e estimulando o trabalho em grupo. Aprendem a ouvir e responder a um comando. Ao se movimentar, é estimulado o crescimento de novas células cerebrais nas crianças, além de facilitar a aprendizagem, pois a atividade física prepara o cérebro para capturar uma nova informação. (RATEY, 2008)

Um detalhe que quero destacar é em relação ao fascínio das crianças pelos instrumentos musicais usados – flauta doce, flauta transversal e escaleta. Em todas as apresentações, estes instrumentos despertaram nas crianças a vontade de tocá-los e manuseá-los. Elas queriam aprender como segurar e como produzir som através deles e ficavam atentas vendo os atores/contadores tocarem, principalmente a flauta transversal, em parte porque a melodia era muito bonita e suave, em parte porque (segundo relatos das crianças) elas nunca haviam visto de perto este instrumento.

Ao participar fisicamente da história, as crianças desenvolvem conceitos de espaço, tempo, movimento, som e ritmo. Além de ganharem um senso de confiança e controle. Ou seja, participar da experiência cênica narrativa ajudou o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais, linguísticas e cognitivas das crianças. Mais exemplos e especificações serão dados nos subcapítulos a seguir.

4.1.1. Primeiro reino

A beleza, como a verdade, só vale quando recriada pelo
sujeito que a conquista.

Piaget (1954, p. 190)

Nossa primeira visita aos reinos aconteceu no dia 5 de março de 2018 no CEIM Dejanira Queiroz Teixeira. A experiência cênica narrativa foi realizada com vinte crianças de quatro anos de idade da turma de Jardim I. Fomos recebidos no CEIM pela coordenadora, que nos levou até a sala onde, depois de cumprimentarmos as crianças, as convidamos para irem ao espaço ao lado para esperar enquanto o grupo iria preparar uma surpresa na sala deles. Todos atenderam ao convite prontamente.

O CEIM fica no bairro Jardim Santa Maria e atende uma comunidade diversificada de seis bairros ao seu entorno. Foi inaugurado em outubro de 2008 e começou a funcionar em 2009. De acordo com o censo de 2017, atende 139 crianças, das quais 100 entre 0 e 4 anos (creche) e 39 com 5 anos (pré-escola). O CEIM conta com 38 funcionários – coordenadora pedagógica e administrativa; professores; agentes de apoio educacional (merendeiras); auxiliar de apoio educacional (servente); auxiliar de serviços básicos (zelador) e vigia; além de estagiários – e 5 salas de aula. Em relação a sua infraestrutura, o espaço não possui uma biblioteca ou sala de leitura; laboratório de informática, artes ou ciências; quadra de esporte; e sala de professores.

De acordo com sua proposta político-pedagógica, o objetivo do CEIM é “cuidar e educar, seu papel social possibilita às crianças o atendimento educacional, bem-estar físico estimulando os aspectos cognitivos, emocional e social” (DOURADOS, 2016 p. 3). A coordenação e professores realizam inúmeras atividades no CEIM, tanto com as crianças quanto com os pais, além de realizar parcerias com a comunidade em seu entorno.

A nossa chegada em si já desorganizou a rotina do CEIM. As crianças ficaram muito curiosas para saber o que estava acontecendo na sala delas. As professoras já haviam avisado as crianças que elas participariam de uma contação de histórias. Os pequenos

tentavam espiar na sala para ver o que estava acontecendo e batiam na porta para saber se já estava tudo pronto, estavam bem ansiosos.

De nossa parte, a ansiedade também era grande, havíamos feito pequenos pedaços da história para algumas crianças convidadas, mas esta seria a primeira vez que faríamos a experiência cênica narrativa inteira. Tínhamos consciência de que a história de *A Tempestade* tinha nos servido de base e nos fornecido uma estrutura, mas esta estrutura estava aberta para a inserção das crianças:

Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada pelas emoções que a história desencadeia. (GIRARDELLO, 2007, p. 2-3)

Além do caráter único de cada apresentação (tanto do teatro, quanto da contação de história), no caso da experiência cênica narrativa existia ainda o fato de que não havíamos preenchido todas as possibilidades; deixamos espaços visuais, dramáticos e sonoros a serem preenchidos pelas crianças. Por mais que o grupo soubesse que nada iria acontecer conforme ensaiado, pois tudo seria improvisado a partir de uma base que era o texto *A Tempestade*, esta seria a primeira vez que de fato iríamos saber se funcionaria ou não. Se estávamos ali para jogar e brincar com as crianças, sem reprimir desejos e curiosidades; ou para dirigir uma brincadeira para elas.

Quando tudo estava pronto na sala, nos dirigimos ao corredor para montar o túnel enquanto dois atores/contadores se dirigiram à sala ao lado, onde estavam as crianças, para nos apresentar e convidá-las a participar da experiência cênica narrativa, além de entregar as lanternas. A primeira explicação dada aos pequenos foi que estávamos ali para viver uma aventura com eles e que, para começar esta aventura, teríamos que atravessar uma tempestade, por isso seria escuro e haveria barulho. Se algum deles não gostasse ou não quisesse passar pela tempestade, mas quisessem participar, eles poderiam nos ajudar a fazer a tempestade do lado de fora do túnel.

Das vinte crianças, três optaram por ficar fora da tempestade, então as chamamos para ficar ao lado dos atores/contadores e entregamos para cada uma delas um objeto (pau de chuva, folha de papel e radiografia) para nos ajudar a fazer a tempestade. Quando todas as outras crianças estavam dentro do túnel – acompanhadas de um ator/contador – com suas lanternas acesas, começamos do lado de fora a fazer uma tempestade. Havíamos testado o túnel com outras crianças anteriormente, sempre havia um misto de medo e excitação, e nesta primeira experiência cênica narrativa não foi diferente.

Figura 16 – Momento da tempestade: crianças atravessando o túnel



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Todas as crianças que escolheram atravessar o túnel embarcaram com o grupo e era nítido em seus olhares e expressões que estavam se divertindo e que queriam entrar no túnel. No entanto, uma vez dentro do túnel, provavelmente pela situação de escuro, muitas ficaram assustadas e quiseram sair. O ator/contador que estava dentro do túnel então parou a tempestade do lado de fora e saiu com as crianças, que receberam cada uma um barquinho (seus botes) feito dobradura de papel para abrirem e para navegarem até a ilha (sala de aula). Não houve choro por parte de nenhuma criança e nenhuma quis ficar fora da sala onde aconteceria a experiência cênica narrativa, mas, se o ator/contador que estava dentro do túnel tivesse deixado a tempestade acontecer até o final, provavelmente muitas delas teriam ficado assustadas demais e perderiam a confiança em entrar na sala, em embarcar na nossa aventura.

Já de início aconteceu uma mudança no que estava planejado, mas que foi resolvida rapidamente devido à preparação do grupo para entender que o mais importante não era a estrutura narrativa, não eram as cenas, não era o que foi pensando e ensaiado, mas sim o bem-estar das crianças e sua disposição em querer participar com o grupo.

Ao entrarem na sala de aula, os pequenos poderiam explorar a ilha da forma que quisessem, poderiam andar pela sala, mexer nos objetos etc. Foi dado um tempo para eles se adaptarem ao novo ambiente e explorá-lo. No entanto, quase que de forma automática, apesar de curiosos, eles foram sentando no tapete azul ao centro da sala e esperando para que algo acontecesse.

Figura 17 – Barcos de papel



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Penso que isto ocorreu pela presença e quantidade de adultos que estavam na sala. Além do grupo, havia cinco adultos na sala – a regente da turma e a auxiliar, a coordenadora do CEIM, a secretária e uma outra professora da escola. Todos estes adultos, e mais nós, estranhos, representávamos para as crianças, de uma forma ou de outra, figuras de poder e autoridade. Mesmo com a nossa conversa anterior com os professores e coordenadores a respeito de sua não intervenção na experiência, apenas a presença deles e seus olhares já advertiam as crianças de que elas deveriam se comportar de determinada maneira, do modo que se espera que o público se comporte.

Talvez para um espetáculo de teatro mais tradicional, ou mesmo uma contação de história realizada de forma mais tradicional, eles fossem o público ideal, todos sentadinhos, atentos e ansiosos para ouvir e ver o que aconteceria. Para nós, não era exatamente o que queríamos ou buscávamos, mas sabíamos que era preciso lhes dar tempo. Desta forma, começamos a narração de acordo com o ensaiado. Em um primeiro momento tudo aconteceu de acordo com os ensaios, sem intervenção das crianças que apenas escutavam atentas, mas sentadas, o que estava sendo narrado, até o momento em que Ariel entrou em cena. De imediato, todos ficaram encantados com suas asas e sua flauta transversal, e a partir daí toda a dinâmica com o grupo se alterou e o jogo começou.

Uma das crianças levantou e queria ver e manusear a flauta, o ator/contador passou a flauta para ele e começou a lhe explicar como ela funcionava. Quando as outras crianças entenderam que nenhum dos adultos presentes as repreenderiam por sair do lugar e explorar o cenário, elas se sentiram à vontade para sair da posição de espectadores. A cena em seguida era a de Caliban, Trínculo e Estefano bebendo suco mágico e jogando Escravos de Jó. De imediato, várias crianças levantaram e foram até eles e começaram a mexer nas pedras, usar os colares e pulseiras e interagir com os atores/contadores que dividiam com as crianças os tesouros de Caliban.

As pedras, no contexto da história, representavam as riquezas da ilha e uma forma de Caliban comprar a ajuda dos dois marujos; as crianças entenderam o contexto da história e ofereciam, junto com os atores/contadores, as pedras para Trínculo e Estefano.

Figura 18 – Suco mágico e Escravos de Jó



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Nesta experiência cênica narrativa em particular, destaco os seguintes acontecimentos: primeiro, a parte da história em que um dos atores/contadores chama por voluntários para ajudá-lo a matar o rei, enquanto outro ator/contador (do outro lado da sala) convida voluntários para impedir o assassinato do rei. Aos que vão ajudar Antônio, são distribuídas adagas (ganchos do cabideiro) e coletes. Aos que vão ajudar a impedir o assassinato, são distribuídos apitos e flautas doces. Várias crianças quiseram participar, a ideia é que quando os “assassinos” chegam perto do rei, os “defensores” acordam o rei com seus apitos e flautas. E a história segue adiante em outra parte da ilha. Aconteceu que as crianças que estavam designadas a matar o rei, após o apito e recuo em um primeiro momento com Antônio, em seguida retornaram e quiseram continuar naquele momento da história e traçar um plano para matar o rei com Antônio. O ator/contador que estava no papel de Antônio joga com as crianças até convencê-las de que aquele não era o momento certo e que eles precisam esperar mais um pouco ali daquele lado da ilha. Enquanto isso, acontecia outra parte da história em outra parte da ilha com outras crianças e outros atores/contadores.

Figura 19 – Antônio trama a morte do rei



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Como a proposta era brincar/jogar com as crianças, todas as “interferências” deveriam ser aceitas pelos atores/jogadores, jamais ignoradas. Se fosse preciso mudar o rumo da história os atores/contadores deveriam mudar, afinal, o grupo estimulou as crianças a participarem e este era o objetivo, fazê-las viver uma experiência estética com o grupo. Como afirma Dewey, “é importante compreender que o processo de percepção e receptividade da obra de arte é a fase estética ou vivencial da experiência e que cabe ao espectador envolver-se em atividades comparáveis às do criador”. (DEWEY, 2010, p. 136)

Em segundo lugar, o fato de uma criança em específico querer ficar o tempo inteiro com a flauta transversal; ela realmente se encantou com a flauta e não queria participar de nada que não a envolvesse. Foi um desafio para todos, porque a ideia era que eles participassem e jogassem com o grupo, mas que houvesse dinâmica; além das outras crianças também quererem manusear a flauta, elas, e o grupo, queriam continuar com a história.

Figura 20 – Flauta transversal



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

A solução encontrada naquele momento foi convidar esta criança a sair da sala, junto com um dos atores/contadores para que ele pudesse tocar a flauta e para então a história seguir dentro da sala. A criança aceitou e assim aconteceu; ela ficou por volta de 15 minutos fora da sala com um dos atores/contadores tocando a flauta, este ator/contador lhe explicou como se deve assoprar na flauta para que o som saísse e deixou-a brincar com a

flauta. Na sequência, ela mesma pediu para voltar à sala e ver o resto da história. Quando retornou à sala, a experiência cênica narrativa já estava do meio para o final, mas ela participou do restante sempre interagindo com os atores/contadores, e ao final de tudo foi a criança que mais contou histórias para o seu grupo.

Figura 21 – Jogo da estátua



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Figura 22 – Desenhos ao final da experiência cênica narrativa



4.1.2. Segundo reino

A imaginação alimenta-se de imagens novas e por isso talvez ela seja tão acesa nas crianças, para quem tantas imagens são novas.

Girardello (2011, p. 83)

O segundo reino visitado foi o CEIM Sonho Encantado (que desde a metade do ano de 2018 se chama Centro de Educação Infantil Maria de Lourdes Silva), cuja coordenadora (na época das apresentações) era uma aluna egressa do curso de artes cênicas da UFGD, o que facilitou o processo de contato e montagem para o grupo. A visita aconteceu no dia 7 de março de 2018 e a experiência cênica narrativa aconteceu com 8 crianças do Maternal II (cerca de 3 anos) e 10 crianças do Pré I (cerca de 5 anos).

O CEIM fica no bairro Altos do Indaiá e foi fundado em 2014 para atender a população carente do bairro, uma vez que os pais daquela comunidade precisavam trabalhar fora. De acordo com a direção da escola, são atendidas 224 crianças, a escola possui 8 salas de aula e 49 funcionários, sendo 28 professores, 9 em funções administrativas e 12 professores em formação. O CEIM mudou no início do ano de 2018 para uma instalação nova, mais ampla e com uma infraestrutura melhor.

Nós fomos muito bem recebidos por todos no CEIM, desde as profissionais da merenda que nos cederam a cozinha para prepararmos as frutas e o suco; passando pela coordenação e professoras que tiveram a paciência de ceder sua sala para a apresentação; chegando até as crianças, que estavam muito ansiosas para participar. Em termos de espaço, este CEIM também foi o mais perto do ideal. A sala era ampla, iluminada e ventilada, com janelas grandes. A entrada da sala era para o pátio da escola, ou seja, o túnel pôde ser montado com bastante espaço também.

Neste CEIM, tivemos quatro crianças que não quiseram entrar no túnel, mas elas aceitaram nos ajudar a fazer a tempestade ao lado de fora. Desta vez, todas as crianças que estavam dentro do túnel adoraram a experiência, não houve medo ou ansiedade e a tempestade foi feita por inteiro com crianças interagindo e se divertindo no escuro com suas lanternas. Os pequenos que ficaram ao lado de fora também participaram fazendo sons de vento com a boca, agitando as radiografias, muito concentradas na tempestade produzida.

Dos cinco CEIMs visitados, este foi onde a experiência cênica narrativa durou mais tempo, tanto em relação à história em si, porque a participação de todos ocorreu de forma intensa e prazerosa, quanto em relação ao final, quando as crianças nos contaram muitas histórias e pediram desenhos de super-heróis em seus braços.

Apesar do objetivo principal não ser o de realizar uma avaliação formal com as crianças, após as apresentações da experiência cênica narrativa nos CEIMs foi realizada uma conversa em pequenos grupos pois acreditamos que a experiência de “aprender” possui uma complexidade de códigos e tempos, como afirma Celso Sisto:

Mas nem sempre essa experiência ampla do “aprender” é facilmente decodificável, como muitas vezes querem professores e escolas! Portanto, a experiência literária implicada no ouvir uma história, vai muito além da simples retenção de informação e nem sempre é imediatamente traduzível para o ouvinte. Mas há quem insista nisso, obrigando as crianças a transformarem em palavras ou em novos produtos artísticos (como desenhos, resumos, poemas, comentários, etc.) a experiência que acabaram de viver! (SISTO, 2001, p. 2)

Pensando nestas palavras de Sisto, terminamos as apresentações em pequenos círculos de conversas com as crianças, em que elas nos contavam histórias que conheciam, ou histórias que tinham acontecido com elas, ou mesmo o que elas haviam feito no dia anterior, além de as instigarmos indiretamente para falarem da experiência que haviam vivido. No entanto, depois de três semanas das apresentações, um dos atores/contadores (Thácio) começou a trabalhar no CEIM Sonho Encantado e, assim que chegou, na sala foi reconhecido pelas crianças, que o receberam calorosamente. Ele aproveitou a oportunidade para conversar com os pequenos sobre a experiência cênica narrativa⁵⁶. Descreverei parte dos relatos abaixo, não para mostrar que as crianças “aprenderam” alguma coisa, mas para evidenciar que ficou marcada em suas memórias a experiência vivida por elas.

As crianças se lembravam do nome da história, do ator/contador que agora era professor deles, dos personagens de Próspero, da princesa, da árvore onde o Rei Próspero e Ariel se escondiam. Frases como “o professor estava lá em cima” foram repetidas por várias

⁵⁶ A conversa foi gravada e transcrita para servir de registro para a presente tese.

crianças. Quando Thácio pergunta qual era o nome do rei, todas respondem “Próspero”. Ariel foi lembrado como “aquele que tinha umas asas brancas” e “que tinha penas”.

Figura 23 – Ariel



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Quando perguntadas se elas lembravam o nome de quem havia escrito aquela história, nenhuma conseguiu dizer Shakespeare; algumas primeiro disseram que havia sido Ariel, e outras lembravam que era um nome estranho e difícil de dizer. Thácio então começou a dizer o nome e algumas crianças se lembraram. Segundo o relato dos pequenos, uma coisa que marcou bastante foi “aquele bicho que tinha duas pessoas dentro” (foi assim que se referiram à cena em que Trínculo se esconde da tempestade embaixo da capa de Caliban). Um dos alunos se lembrava da fala da personagem, o aluno disse: “Falou assim, ó: Sou eu! O seu amigo!”

Figura 24 – Jogo Escravos de Jó



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Outros dois momentos que as crianças destacaram foram quando elas brincaram com as bolhas de sabão – cena do casamento entre Miranda e Ferdinando – e quando usaram as penas de Ariel para fazer cócegas em Caliban, o que segundo elas “foi muito engraçado”.

Figura 25 – Crianças brincando com bolhas de sabão no casamento de Miranda e Ferdinando



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Figura 26 – Crianças fazendo cócegas para Caliban ir trabalhar



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Como afirma Kishimoto (2010), a partir do brinqueado e da brincadeira a criança está tomando decisões e aprendendo, mas para que isso aconteça se fazem necessários espaço e materiais para o faz de conta. Estes espaços e materiais não podem ser fixos, sempre com os mesmos elementos, é preciso diversidade e mediação, ou seja, oferecer diversidade de experiências, mas com a mediação do adulto e com outras crianças.

Figura 27 – Jogo da estátua

Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Proporcionar um espaço onde as crianças puderam explorar sensações, sentimentos, cheiros e gostos, as fez se sentirem parte da história. Este sentimento de fazer parte de algo proporciona aos pequenos o compromisso e um envolvimento maior e mais verdadeiro com a atividade proposta. O cinema e os show musicais exploram este sentimento através dos recursos 4D; os jogos a partir da hiper-realidade; as redes sociais através de seus aplicativos interativos etc. Sentir-se parte de um grupo, identificar-se e conectar-se com outras pessoas, é parte importante do processo de desenvolvimento infantil, e algo que vai acompanhar a criança por toda sua vida.

Figura 28 – Desenhos no final da apresentação

Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Esta exploração das crianças aconteceu, principalmente, pelo fato de que deixamos a história em aberto e colocamos o texto em movimento. O que vai ao encontro do conceito contemporâneo de fábula, onde, segundo Patrice Pavis, “a encenação não procura mais impor sua leitura, preferindo, entretanto, abrir a peça a diversas interpretações”. (PAVIS, 2013, p. 300) Este deixar em aberto a história junto com o convite ao jogo fez com que os pequenos se conectassem com a experiência cênica narrativa e participassem de forma mais viva.

Retomando o relato das crianças ao ator/contador, algumas se recordaram da história inteira, outras apenas de partes dela ou das personagens, mas todos da turma tinham algo para contar sobre a experiência cênica narrativa, que, embora tivesse acontecido semanas antes, ainda estava presente em suas memórias.

Figura 29 – Despedida dos atores/contadores



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

4.1.3. Terceiro reino

Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido.

Benjamin (1987, p. 205)

O terceiro reino, o CEIM Austrílio Ferreira, nos recebeu no dia 8 de março de 2018, com 17 crianças, sendo 6 alunos do Maternal II (3 anos) e 11 alunos do Pré I (5 anos). O CEIM fica no bairro Maracanã. De acordo com dados da escola, no ano de 2018 foram atendidas 164 crianças em 12 turmas, com 42 funcionários e 6 salas de aula. Antes de ser uma instituição de ensino, o local funcionava como um posto de saúde. Em agosto de 1994, são iniciadas atividades para a educação infantil, no entanto, atendendo somente crianças até quatro anos de idade. Somente em outubro de 2000 foi oficialmente criado o CEIM Austrílio Ferreira.

O CEIM atende uma comunidade de classe média baixa de cinco bairros de seu entorno (Maracanã, Canaã, Santa Maria, Jardim Guanabara, Santa Brígida). Em consonância com as diretrizes municipais e nacionais, o objetivo da escola é realizar projetos individuais em sala de aula que acolham a individualidade e identidade de cada criança; assim como promover ações relativas à alimentação e à história da cidade, através de visitas a museus, parques e espaços históricos. Com o intuito de envolver a comunidade no centro de educação, são promovidos eventos em datas comemorativas; um dos mais importantes é a festa da família no fim do ano letivo, além de projetos com fins lucrativos, como, por exemplo, rifas, festas e bingos.

A escola também se preocupa com a qualidade de seus profissionais, por isso são desenvolvidas formações continuadas e reuniões periódicas com funcionários, com o objetivo de realizar avaliação das atividades, mapeamento dos problemas, possíveis soluções e novos projetos.

Em relação à nossa visita ao CEIM, é certo dizer que em cada experiência cênica narrativa o maior desafio sempre foi o de transformar a narração em uma experiência artística e estética, e para que isso acontecesse o espaço era parte importante do processo, pois o cenário, os figurinos, os objetos e as sonoridades ajudavam a tecer para as crianças

uma circunstância de ficção e estimulava a participação dos pequenos para jogar com a história e com os atores/contadores. Neste CEIM em específico, o espaço destinado à apresentação não colaborou; a sala de aula usada era bem pequena e com armários que não poderiam ser removidos, o que limitou ainda mais o espaço. A porta de entrada da sala dava para o refeitório da escola, onde havia mesas e cadeiras, ou seja, a montagem do túnel foi complicada também. Demoramos um pouco mais do que o previsto para conseguir montar tudo e começar.

Neste CEIM, ficaram duas crianças fora do túnel, uma delas era autista. Como tínhamos este caso especial, a criança e a professora que a acompanhava entraram antes de todos na sala para que ela se acostumasse com o espaço e decidisse se sentia segurança para ficar ali ou não. Só após este reconhecimento é que chamamos as outras crianças para entrar no túnel e depois na sala. Nesta apresentação, não houve medo do túnel e tudo correu conforme predeterminado, com risos, gritos e agitação.

Figura 30 – Cena com os barcos de papel



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Penso que pelo fato de existir uma criança com autismo na turma, a preocupação das professoras foi um pouco maior do que nos outros CEIMs visitados. Mesmo sendo solicitado para que deixassem os alunos livres, não pedissem silêncio ou para que se sentassem,

durante toda a primeira metade da apresentação elas o faziam, especialmente da criança autista, que queria andar pelo espaço, explorar o cenário e usar os colares e pulseiras do balaio de Caliban.

Havia quatro professoras dentro da sala; eu tive que conversar com as quatro durante a experiência cênica narrativa, mais de uma vez, e dizer novamente: “tudo bem eles fazerem barulho, a gente não quer silêncio, eles podem se levantar, eles podem explorar o cenário e objetos”. Quando duas crianças se levantaram e entraram na cabana de Próspero, rapidamente uma das professoras foi lá pedir que eles saíssem e se sentassem no tapete azul. Em especial a professora que acompanhava a criança autista lhe solicitava o tempo todo que se sentasse. Quando fui pela segunda vez conversar com a professora, perguntei se havia risco de a criança se machucar de alguma maneira e, como a resposta foi negativa, fui muito enfática em dizer: “então deixa ela andar, mexer, falar, fazer o que ela quiser, senta e aproveita a história”.

Assim que a professora atendeu meu pedido, a criança se levantou de novo e foi rapidamente para as pedras de Caliban, colocou dois colares no pescoço, uma pulseira e saiu passeando pela sala. A professora cuidava o tempo todo das ações da criança e a cada nova ação olhava para mim, e eu, com um sorriso no rosto, balançava a cabeça e dizia entre os lábios: “deixa ela, está tudo bem”.

Figura 31 – Criança autista



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Alguns dos atores/contadores tentaram interagir com a criança, que em geral baixava a cabeça e ia para o lado oposto da sala. Esta criança em específico não participou de

nenhuma brincadeira com o resto do grupo, não jogou com os atores/contadores em nenhum momento até o final da experiência. No entanto, ela não quis deixar a sala, e dedicou seu tempo entre olhar de longe o que estava sendo feito e passear pelas partes da ilha manuseando os objetos de cada parte, brincando do jeito dela com a história, com o grupo e com os colegas. A criança autista só interagiu de forma direta com os atores/contadores no jogo de Escravos de Jó e no final, quando estes estavam sentados nos pequenos grupos ouvindo as histórias das crianças e desenhando ou deixando-se desenharem. Ela então se aproximou, se sentou e estendeu o braço para que fosse feita uma pintura.

As outras crianças interagiram muito com a história e com os atores/contadores. Como nas demais apresentações, as pedras de Caliban chamaram muito a sua atenção. Em determinado momento, Ariel convida os pequenos a pegarem cada um uma pena e fazer cócegas em Caliban para que ele volte ao trabalho. Em geral, todas as crianças querem participar e correm em direção a Caliban; no entanto, neste CEIM em particular pelo menos metade das crianças não quiseram ir pegar a pena, mas sim ficar com Caliban brincando com as pedras.

Figura 32 – Crianças vendo o tesouro de Caliban



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Quando as outras crianças se aproximaram para fazer cócegas, as que haviam ficado com Caliban o protegeram e correram atrás das que queriam fazer cócegas, virando um jogo

de pega-pega que não estava previsto no roteiro base. Os atores/contadores entraram no jogo, que durou até as crianças ficarem cansadas e se jogarem no tapete azul. Esta foi a deixa para se retomar a história.

Figura 33 – Caliban, Trínculo e Estefano



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Uma outra cena que foi diferente e acabou virando um jogo não previsto foi a aquela em que Próspero manda o espírito de Ariel preparar um banquete e fazer barulhos para os nobres, mas sempre que eles viravam não viam ninguém e a comida sumia. As crianças começaram a apontar e gritar “Está ali! Ali!” e se dirigiram para perto de Ariel mostrando onde ele estava. O ator/contador que interpretava Antônio então passou a jogar com as crianças: “Não estou vendo... Onde? Me mostrem”, e eles levavam Antônio de um lado para o outro na tentativa de que ele visse Ariel e o banquete. “O ato de produzir, quando norteadado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção, tem qualidades que faltam à atividade espontânea ou não controlada. O artista, ao trabalhar, incorpora em si a atitude do espectador.” (DEWEY, 2010, p. 128)

No momento em que foram servidas frutas em uma bandeja às crianças, uma delas se aproximou de um dos atores/contadores e disse em um tom de admiração: “Isso que é um banquete?”, e pediu permissão para se servir.

Figura 34 – Banquete

Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Outro momento a ser destacado é aquele em que Caliban, Trínculo e Estefano, sob influência do suco mágico, vão tentar matar Próspero e no caminho se deparam com as crianças. Geralmente, o texto dito pelos atores/contadores é: “Olha, um monte de formiguinhas!”, “Não. São fadas!”; outro ator: “Não. São duendes!”. Neste dia, no entanto, uma das crianças se levantou, chegou bem perto deles e disse: “Não, a gente é criança”, e usando seu dedo apontava para os colegas sentados. Os três atores/contadores na mesma hora pediram desculpas pelo mal-entendido e ofereceram o suco mágico para as crianças, que prontamente aceitaram e seguiram para jogar Escravos de Jó.

Figura 35 – Jogo Escravos de Jó

Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Como dito acima, as crianças deste CEIM ficaram bem apegadas a Caliban, então, na parte em que Caliban se esconde da tempestade embaixo de sua capa, várias crianças foram se esconder com ele e deram um susto no Marujo quando ele levantou a capa.

4.1.4. Quarto reino

*A encenação não procura mais impor sua leitura,
preferindo, entretanto, abrir a peça a diversas
interpretações.*

Patrice Pavis (2013, p. 300)

O CEIM Ramão Vital Viana foi o quarto reino a ser visitado, também no dia 8 de março de 2018 no período vespertino. A experiência cênica narrativa aconteceu com 16 crianças do Pré I. O CEIM, que foi inaugurado no dia 4 de março de 1990, fica no bairro Parque do Lago I. De acordo com o censo de 2017, atende 132 crianças, possui 42 funcionários e 5 salas de aula.

A escola atende uma comunidade de classe média e baixa, em geral com crianças que vivem com pais separados ou com os avós e tios devido ao fato de serem órfãos ou possuírem pais que são presidiários. A diretora relatou que existem inúmeras crianças em situação de risco e/ou vulnerabilidade que são encaminhadas ao Conselho Tutelar e recebem acompanhamento.

Segundo dados da direção do CEIM, o objetivo da escola é proporcionar atividades lúdicas, a fim de desenvolver os aspectos físico, motor, emocional, social, cognitivo e moral, e respeito à individualidade; atividades que abarquem noções de higiene corporal e ambiental; atividades que estimulem a socialização entre as crianças; atividades referentes às linguagens – corporal, musical, plástica, oral e escrita; além de atividades que promovam as manifestações culturais e de conscientização social.

Para se integrar com a comunidade em que está inserido, o CEIM promove reuniões durante todo o ano letivo, primeiro para apresentar o corpo docente aos pais e responsáveis, depois para realizar um acompanhamento dos alunos. Além das reuniões,

também são organizadas festas em datas comemorativas e reuniões com os profissionais da Secretaria de Saúde (dentistas, agentes do Centro de Zoonoses e Agentes Comunitários de Saúde).

Sobre a nossa visita, começo destacando que o espaço era pequeno e precisamos montar o túnel no refeitório da escola. Duas crianças escolheram ficar do lado de fora nos ajudando com a tempestade, as demais atravessaram o túnel com suas lanternas a postos e pareceram se divertir bastante. Não houve nenhuma manifestação de medo ou ansiedade por parte dos pequenos dentro do túnel.

Figura 36 – Crianças no túnel durante a tempestade



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Sobre esta experiência cênica narrativa, destaco os seguintes pontos: primeiro, que neste dia algo muito interessante aconteceu pela primeira vez: as crianças começaram a subir nos praticáveis com o príncipe. Na parte da história onde Próspero obriga Ferdinando a trabalhar carregando lenhas, o ator/contador – caracterizado como Ferdinando – sobe e desce os praticáveis simbolizando o trabalho. Até então, apesar das crianças ficarem ao lado ou batucarem nos praticáveis, ninguém havia subido neles.

As crianças foram chegando cada vez mais perto e começaram a dizer para o ator/contador que também conseguiam subir e pular dos três praticáveis. Imediatamente, o ator/contador começou a jogar com elas e, uma a uma, elas foram subindo nos praticáveis e pulando do terceiro, sempre com o auxílio do ator/contador, que, enquanto as ajudava a saltar, dizia que elas eram as lenhas que Próspero havia mandado ele carregar. Ao mesmo tempo em que ia encorajando as outras crianças a subirem também, ele ia contando um pedaço da história para elas. Se segundo Dewey (2010) a experiência estética está ligada à experiência do criar, as crianças definitivamente passaram pela experiência estética, pois criaram um momento totalmente novo na experiência cênica narrativa.

As crianças gostaram muito desta brincadeira; depois de um tempo, perguntamos se elas queriam continuar a pular dos praticáveis ou continuar a história, e elas decidiram continuar a história. Foi um momento interessante, e após a apresentação o grupo discutiu sobre incorporar este momento na experiência cênica narrativa ou não. Decidimos tentar incorporar.

Figura 37 – Montando os barcos de papel



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Nesta apresentação, houve uma criança que não quis participar do Escravos de Jó; ela estava brava e sentou no tapete azul; as outras crianças resolveram fazer a roda ao redor

dela; desta forma, ela ficou sentada no centro da roda, de braços cruzados e todos os outros cantando e dançando ciranda ao seu redor. Esta criança em específico só voltou a participar da história no jogo da estátua mas no final estava muito animada contando histórias ao grupo e deixando os atores/contadores desenharem seus personagens.

Durante a experiência cênica narrativa, aconteceu de em diferentes cenas as crianças se dividirem entre os núcleos e, enquanto a história seguia em uma parte da ilha, em outra parte algumas crianças continuavam a brincar e interagir com outros atores/contadores. Foi um desafio para o grupo, pois eles continuaram a jogar com as crianças, mas ficaram preocupados de não conseguir retomar a história. Por mais que já tivéssemos conversado a respeito da não necessidade de se terminar a história, os atores/contadores ficaram um pouco presos a este objetivo e, depois de um tempo, chamaram todas as crianças para o centro da sala e pediram que se sentassem no tapete azul para prosseguirem com a história. Todas aceitaram e voltaram a se sentar, no entanto, este não era o objetivo principal. Mas tudo se encaminhou e o grupo seguiu com a história até o final. O mais interessante desta apresentação, em particular, foi justamente o fato de que grupos de crianças tiveram experiências diferentes e tiveram contato com partes distintas da história, conforme a escolha de cada uma delas.

Figura 38 – Cena do “monstro de quatro patas”



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Particularmente acho que, durante esta experiência cênica narrativa, as crianças de fato se colocaram enquanto *performers* junto com os atores/contadores, o que lhes permitiu explorar tanto o espaço cênico como a história. Elas também trabalharam com os cinco sentidos desenvolvendo uma percepção ampliada, onde puderam ouvir, ver, cheirar, saborear e tocar na história. Evidente que não é possível mensurar de forma quantitativa o quanto ou como cada criança viveu esta experiência, mas, como argumenta Dewey:

Mas somente a superstição é capaz de afirmar que, pelo fato de o significado dos quadros e sinfonias não poder traduzir-se em palavras, ou o da poesia em prosa, o pensamento é monopolizado pela linguagem. Se todos os significados pudessem expressar-se adequadamente em palavras, as artes da pintura e da música não existiriam. Há valores e sentidos que só podem ser expressos por qualidades imediatamente visíveis e audíveis, e perguntar o que eles significam em termos de algo que possa ser posto em palavras é negar sua existência distinta. (DEWEY, 2010, p. 167)

Além dos exemplos citados acima, ainda aconteceu de duas crianças ficarem dentro da cabana de Próspero durante praticamente toda a experiência cênica narrativa.

Figura 39 – Crianças na cabana de Próspero



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Lá dentro, elas ficaram ouvindo e observando a história que se passava do lado de fora, às vezes espiando pela fresta do tecido, mas também ficaram brincando/jogando dentro da casa. Quando conversei com as duas crianças, elas rapidamente me disseram que estavam escondidas dentro da casa do Próspero, que ficava em uma ilha, e quando perguntei o porquê de elas estarem escondidas, elas me responderam que haviam roubado as joias do Caliban e por isso estava ali.

As crianças estavam jogando com elementos, objetos e cenário da história – trazida por nós –, mas fazendo sua própria história, seu próprio jogo. Este acontecimento reforça a ideia de Icle e Bonatto quando afirmam que “a interseção da performance com a educação nos possibilita pensar para além da demarcação de saberes e conhecimentos, exigindo uma forma e organização pautada pela experiência coletiva”. (ICLE; BONATTO, 2017, p. 10) O acontecimento narrado acima ilustra o exercício que queríamos proporcionar com a experiência cênica narrativa, que foi o de estimular as crianças a participarem da história enquanto agentes da história e não enquanto espectadores, ou seja, enquanto sujeitos que possuem saberes e vontades próprias a serem partilhadas com seus pares e com os atores/contadores.

Figura 40 – Conversa ao final



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

4.1.5. Quinto reino

Decidi que valia a pena utilizar tudo o que oferecesse movimento e beleza para as histórias, tudo o que contribuísse para o prazer estético delas.

Elvia Pérez (2012, p. 154)

O quinto e último reino do nosso roteiro foi o CEIM Manoel Pedro Nolasco, no dia 9 de março de 2018. A experiência cênica narrativa aconteceu com 17 crianças, sendo 11 do Maternal II e 6 do Pré I. O CEIM fica localizado no bairro Cuiabá e atende 154 crianças, segundo o censo de 2017. Possui 54 funcionários e 6 salas de aula por períodos, atendendo 12 turmas. Foi inaugurado no dia 12 de outubro de 1991.

O CEIM atende uma comunidade de classe baixa em uma região periférica da cidade. Em relação ao currículo, a escola desenvolve projetos em todas as áreas de conhecimento infantil – de acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) e a BNCC. O centro de educação também desenvolve parcerias com a comunidade em que está inserido através de reuniões com os pais, eventos em datas comemorativas, gincanas e apresentações culturais com crianças, funcionários e pais.

Neste CEIM, o espaço era amplo e iluminado, no entanto, o ar condicionado estava estragado e o dia estava muito quente, o que fez com que a sala ficasse bem abafada, tanto para os atores/contadores quanto para as crianças. Esta seria nossa última apresentação, era um misto de tristeza com dever cumprido e a promessa de descanso. O grupo estava bem cansado da maratona da semana, mas também estava feliz por todas as experiências vividas e compartilhadas.

Desta vez, todos entraram no túnel, nenhuma criança escolheu ficar de fora e nenhuma ficou com medo durante a tempestade. Elas estavam animadas e participativas, interagiram em todas as cenas; nenhuma criança ficou fora de nenhuma parte da história; cantaram com o grupo, pularam, brincaram, jogaram, comeram, encenaram, enfim, participaram da história. Katz e Chard argumentam que “As crianças pequenas, na pré-escola e nos primeiros anos do primário, constroem e denominam seus conhecimentos e entendimentos com suas próprias mãos, a partir de suas experiências e interações com as

fontes primárias de conhecimento”⁵⁷. (KATZ; CHARD apud ROOPNARINE; JOHNSON, 2013, p. 283, tradução nossa)

Figura 41 – Crianças dentro do túnel



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

No entanto, os pequenos não propuseram nada de diferente, apenas aceitaram as brincadeiras, jogos e dramatizações propostas pelo grupo. A experiência cênica narrativa aconteceu exatamente como nos ensaios, o que foi bem diferente para o grupo, que esperava que, como nos outros CEIMs, as crianças propusessem ações e outros jogos e/ou brincadeiras durante a apresentação. A história *A Tempestade* para nós funcionaria como pré-texto para que as crianças preenchessem os espaços vazios e não apenas a recebessem no formato em que o grupo havia ensaiado.

Apesar de todas as crianças participarem e jogarem com os atores/contadores, a experiência cênica narrativa não proporcionou elementos fortes o suficiente para transportar as crianças para um outro tempo-espço, naquele limiar entre realidade e sonho onde cada um poderia criar algo novo.

⁵⁷ No original: “young children in the preschool and early primary years best construct and master knowledge and understandings from their own firsthand, direct experiences and from interaction with primary sources of knowledge.”

Figura 42 – Início da história

Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Este fato inicialmente gerou uma frustração, porque o grupo vinha de um histórico de apresentações que trouxeram elementos novos e muita improvisação e jogo cênico. E eu fiquei pensando se nesta experiência cênica narrativa as crianças cruzaram a fronteira entre fruição e participação.

Figura 43 – Pedras preciosas e Próspero em sua cabana

Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Por outro lado, se a proposta era dar para as crianças a escolha de como elas poderiam participar, esta foi a escolha deles, naquele momento, naquele espaço, e nem por isso foi menos rica em termos de aprendizado no âmbito artístico e pedagógico. Pois de uma forma ou de outra elas ouviram uma história e jogaram com ela. E as histórias, sejam elas reais, inventadas ou versões de outras histórias, ajudam a dar sentido à existência humana. De acordo com Elaine de Moraes,

As crianças são muito beneficiadas quando ouvem histórias, pois se identificam livremente com as personagens e nomeiam as bruxas e as fadas de suas vidas. Nós, adultos, é que não sabemos mais como brincávamos de carrinho e de boneca como se fossem de verdade. Eu tive bruxas (inspetoras de classe), fadas (professoras e amigas), magos (médicos e terapeutas) e herói (pai) no decorrer da vida, e é importante sabermos que podemos ser felizes em algumas histórias e nem tão felizes em outras. (MORAES, 2015, p. 467)

A criança, assim como o adulto, é um ser social, ela não é passiva em seu aprendizado, ao contrário, quanto mais ativa a criança é, melhor será sua construção de conhecimento através do examinar e explorar seu meio. O brincar de faz de conta permite que a criança explore seus medos e inseguranças em um espaço seguro onde ela tem a sensação de estar no controle. Ouvindo e contando histórias, ou brincando de faz de conta, os pequenos têm seu vocabulário ampliado, criatividade estimulada, são capazes de criar hipóteses em relação a elas mesmas e às pessoas e o ambiente que as cerca, desenvolvendo autonomia.

Figura 44 – Casamento de Miranda e Ferdinando



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Desta forma, mesmo que as crianças não tenham participado da experiência cênica narrativa como era esperado pelo grupo, a nossa forma de contar a história deixou espaço para que cada criança interpretasse o que estava ouvindo e vendo de forma ativa, estabelecendo um espaço de troca.

Contar histórias é criar e alimentar a fantasia dentro do imaginário do ser individual e do ser coletivo, abrangendo o consciente e o inconsciente em todos os graus de intelectualidade, em todas as idades, em todos os povos e culturas. É transmitir saberes, conceitos, ilusões, realidades e tudo mais que se possa imaginar para formar e transformar o comportamento do ator social. (GARANHUNS, 2015, p. 68-69)

Por isso podemos dizer que em cada apresentação aconteceu uma troca estética, artística e afetiva entre os atores/contadores e as crianças, mas em cada CEIM esta troca foi diferente e única.

Figura 45 – Banquete



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

Ao final desta experiência cênica narrativa especificamente, o grupo sentou para ouvir as crianças e elas nos contaram empolgadas suas histórias. No entanto, na hora designada para os desenhos, os atores/contadores ficaram surpresos com a fala de algumas, que diziam: “Minha mãe não deixa eu me sujar, por isso não posso desenhar no meu braço”; uma outra relatou que “se eu desenhar no meu corpo eu fico de castigo”. Uma das crianças inclusive nos contou que apanharia se chegasse em casa com a roupa ou o corpo sujo. Isso foi um tanto impactante para os atores/contadores, que diante destas falas resolveram convidar as crianças para que estas desenhassem neles seus personagens preferidos; os pequenos ficaram maravilhados de poderem pintar e desenhar no corpo de cada ator/contador.

Figura 46 – Pintura ao final da experiência cênica narrativa



Fotógrafo: Lucas de Oliveira, 2018.

5. CONTANDO OUTRO CONTO: CAMINHOS DA FLORESTA A SEREM DESVENDADOS

A fantasia não é, portanto, o sonho do inconsciente, nem o delírio do louco. É a forma que resulta da maestria do artista articulando palavras: dando vida, cor, cheiro, mistério a coisas inanimadas e animadas; a sonhos, desventuras, obstáculos, provas, paisagens e valores humanos.

Regina Machado (1992, p. 109)

Neste capítulo final, tentarei traçar uma reflexão sobre toda a pesquisa. Espero poder responder algumas questões levantadas no início da investigação e durante toda a jornada, e ainda levantar outras, pois o conhecimento está sempre em movimento. Aqui também vou dialogar sobre quais foram os resultados alcançados, sejam eles artísticos ou pedagógicos, estabelecidos ou não no início da pesquisa.

Todo o trabalho teórico e prático da presente tese partiu da premissa de que é preciso o casamento entre teatro e educação para que as práticas teatrais voltadas à primeira infância possam reverberar em forma de desenvolvimento, aprendizado e fazer artístico. Desde do início da pesquisa foi pensada uma construção de sentidos a partir de uma teoria prática que nasce da prática teórica, ambas ligadas à experiência. A experiência ou o experimentar algo suscita pensamentos, os pensamentos são provenientes de algo prático, mas apoiados em teorias, sejam de quem passou pela experiência, sejam daqueles que proporcionaram ou provocaram a experiência. A teoria se alimenta da prática ao mesmo tempo em que é alimentada por ela, através de processos cíclicos onde existe uma relação de ensino-aprendizagem. Ou seja, o professor ensina e aprende com a criança, assim como a criança ensina e aprende com o professor e com seus pares.

É importante pensar em como transformar a teoria em prática, tanto na formação do professor – seja o pedagogo ou o licenciado em artes – quanto no dia a dia em sala de aula. Para o licenciado em teatro, este processo é ainda mais complexo, pois ele precisa, além de transformar a teoria em prática, pensar em estabelecer um diálogo das teorias educacionais com as teorias teatrais.

Tão importante quanto entender as teorias, é saber o que fazer com elas, pois teorias devem ser vistas como ferramentas que o professor vai usar de acordo com suas necessidades e metas. Não podemos, enquanto arte-educadores, jogar fora tudo que já foi realizado, pensado, teorizado sobre as práticas pedagógicas das artes cênicas, mas devemos nos colocar como exploradores de novas possibilidades, e não apenas reprodutores de práticas existentes. As ferramentas e teorias estão aí para serem inovadas e recriadas, pensando na criança enquanto produtora de cultura (COHN, 2005) e sujeito que constrói o seu saber junto com o professor e junto com seus pares, em uma relação de troca, em um lugar de fala e de escuta.

O primeiro ponto é a ideia de que ouvir e contar histórias deve fazer parte do cotidiano infantil e é vital para o desenvolvimento das crianças. Assim como a contadora de história e professora da Universidade de São Paulo (USP) Regina Machado, defendendo o uso diário da contação de história na sala de aula, Desgranges (2006) afirma que as crianças que ouvem histórias conseguem estruturar melhor seu passado e são capazes de organizar o tempo passado, presente e futuro. Já aquelas que não têm contato com esta prática são incapazes de contar sua própria história, além de não ter “condições para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro.” (DESGRANGES, 2006, p. 22)

O segundo ponto diz respeito aos três eixos de discussão elegidos no início para a pesquisa: teatro com crianças, contação de história e espaço cênico. Acredito que estes três eixos foram trabalhados de forma teórica e prática. A relação estabelecida entre atores/contadores, as crianças, a história e o espaço cênico aconteceu em forma de um jogo de aproximação e distanciamento com as personagens e com a história que permitiu intervenções e interpretações distintas. Cada criança que participou da experiência cênica narrativa construiu sua própria história, suas próprias explicações, isto ficou evidente nas conversas realizadas entre os atores/contadores e as crianças ao final de cada apresentação, pois, como argumenta Walter Benjamin, “metade da arte narrativa está em evitar explicações”. (BENJAMIN, 1987, p. 203) Ao invés de entrevistas e questionários a opção metodológica foi a prática através do jogo e de conversas. Conhecê-los e ouvir suas vozes a partir de vivência e experimentações.

A experiência cênica narrativa proporcionou às crianças flertarem com o teatro por meio da contação de história. Elas experimentaram de forma lúdica o transitar entre um espaço real e um espaço de ficção, estavam ao mesmo tempo fazendo e assistindo a uma cena, ouvindo e contando uma história, manipulando objetos cotidianos que se transformavam em objetos cênicos durante o jogo com os atores/contadores e provocavam sensações.

Como vimos no Capítulo 4, não foi feito nenhum tipo de avaliação direta com as crianças que participaram da experiência cênica narrativa. Mas sem um instrumento de avaliação ao final das apresentações, como saber se de fato os pequenos espectadores/contadores haviam passado por uma experiência estética ou não? Segundo Dewey (2010), a experiência estética está entre o artista e o espectador, envolve tanto as ações dos artistas quanto dos espectadores; uma experimentação estética necessariamente implica a construção de novos saberes e sentidos.

Para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas, em um sentido literal. Mas tanto naquele que percebe quanto no artista deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua forma, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização consciente vivenciado pelo criador da obra. Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com o seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, uma reunião de detalhes e particularidades fisicamente dispersos em um todo vivenciado. Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista. (DEWEY, 2010, p. 137)

A integração entre processo e produto no momento da experiência cênica narrativa proporcionou aos participantes a experiência estética. Foi possível mensurar alguns resultados através de questionamentos abertos e informais feitos às crianças e os professores. Estes questionamentos fugiram das respostas monossilábicas ou previsíveis – como, por exemplo: “O que você entendeu da história?”, “Vocês gostaram?” etc. Ao contrário, optamos por fazer colocações que pudessem estimular a imaginação e a criatividade das crianças e aguçar seu pensamento crítico. Ao final de cada experiência

cênica narrativa, além de uma conversa informal com as crianças, foram realizadas perguntas, como por exemplo, “você já havia estado em uma tempestade antes?”; “O que você sentiu?”

Desta forma, fizemos perguntas que as instigassem a pensar – a partir do que vivenciaram – o que é contar e ouvir uma história, e não sobre o que foi a história, colocando-nos em uma posição de escuta e estimulando-as para que falassem de forma livre. “Quando as crianças têm a oportunidade de participar de brincadeiras livres, de serem tratadas como crianças inteiras com cérebro e coração, e de experimentar a aprendizagem de uma forma divertida e envolvente, elas aprendem e prosperam.”⁵⁸ (HIRSH-PASEK; GOLINKOFF apud ZIGLER; GILLIAM; BARNETT, 2011, p. 116, tradução nossa)

Como a experiência cênica narrativa aconteceu sendo uma mistura de produto e processo, podemos pensar em uma perspectiva pedagógica que é contrária àquela que tem o objetivo de transmitir técnicas ou conteúdos teatrais, mas uma perspectiva que nasceu no contexto do que aconteceu em cada CEIM e com cada turma, pensando no que Dewey afirma em relação ao fato de que:

A fase estética ou vivencial da experiência é receptiva. Envolve uma rendição. Mas a entrega adequada do eu só é possível através de uma atividade controlada, que bem pode ser intensa. [...] A percepção é um ato de saída da energia para receber, e não de retenção da energia. Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos de mergulhar nela. Quando somos apenas passivos diante de uma cena, ela nos domina e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos pressiona. Temos de reunir energia e colocá-la em um tom receptivo para *absorver*. (DEWEY, 2010, p.136)

Ao privilegiar o brincar/jogar dentro de um contexto ficcional, foi possível proporcionar às crianças uma imersão no contexto da história onde cada uma delas trabalhou a partir de suas potências e limitações, mas todas participaram de uma prática que era ao mesmo tempo artística, estética e educacional.

⁵⁸ No original: “When children have the opportunity to participate in free play, to be treated as whole children with brains and hearts, and to experience learning in a playful and engaging way, they learn and they thrive”.

Prever o que ia acontecer em cada experiência cênica narrativa era impossível e nunca foi o objetivo do trabalho, mas em cada apresentação tivemos a oportunidade de brincar, jogar e dramatizar com as crianças, ao mesmo tempo em que, de forma natural e não imposta, experimentamos alguns elementos da linguagem teatral, iniciando uma aproximação das crianças a esta linguagem artística.

Mais do que dramatizar uma história (como sugerem alguns documentos oficiais para educação infantil), as crianças, ao se integrarem com o espaço e participarem da história, estavam envolvidas no jogo dramático instaurado pelos atores/contadores, trabalhando sua autoexpressão e representando (não para uma plateia externa, mas para elas mesmas e seus pares).

Através da observação foi possível constatar que as crianças não estavam imitando ou tentando copiar o que era feito pelos atores/contadores; não estavam atuando para uma plateia, mas estavam jogando com os seus colegas e com os atores/contadores em um espaço que era, ao mesmo tempo, sua própria sala de aula e a ilha de Próspero. A experiência cênica narrativa forjou uma ampliação do espaço lúdico da criança através de sua percepção, aproximando-a da linguagem teatral, mas não fazendo necessariamente teatro.

Em relação ao terceiro eixo que norteou essa pesquisa – o espaço cênico –, penso que a dinâmica estabelecida com o espaço foi fundamental para a relação entre experiência cênica narrativa e processos de aprendizagem. Gaston Bachelard foi o filósofo que me inspirou a pensar no espaço e a observá-lo de forma mais onírica. É por meio do espaço que somos constituídos. Segundo Bachelard (1993), nós nos projetamos em cada interação com o espaço ao nosso redor e o próprio ato da criação dos objetos que preenchem este espaço é resultado do nosso processo de construção de identidade, porque é no espaço que conseguimos enxergar o tempo.

Nesse teatro do passado que é a memória, o cenário mantém os personagens em seu papel dominante. Por vezes acreditamos conhecer-nos no tempo, ao passo que se conhece apenas uma série de fixações nos espaços da estabilidade do ser, de um ser que não quer passar no tempo; que no próprio passado, quando sai em busca do tempo perdido, quer “suspender” o vôo do tempo. Em seus mil alvéolos, o espaço retém o tempo comprimido. É essa a função do espaço. (BACHELARD, 1993, p. 28)

O ser humano tem a necessidade de se sentir imortal, e para tentar superar este medo da morte sentimos que é preciso marcar o espaço de alguma maneira. É através do espaço que nós vamos a cada dia construindo nossas vidas e sonhando que talvez alguma coisa possa perdurar, que alguma parte de nós seja imortal. É também através do espaço que construímos nossas memórias, mesmo que depois nós mesmos as distorçamos: “o passado não é estável; não retorna à memória nem com os mesmos traços nem com a mesma luz”. (BACHELARD, 1993, p. 49)

Toda a construção da experiência cênica narrativa foi feita partindo desta ideia de objetos e espaços e da percepção que nós temos deles. O objetivo, como vimos, era que as crianças passassem por uma experiência perceptiva utilizando seus corpos e através do espaço. Bachelard acredita que o ser humano é um ser espacial que marca o tempo através dos lugares; ele afirma que somos seres temporais, nascemos e morremos e temos consciência destes fatos. Somos seres que fazem história e sofrem os efeitos da história. O mundo existe antes das nossas análises e reflexões; tudo que conhecemos do mundo sabemos através da nossa própria vivência; o espaço é um lugar praticado pelas ações e relatos.

Como já dito anteriormente, a criança articula o real e o imaginário em um mesmo tempo-espaço. Logo, a partir do imaginário ela irá construir o conhecimento do real. Assim como Loris Malaguzzi, acredito que as crianças precisam ser vistas pelos professores como produtoras e não como consumidoras, precisam ter voz no seu próprio processo de construção de conhecimento, de aprendizagem.

Se tomarmos como exemplo a pedagogia da escuta, partindo do que Malaguzzi propôs para a escola em Reggio Emilia, podemos pensar em uma escola que envolva toda a comunidade, especialmente os pais, com projetos integrados e organizados pelos alunos, pais e professores. Pois, de acordo com a pedagogia da escuta, a criança é a protagonista do seu próprio aprendizado, e os adultos têm como função ouvi-la (escutá-la) e reconhecer suas múltiplas potencialidades, entendendo que cada criança é um ser individual, para, a partir deste entendimento, guiá-la na construção dos saberes.

Mas qual a diferença entre o ato de ouvir e escutar? Rose Aviz cita Roland Barthes para fazer esta distinção:

Roland Barthes distingue o ato de ouvir, que ocorre a partir dos mecanismos orgânicos do homem, como um fenômeno fisiológico do ato de escutar: ato fisiológico que ocorre em função do objeto. Para ele, a escuta acontece em três níveis: de alerta, na tentativa de identificar algum índice (os passos da mãe para a criança); de decifração, que procura captar determinado código identificável em algum som; de interiorização daquele ou daquilo que emite a mensagem. A partir da apropriação interna do emissor, ocorre a transferência da informação, baseada nos referenciais do interlocutor. Uma capacidade de seleção que só a escuta pode proporcionar para que o ser humano se aproprie do seu território, o que ocorre nesse nível de escuta, a começar por sua própria casa. (AVIZ, 2015, p. 148)

Desta forma, pensarmos na importância da escuta e na perspectiva de ensino-aprendizagem de Malaguzzi vai ao encontro do que Paulo Freire defendia enquanto educador: que o professor aprende enquanto ensina. Mais do que reproduzir conhecimentos, o educador deve entender o processo de aprendizagem de seus alunos e procurar alternativas de ensino que os ajudem a se desenvolver, instigando seus aspectos intelectuais, sociais, emocionais e morais, através da curiosidade e das interações sociais.

Como Alice, a professora tem de passar com as crianças pelo espelho e ver, com as lentes da imaginação, todas as coisas, sem sair dos limites de sua experiência, mas, em caso de necessidade, tem de recuperar sua visão corrigida e proporcionar, com o ponto de vista realista do adulto, a orientação do saber e os instrumentos do método. (MAYHEW apud WESTBROOK, 2010, p. 19)

As crianças se desenvolvem a partir de interações com os espaços físicos que as rodeiam. Na experiência cênica narrativa – em que elas participaram de forma lúdica e sem a exigência de uma racionalização do que foi vivido, sem um brincar com uma função estritamente didática – elas tiveram a oportunidade de se divertir e explorar um cenário diferente e poético. Foi dada autonomia para que as crianças interagissem com as cenas, os atores/contadores e o espaço da forma que elas sentissem vontade. Foram oferecidos estímulos sensoriais para que as crianças se sentissem atraídas a explorar o que estava

sendo compartilhado. Ao mesmo tempo em que foi oferecida também a oportunidade de não participar se não quisessem, podendo apenas assistir a tudo que se passava.

Quando categorizamos as crianças como seres sem conhecimento próprio que devem ser ensinados por adultos detentores destes conhecimentos, tiramos de nossas ações a possibilidade de vê-las como indivíduos e nos conectar com elas, como seres sociais com múltiplas identidades dotados de razão e emoção, e limitamos a aprendizagem ao invés de potencializá-la. A função do professor é muito mais do que instruir e/ou transmitir conhecimento, é a de criar contextos de interação e oferecer espaços e materiais para serem explorados pelas crianças.

Nesta conjuntura, o fazer artístico – seja através do teatro, da dança, da música, das artes visuais etc. –, além de suas qualidades artísticas e estéticas, possui também o potencial de desenvolver nas crianças uma série de habilidades necessárias para a vida e para o aprendizado de outras matérias. Como por exemplo: a observação; a resolução de problemas; a percepção; a noção de causa e efeito; a função executiva (processos cognitivos, memória, raciocínio, flexibilidade); autonomia e trabalho em grupo; coordenação motora; enriquece seu vocabulário; aguça a criatividade e senso crítico etc. Além de ser uma maneira de a criança se expressar sem o uso de palavras, de uma forma lúdica, sem passar por uma racionalidade lógica e determinada de certo assunto.

Através do fazer artístico, também é possível aprender matemática, português, geografia, história etc. de uma forma divertida e não diretiva, apesar de esta não ser a função primeira do ensino das artes. Tanto o teatro quanto a contação de histórias possuem esta particularidade de serem interdisciplinares, além de trabalhar fatores relacionados ao processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, como por exemplo: saúde, segurança, conexão com a escola, engajamento familiar, personalização, relevância, entre outros. Estas duas formas de arte trabalham com os valores relacionados às suas próprias especificidades, como por exemplo autoexpressão, criatividade, pensamento crítico reflexivo, sensibilidade, ludicidade, entre tantas outras.

Quando aproximamos teatro e educação na prática artística pedagógica, é possível descobrir que qualquer processo dramático e/ou teatral deve ser contextualizado e significativo para as crianças, e elas precisam ser o centro, os protagonistas de cada processo. Por isso o conceito de *performance* combina com a educação, pois trabalha a ideia

de encontro, de interação; como afirma Schechner, a “educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção*– tomá-los como uma unidade” (SCHECHNER, 2010, p. 26); a educação infantil precisa dessa dialética entre ação e reflexão.

A experiência cênica narrativa reforçou a ideia de que o aprendizado só acontece quando ocorre alguma transformação do sujeito na sua relação com o mundo e com o outro, e isso acontece quando passamos pela experiência estética, quando experienciamos o sensível, quando a escuta do outro está presente.

Para ser verdadeiramente artística, uma obra também tem de ser estética – ou seja, moldada para uma percepção receptiva prazerosa. É claro que a observação constante é necessária para o criador, enquanto ele produz. Mas, se sua percepção não for também de natureza estética, será um reconhecimento monótono e frio do que foi produzido, usado como estímulo para o passo seguinte, em um processo essencialmente mecânico. (DEWEY, 2010, p. 128)

Quando passamos pela experiência estética, somos capazes de transformar aquilo que vivenciamos em algo carregado de sentido. Assim como quando lemos um livro, cada um constrói uma imagem própria dos personagens e cenas, que acontecem no momento presente, e é diferente para cada leitor. No momento em que as crianças estavam escutavam e participavam da experiência cênica narrativa, cada uma delas se convertia, por alguns instantes em autores da peça *A Tempestade* e construiu suas próprias interpretações e leituras.

Outro ponto a ser levado em consideração é a questão do brincar. Durante todo o processo teórico e prático da pesquisa, o foco foi preparar e ensaiar uma história para ser contada/encenada de forma a existir espaços para a brincadeira autônoma das crianças. Mais do que uma forma interativa de se contar uma história, fizemos uma experiência cênica narrativa que fosse um convite ao brincar e um estímulo ao jogar. De maneira geral, mas não como regra absoluta, quando um adulto no ambiente escolar direciona uma brincadeira e/ou um jogo com as crianças, acaba virando uma atividade de cunho pedagógico e não o livre brincar, e com isso se perde qualidade e potência na construção da aprendizagem.

Apoiada em inúmeros autores estudados durante a pesquisa, e acima citados, eu enquanto artista docente acredito que o brincar e o jogar, especialmente nesta faixa etária (3 a 5 anos), deve estimular a autonomia, a vontade e o prazer nas crianças, lhes mostrando caminhos e possibilidades. Pois no simples – mas tão complexo – ato de brincar com o outro, a criança desenvolve e aprende a interagir, a negociar, a ter empatia, a resolver problemas, a ouvir e se colocar como sujeito perante o outro. O ato de brincar estimula sua imaginação e sua criatividade, ao brincar a criança aprende a avaliar riscos e a ter coragem de enfrentá-los, entre tantas outras habilidades cognitivas, sociais, motoras e intelectuais.

A partir das apresentações das experiências cênicas narrativas foi possível descobrir e verificar as teorias que sustentaram esta pesquisa, conectando o brincar com o fazer teatral e a contação de histórias. Trago aqui um exemplo que aconteceu em todos os CEIMs nos processos instaurados: as pedras do Caliban.

Na parte da ilha designada ao núcleo de Caliban, havia uma espécie de balaio cheio de pedras, que simbolizavam as riquezas que a ilha possuía. As pedras dentro do balaio eram deixadas à vista de todas as crianças, e assim que elas entravam na sala poderiam ir até lá e manuseá-las se assim o quisessem. Estas pedras aguçaram a curiosidade da maioria das crianças em todas as escolas. Em alguns casos assim que elas entravam na sala, em outros quando os atores/contadores usavam as pedras na cena. Como estavam livres para explorar tanto o espaço quanto a história, cedo ou tarde iam para as pedras, brincavam com elas, colocavam em seus bolsos, pescoço, braços (pois havia entre as pedras colares e pulseiras de pérolas), nos bolsos dos atores.

Em alguns momentos, todas as crianças estavam sentadas no tapete de Caliban junto com o ator/contador e elas mesmas mostravam as pedras para Trínculo e Estefano. Outras crianças pegavam algumas pedras e iam para outro espaço da ilha brincar com elas, entre outras ações. Desta forma, elas estavam escolhendo como brincar com as pedras. Nós oferecemos o material e o estímulo e eles improvisaram o jogo dramático a partir destes objetos.

Acreditamos que a mediação realizada pelos atores/contadores, ao observarem atentamente o brincar e o aprendizado no contexto, a partir do interesse da criança, permite acessar conteúdos de forma orgânica. A partir da curiosidade e necessidade dos pequenos, o jogo cênico se realiza. .

O faz de conta, ou jogo dramático infantil, ou ainda a dramatização, são partes fundamentais a serem trabalhadas nas escolas para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional da criança. Autores como Peter Slade, Ingrid Koudela e Olga Reverbál afirmam a relação direta entre dramatização infantil e linguagem teatral: “A passagem do jogo dramático ou jogo de faz-de-conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado). (KOUDELA, 1984, p. 44) O jogo dramático infantil tem o potencial de ser ampliado com elementos da linguagem teatral e, aos poucos, ir se transformando em teatro.

Evidentemente a passagem do jogo dramático para o jogo teatral é uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia. (KOUDELA, 1984, p. 45)

Da improvisação do faz de conta para a improvisação teatral existe um caminho a ser percorrido que deve respeitar as fases de desenvolvimento infantil, mas que começa a ser traçado na primeira infância. Na experiência cênica narrativa, trabalhamos o faz de conta, mas com a mediação dos atores/contadores e de uma história, o que forjou um espaço para experimentar elementos do fazer teatral e permitiu que as crianças performatizassem no interior do espaço cênico proposto. Como afirma Vera Lúcia Bertoni dos Santos: “ao manipular os elementos que constituem as diferentes formas de manifestação artística, a criança inventa novos modos de transformar o seu faz-de-conta espontâneo, subjetivo e individual, na representação teatral mais regrada, objetiva e cooperativa.” (SANTOS, 2002, p. 112)

Foram suscitadas diferentes e múltiplas experiências para cada um que participou das contações. O espaço que se tornou cênico se transformou em um ambiente estimulante com diversidade de materiais para que as crianças jogassem, brincassem e dramatizassem. Os atores/contadores e o próprio texto da *Tempestade* se transformaram em mediadores, criando o que Kishimoto (2010) chama de “o brincar de qualidade” e uma cultura lúdica, que é o conhecimento específico da criança que brinca.

O trabalho com a imaginação e a criatividade não parte do nada, ele precisa ter uma estrutura organizada, com alguns passos e pressupostos pensados; no entanto, esta estrutura tem que ser aberta e com espaço para que a partir destas provocações iniciais se possa ativar a imaginação e fazer uso dela de forma ilimitada.

Todos os objetos usados serviram tanto para dar sustentação à história quanto para as crianças explorarem. Toda a ambientação cênica e sonora foi pensada para funcionar como dispositivos ou gatilhos que envolvessem as crianças em sua totalidade e para que elas estabelecessem uma relação sensorial com tudo que lhes estava sendo oferecido, suscitando assim uma predisposição para a escuta e para a fala corporal.

É no corpo, portanto, que reagimos aos estímulos multissensoriais produzidos pela performance. E é ele que nos permite a atribuição de sentido. Por este motivo que acredito que o trabalho com narrativas orais seja tão produtivo em aulas de teatro, sobretudo com crianças. (HARTMANN, 2014, p. 234)

A experiência cênica narrativa, da maneira como foi pensada e realizada, colocou a história da *Tempestade* em um lugar entre quem estava contando e quem estava ouvindo, permitindo modificações ao ceder espaço para um diálogo permanente entre todos os indivíduos que participaram da ação, aceitando a construção conjunta de significados para a experiência que vivenciaram.

A partir das vivências com uma realidade simulada, realizada em um ambiente que foi estimulante e prazeroso, as crianças tiveram contato com o teatro, com a contação de história e outros conteúdos, e construíram seu próprio conhecimento. Por isso foi importante usar o texto de Shakespeare e fugir um pouco do estereótipo das histórias infantis, trabalhando com temas como o abandono, a vingança, a maldade, a ganância, entre outros, de forma lúdica.

No entanto, este lugar de afeto em que me encontro pelo autor e pela peça escolhida teve sempre dois lados. Por um lado, nutria o encantamento que tive pela pesquisa durante estes quatro anos. Por outro, acabou encobrendo ou servindo de desculpa para certas falhas e/ou problemas de sincronia entre a peça e o que eu pretendia fazer.

Reforço a ideia de que a experiência cênica narrativa aconteceu em cada CEIM de forma única e irrepetível, característica própria tanto do teatro quando da contação, mas que neste caso possui uma particularidade: a intervenção direta – esperada e pedida – das crianças no acontecimento artístico e todas as possíveis reverberações que este pode vir a provocar. Não termina no “viveram felizes para sempre”; após isso ficam os comentários, as trocas de opiniões, as conversas entre os atores/contadores, os professores e as crianças; as reações aos imprevistos que aconteceram especificamente naquele dia, naquele CEIM; determinada atitude ou fala de uma criança e como o ator/contador reagiu. E, da parte das crianças, fica o contar aos pais, irmãos, amiguinhos do prédio, ficam as memórias e os desenhos. Mesmo sem intenção ou programação, a experiência cênica narrativa reverbera depois que finda.

Outro ponto é a questão da educação infantil no Brasil hoje. É certo dizer que a brincadeira é o eixo da educação nas diretrizes e documentos oficiais, assim como o teatro é obrigatório em toda a educação básica, mas na prática a realidade é outra. No dia a dia escolar, existem inúmeras barreiras a serem rompidas, como, por exemplo, a falta de materiais, de espaço físico e de profissionais capacitados, o número de crianças adequado por sala e por professor, o entendimento por parte dos pais da importância do brincar e da arte nesta fase do desenvolvimento infantil, entre outras questões.

Apesar de a educação infantil não ter a função direta de alfabetização, parece haver por parte de alguns pais uma pressão para que a criança aprenda alguma coisa, como, por exemplo, letras e números. E, por vezes, são esquecidos os aprendizados – não mensuráveis, mas importantes – que o fazer teatral e o brincar trazem aos pequenos.

Ao trabalhar, por exemplo, a oralidade, o desenvolvimento psicomotor, a criatividade, a cognição, o raciocínio, a noção de espaço, a socialização etc., a criança está desenvolvendo o que será a base para a construção, não só da escrita, mas de todo o conhecimento escolar e de vida. As descobertas recentes sobre o desenvolvimento infantil sugerem que “em princípio, quanto mais jovem a criança, mais prontamente o conhecimento é construído e adquirido por meio de um processo ativo e interativo, em vez de um processo passivo, receptivo e reativo.”⁵⁹ (KATZ; CHARD apud ROOPNARINE; JOHNSON, 2013, p. 282, tradução

⁵⁹ No original: “in principle, the younger the child, the more readily knowledge is constructed and acquired through active and interactive processes rather than passive, receptive, and reactive one”.

nossa) Ou seja, não é sentadas em cadeiras, de forma passiva, que as crianças serão alfabetizadas, mas sim brincando, jogando, fazendo de conta, dramatizando etc.

Penso ser importante reiterar que poder fazer parte do meu doutorado no exterior me proporcionou uma dimensão importante sobre como o teatro é ou não ensinado, praticado e brincado com as crianças em outra cultura. Como ele acontece naquele contexto social, cultural e político diferente do meu, me possibilitou refletir em outros contextos sobre estrutura, improvisação e criatividade. Me proporcionou a oportunidade de assistir a espetáculos da Broadway, Off-Broadway, Disney, Cirque du Soleil, espetáculos de grupos locais de Boston, cenas dos graduandos da Universidade de Massachusetts, entre outras *performances* e shows. Pude visitar museus e teatros, lugares históricos e atrações turísticas, ou seja, meu capital cultural foi drasticamente expandido. E todas estas experiências terão uma consequência direta na maneira como vou encarar a arte e a docência daqui para frente.

Mas ter escolhido fazer o doutorado-sanduíche na área da educação me proporcionou um ganho em minha formação enquanto docente. Pois, como argumenta Vera Lúcia Bertoni dos Santos:

A inserção do teatro na escola, como qualquer modo de conhecimento, pressupõe uma postura epistemológica, uma maneira de pensar a construção de conhecimento. Assim, elaborar um projeto pedagógico que inclua a prática dramática com crianças pequenas implica, além do domínio dos elementos que compõem o teatro (sistema de cognição a ser construído), um profundo conhecimento sobre o desenvolvimento intelectual das crianças e uma permanente busca de superação dos preconceitos e das limitações impostas pela estrutura do sistema escolar. (SANTOS, 2002, p. 115)

A experiência dentro de um programa de educação me permitiu aprofundar meus estudos sobre desenvolvimento infantil e sobre como acontecem os processos educacionais formais e não-formais; conhecer novos autores e desta forma contribuir teoricamente na temática da pesquisa com uma bibliografia estrangeira desconhecida no Brasil. Assim como também lançar um novo olhar (ou um olhar mais aprofundado) a autores já conhecidos na área da educação e ter acesso a textos em sua língua original e entendê-los dentro do seu

contexto histórico e social de escrita. Pois, como afirma Walter Benjamin (1984), é preciso entender o ser humano dentro da cultura a que ele pertence.

Um dos objetivos desta tese era pensar e propor novos olhares para o tema do teatro na educação infantil. Mais do que respostas, espero ter levantado questões para serem pensadas e, desta maneira, ampliar a teoria e a prática dos diferentes formatos e pontos de partida para o fazer teatral na educação infantil envolvendo a contação de história. Felícia Fleck afirma que contar histórias, “no cenário contemporâneo, é uma maneira de estar no mundo, é uma autoexpressão pessoal e coletiva, é a legitimação da própria história e das manifestações culturais. É um caminho por excelência para o encontro com si mesmo e com o outro”. (FLECK, 2015, p. 322)

Procurei trabalhar com uma perspectiva de ensino do teatro na educação infantil que possuísse fundamento nas discussões da pedagogia das artes cênicas, mas que estivesse conectada com as questões pedagógicas da educação infantil. Desta forma, reitero aqui que o teatro na educação infantil, usando da contação de história, tem o potencial de tecer o desenvolvimento afetivo, cognitivo, linguístico, físico, motor e social da criança; além de trabalhar seu bem-estar, autonomia, construção de identidade e interação social, unindo arte e ciência.

Enfim, termino o meu pergaminho com a certeza de ter vivido de fato uma grande aventura. E de que esta aventura me proporcionou a oportunidade de colocar um novo ponto na temática da pesquisa, além de ampliar meu olhar, repensar e levantar algumas possibilidades de trabalho teatral com os pequenos. Mas este “novo ponto” é apenas isso, um ponto... de forma alguma é ou pretende ser um ponto final.

Concluo a tese da mesma forma que escolhi terminar a experiência cênica narrativa: não com a promessa de um “e todos viveram felizes para sempre”, mas com a certeza de que os caminhos percorridos até agora foram apenas o começo. Logo, finalizo com:

E todos estavam muito felizes.

FIM.

REFERÊNCIAS

- A EVOLUÇÃO de Shakespeare. 2014. Entrevista com Barbara Heliodora, publicada pelo canal Shakespeare Brasil – UFPR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e9rs2Dgpl98>. Acesso em: 10 set. 2017.
- AMARAL, M. **Dewey**: filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- ANDRADE, Lucimary B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AVIZ, Rose. As negras vozes dos quintais: acordes da canção Moçambique-Brasil. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contaço de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 143-154.
- BÂ HAMPÂTÉ, Amadou. A tradição viva. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contaço de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 155-188.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores, v. 48).
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de sentido único e infância em Berlim por volta de 1900**. Tradução: Claudia J. Fischer. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BLOOM, Harold. **Shakespeare**: a invenção do humano. Tradução: José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Estatuto da criança e do adolescente**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 1998. v. 3.

BROUGÈRE. Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jan. 2019.

BROUGÈRE. Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CABRAL, Beatriz A. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz A. V. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento**: revista de estudos em artes cênicas, Florianópolis, v. 1, n.10, dez. 2008.

CABRAL, Beatriz A. V. **Teatro em trânsito**: a pedagogia das interações no espaço da cidade. São Paulo: Hucitec, 2012.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução: Clélia Regina Ramos. Petrópolis: Arara Azul, 2002. *E-book*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html>. Acesso em: 8 set. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipo**. São Paulo: DCL, 2003.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**: revista de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/742/74229733002.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

COSTA, Edil. O contador de histórias tradicionais: velhas e novas formas de narrar. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contações de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 29-38.

CUNHA, Gabriela Duarte. A importância da contação de histórias e da leitura em voz alta para crianças em fase de alfabetização. **Cadernos do CNLF**, CiFEFiL, Rio de Janeiro, v. XVII, n. 6, 2013.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec: Mandacaru, 2006.

DEVANE, Sir Ciarán *et al.* **Shakespeare vive nas escolas: material didático para professores**. Tradução: Fernanda Sampaio. São Paulo: British Council, 2016.

DEWEY, J. **Art as experience**. New York: Minton, Balch & Co., 1934.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, J. The child and the curriculum. *In*: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. **Middle works of John Dewey**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986. v. 2. (Collected works of John Dewey).

DEWEY, J. The school and society, 1899. *In*: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. **Early works of John Dewey**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976. v. 1. (Collected works of John Dewey).

DEWEY, J. **Vida e educação**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DIAZ, Rafael. Uma vida de conto: a arte de contar histórias da selva no meio urbano. *In*: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 195-210.

DOMENICI, Eloisa. A brincadeira como ação cognitiva: metáforas das danças populares e suas cadeias de sentidos. *In*: KATZ, H.; GREINER, C. (org.). **Arte e cognição**. São Paulo: Annablume, 2015.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (DCMEI)**. Dourados, 2017.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos da educação**. São Paulo: Cortez: Autores associados: Universidade de Uberlândia, 1981.

FARIA, Alessandra Ancona de. **Contar histórias com o jogo teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FÉRAL, Josette. **Acerca de la teatralidade**. Buenos Aires: Nueva Generación, 2003.

FÉRAL, Josette. Performance e performatividade: o que são os Performance Studies? *In*: MOSTAÇO, Edécio; OROFINO, Isabel; BAUMGÄRTEL, Stephan; COLLAÇO, Vera (org.). **Sobre performatividade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009. p. 49-86.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, PPGAC-ECA-USP, São Paulo, n. 8, p. 197-210, 2008.

FERREIRA, Melissa. **Isto não é um ator: o teatro da Societas Raffaello Sanzio**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FERREIRA, Silvestre. Isso é teatro ou contação de histórias?: Silvestre Ferreira (SC). *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contaço de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 522-524. Ver a seção Relatos e experiências de grupos e contadores de histórias.

FINARDI, Ângela. Contar histórias: um encontro de subjetividades. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contaço de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 455-456.

FLECK, Felícia. Contar histórias é profissão? O que dizem os contadores. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contaço de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 315-324.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARANHUNS, Valdeck. Folguedos, brincantes e a contação de histórias. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contação de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 57-69.

GARCIA, Carles. Muitos anos atrás, aconteceu em um lugar distante chamado Europa...!. *In*: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012. p. 313-333.

GASPAR, Antônio C. C.; DAMASCENO, Daisy H. S. A transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. **Educativa**: a revista do professor. São Paulo, ano 1, n. 5, 2009. (Coleção Educativa Especial)

GILL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1995.

GIRARDELLO, Gilka. (org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. 2. ed. Florianópolis: Sesc-SC, 2004.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2(65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643263/0> Acesso em: 30 jul. 2017.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação**: a narração de histórias e as crianças pequenas. Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: <http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka>. Acesso em: 22 maio 2017.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Jean Carlos; GONÇALVES, Michelle Bocchi. Teatralidade e performance na pesquisa em educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 6, p. 139-155, 2018.

GREENE, Roland. **Island logic**. London: Reaktion Books, 2000.

HARTMANN, Luciana. Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance em aulas de teatro. **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da UnB**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 230-248, jul.-dez. 2014.

HELIODORA, Barbara. **Por que ler Shakespeare**. São Paulo: Globo, 2008.

HELIODORA, Barbara. Sobre o autor. *In*: SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Tradução: Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. p. 115.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUIZINGA, Johan, **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ICLE, G.; BONATTO, M. T. Por uma pedagogia performativa: a escola como entre lugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, 2017.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectiva para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria, RS: UFSM, 2013. p. 9-22.

ICLE, Gilberto. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 35, p. 89-113, 2010.

ICLE, Gilberto. Problemascação escolarizada: existem conteúdos em teatro? In: **Urdimento: revista de estudos em artes cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 71-77, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-31.

KLISYS, Adriana. **Quer jogar?** São Paulo: Sesc-SP, 2010.

KOUDELA, I. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. *Revista Nacional de Educação*, Campinas, n. 19, fev.-abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

LARROSA, Jorge. 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.

LEONG, D. J.; BODROVA, E.. **Assessing and scaffolding make-believe play**. *Young Children*, v. 67, n. 1, p. 28-34, jan. 2012.

LUCENA, Karina de Castilhos. Uma fenomenologia da imaginação através do espaço. **Revista Eletrônica de crítica e teoria de literaturas**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-138, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/9048/6646>. Acesso em: 3 dez. 2017.

MACHADO, Regina. O conto de tradição oral e a aprendizagem do professor. **Revista Idéias**, São Paulo, n. 13, p. 109-115, 1992.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro: Rosa Sensat, 2011.

MALAGUZZI, Loris. **Your image of the child**: where teaching begins. Disponível em: <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018. Comentários traduzidos e adaptados de um seminário apresentado por Loris Malaguzzi em Reggio Emilia, Itália, jun. 1993.

MATOS, Gislayne Avelar. Contação de histórias como linguagem artística. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contação de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 202-212.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contação de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

MENDONÇA, Célida Salume. Teatro na escola pública: um DIREITO. **Caderno GIP-CIT**, Salvador, ano 19, n. 35, p. 8-22, 2015.

MERLEAU-PONTY. M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MILLER, D. T.; NOWAK, M. **The fifties**. Garden City, NY: Doubleday, 1977.

MORAES, Danielle Rodrigues de. Teatro na escola: a reinvenção do espaço vigiado. **Urdimento**: revista de estudos em artes cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 47-53, 2011.

MOSTAÇO, Edécio. Fazendo cena, a performatividade. In: MOSTAÇO, Edécio; OROFINO, Isabel; BAUMGÄRTEL, Stephan; COLLAÇO, Vera (org.). **Sobre performatividade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009. p. 15-47.

MOSTAÇO, Edécio; OROFINO, Isabel; BAUMGÄRTEL, Stephan; COLLAÇO, Vera (org.). **Sobre performatividade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009.

NKAMA, Boniface Ofogo. A arte de contar histórias na África: entre o mito, a ponte e a realidade: a formação do contador de histórias na África. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012. p. 247-267.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

O BRINCAR na educação infantil. 2010. Entrevista com Tizuo Morchida Kishimoto, publicada pelo canal UNIVESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU>. Acesso em: 16 nov. 2018.

OROFINO, Isabel. Mídia, performatividade e poder: estratégias de mobilização das audiências pela tela da TV. In: MOSTAÇO, Edécio; OROFINO, Isabel; BAUMGÄRTEL, Stephan;

COLLAÇO, Vera (org.). **Sobre performatividade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009. p. 219-241.

PAVIS, Patrice. **A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas**. Tradução: Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da performance e do teatro contemporâneo**. Tradução: Jacó Guinsburg, Marcio Honório de Godoy, Adriano C. A e Sousa. São Paulo: Perspectiva, 2017.

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

PÉREZ, Elvira. Narração oral ou teatro? *In*: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 153-174.

PERFORMANCES studies. 2012. Entrevista com Richard Schechner, publicada pelo canal Companion Websites. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uJloVU8hJGg&list=PLphf_NvSmVMoNtgV3Xj_xG8Braf6_euRc. Acesso em: 16 mar. 2018.

PESSÔA, Augusto. Teatro e contação de história. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 328-335.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **The child's conception of the world**. New York: Routledge, 1928.

PUPO, M. L. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUPO, M. L. **Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação**. 1997. Tese (Livre-Docência em Artes Cênicas) – Faculdade de Artes Cênicas, ECA-USP, São Paulo, 1997.

RAMOS, Ana Claudia. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RATEY, J. J. **Spark: the revolutionary new science of exercise and the brain**. New York: Little Brown, 2008.

READ, Hebert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RODRIGUES, Maria Lúcia Costa. A ilustração e a narrativa visual nos livros para a infância. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 238-253.

ROOPNARINE, Jaipaul L.; JOHNSON, James E. **Approaches to early childhood education**. 6. ed. Boston: Pearson, 2013.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e Conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Acesso em: 4 out. 2018.

SCHECHNER, Richard. O que pode a performance na educação?: uma entrevista com Richard Schechner. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13502>. Acesso em: 8 set. 2017.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**. London/New York: Routledge, 2007.

SELIGMAN, Martin E. P.; CSIKSZENTMIHALYI Mihaly. **Positive psychology: an introduction**. **American Psychologist**, n. 1. v. 55, p. 5-14, jan. 2000.

SHAKESPEARE, William. **A Tempestade**. Tradução e adaptação: Sonia Rodrigues. São Paulo: Scipione, 2002. (Série Reencontro Literatura).

SHAKESPEARE, William. **A Tempestade**. Tradução: Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&M, 2015.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Tradução: Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SILVA, Cleber Fabiano da. Por onde anda Chapeuzinho Vermelho?: os contos de fadas do clássico ao contemporâneo. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 254-266.

SISTO, Celso. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil**. 2001. Disponível em: <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SISTO, Celso. O griô que eu não sou e as histórias africanas que me enredam: as histórias africanas: uma herança viva. *In*: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 269-290.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2. ed. rev. e aum. Curitiba: Positivo, 2005.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Sumus, 1978.

SOARES, Carmela. **Pedagogia teatral: uma poética do efêmero**: o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOMERS, John. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. Tradução: Beatriz A. V. Cabral. **Urdimento**: revista de estudos em artes cênicas, Florianópolis, n. 17, v. 1, p.175-185, 2011.

SOUZA, Flávio de. **Eram quatro vezes**: comédia para crianças de todas as idades. São Paulo: FTD, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPRITZER, Mirna. A peça radiofônica: vocalidade, escuta e narração. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contaço de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 346-353.

SUNDERLAND, Margot. **O valor terapêutico de contar histórias**. São Paulo: Cultrix, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VYGOTSKY, Lev. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Ribeiro Prestes. **Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgs11.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, Alexei; LURIA, Alexander; VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev. **The history of the development of higher mental functions**. New York, NY: Plenum Press, 1997.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução: José Otávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YUNES, Eliana. A arte de contar histórias e as práticas de leitura. *In*: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-77.

YUNES, Eliana. Contação de histórias: oralidade, escrita e pensamento. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Contação de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 194-201.

ZIGLER, Edward; GILLIAM, Walter S.; BARNETT, Steven. **The pre-K debates**: current controversies and issues. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company, 2011.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Educ, 2000.

Sites

<https://www.reggioalliance.org>

<https://zerosei.comune.re.it>

<http://portal.mec.gov.br>

<http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka>

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

<http://www.dourados.ms.gov.br>

<https://www.mass.gov>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Programa da experiência cênica narrativa

Figura 47 – Programa/Cartaz



Figura 48 – Programa da experiência cênica narrativa 1

Roteiro e Direção:
Flávia Janiaski

Atores/Contadores:
Ana Galdino
Eric Serafim
Giovanna Lavagnoli
Jonathas Perrenoud
Thácio Vissicchio

Design Gráfico:
Tig Vieira

Figurino:
Tati Melo

"Que estas notas solenes, o melhor remédio para uma imaginação desvairada, curem o teu cérebro que, agora inútil, está te fervendo dentro do crânio. Permaneçam em seus lugares, pois os senhores estão paralisados por um encanamento meu"
- William Shakespeare

Era uma vez...
Shakespeare

e ele vai nos contar
a história de uma
TEMPESTADE

Contação baseada na peça A TEMPESTADE
de Willian Shakespeare

Figura 49 – Programa da experiência cênica narrativa 2

SINOPSE:

Era uma vez... um Rei chamado Próspero. Ele era amado por seu povo, no entanto, como ele era mais interessado nos seus livros de magia do que em governar Milão, seu irmão Antônio decide roubar o reinado com a ajuda do Rei de Nápoles. Próspero e sua filha Miranda são colocados em um barco e acabam chegando à uma ilha onde vivem por 12 anos em companhia do nativo Caliban e do espírito do ar Ariel. Até que um dia Ariel, a mando de Próspero, faz uma tempestade e traz todos os inimigos de Próspero para a ilha para que ele possa se vingar. E é nesta ilha que acontece nossa história!

Era uma vez... um povo muito sábio que acreditava que o brincar é a parte mais importante da vida de uma criança, este povo dominava a ludicidade e entendia que se eles privassem as crianças do livre brincar, estariam privando-as da primeira e mais potente forma de aprendizado que existe no mundo. O conhecimento deles dizia que o brincar é o motor que move a vida, que ao brincar as crianças são espontâneas, estão inteiras e isso as ajuda a desenvolver as competências necessárias para a vida adulta, incluindo as relações interpessoais e profissionais. E quer uma forma melhor de brincar do que ouvir e contar uma história? Pois todos nós somos a construção de várias histórias, algumas nossas, outras que tomamos emprestadas.

* Este trabalho faz parte da pesquisa de doutorado de Flávia Janiaski Vale (sob orientação de Célida Salume PPGAC/UFBA), e foi realizado entre julho/2016 a março/2018 e apresentado nos Centros de Educação Infantil de Dourados - MS.

APÊNDICE B – Roteiro de ações da experiência cênica narrativa**A TEMPESTADE****William Shakespeare****ROTEIRO****Experiência Cênica Narrativa****Ana Paula Galdino****Eric Serafim****Flávia Janiaski****Giovanna Lavagnoli****Jonathas Perrenoud****Thácio Vissicchio**

Ruídos estrondosos de tempestade, com trovões e relâmpagos. Vento.

Crianças dentro do túnel com lanternas.

Fala: Rápido, mais rápido. Recolham as velas. Fiquem atentos ao apito do Capitão.

Fala: Baixem o Mastro. Depressa, baixem mais, baixem mais. Deixem o navio tentar só com a vela principal.

Fala: Larguem as duas velas, deixem o navio seguir seu curso para o alto-mar.

Fala: Estamos nos partindo ao meio, vamos afundar... vamos afundar.

Silêncio... Eric dentro do túnel pede para as crianças pegarem os botes (barquinhos de papel) que estão pendurados para irem até a ilha.

*Ana abre o túnel e recebe as crianças, convidando-as a deixarem suas lanternas no “cesto” e a abrirem seus barcos para chegarem até a ilha. Com a ajuda de **Thácio**, eles conduzem as crianças por toda a ilha, indicando para que cada uma coloque seu barco na mão, e passeiam pela sala até todos se sentarem no centro (tapete azul). Os cinco atores/contadores entram na sala e formam uma imagem na frente das crianças.*

Ana começa a história:

Bom dia crianças, a gente veio aqui contar uma história para vocês, mas não é qualquer história, é uma história que tem aventura, amor, traição... ela foi escrita por William Shakespeare, nome difícil, né? Shakespeare... é porque ele era inglês. Um inglês que viveu há quase 500 anos atrás. Vamos tentar todos falar o nome dele? Shakespeare... Shakespeare... Bom, este tal de Shakespeare escreveu uma história chamada *A Tempestade*, e é esta história que a gente vai contar para vocês.

Ana se integra à imagem, os atores/contadores se olham e falam juntos: Era uma vez...

Ana continua: ...um rei chamado Próspero... (Neste momento, *Thácio* se dirige à ilha vermelha e vai colocando os acessórios de Próspero; *Eric* e *Giovanna* vão para a ilha colocarem os acessórios de *Ferdinando* e *Miranda*; e *Jonathas* vai colocar os acessórios de *Ariel*.)

Ana: Próspero era o rei de Milão, ele era amado por seu povo, mas vivia na biblioteca do seu castelo lendo livros de artes e magia, ele queria aprender tudo, sobre tudo. Como ele era mais interessado em seus livros de magia do que em governar Milão, seu irmão Antônio governava por ele. Até que Antônio decide que quem deveria ser rei era ele, já que fazia todo o trabalho mesmo, e decide roubar o reino de Milão. Ele se junta com o Rei de Nápoles, toma o controle de Milão e ordena que seus soldados coloquem Próspero e sua filha *Miranda*, de três anos, em um barco velho, na esperança de que eles afundassem. (Ana pega um barco de papel e coloca *Miranda* e *Próspero* dentro) Um amigo de bom coração ajuda Próspero e *Miranda* colocando comida, água e os livros de magia de Próspero no barco (Ana coloca estes artefatos no barco e passeia com o barco até se aproximar da ilha vermelha), o

que permitiu que os dois sobrevivessem até chegarem aqui nesta ilha (*Ana coloca o barco de papel sobre o livro aberto que está nas mãos de Próspero*). Próspero e Miranda vivem aqui há 12 anos.

Entra Ariel tocando flauta

Próspero: A tempestade foi executada da maneira que eu ordenei?

Ariel: Nos mínimos detalhes. Assaltei o navio com raios terríveis, trovões assustadores, fogo... ficaram todos com tanto medo que se jogaram ao mar, achando que o navio ia se partir ao meio.

Próspero: E isso foi perto da praia? Estão todos vivos?

Ariel: Sim, mestre. Não perderam nenhum fio de cabelo. Eu os espalhei pela ilha. Ali coloquei o filho do rei, que está sozinho e triste. Lá coloquei alguns marujos e do outro lado os nobres.

Próspero: E o navio com os marinheiros?

Ariel: O navio está escondido e eu fiz uma mágica para os marinheiros dormirem.

Próspero: Muito bem, Ariel, mas há mais trabalho.

Ariel: Mais trabalho, mestre? E minha liberdade, que o senhor prometeu?

Próspero: Antes do tempo? De jeito nenhum? Você já esqueceu que eu te libertei?

Ariel: Não. Perdão mestre. Vou obedecer suas ordens.

Próspero: Vai, depressa. Quero que você fique invisível, e só eu vou poder te ver.

Próspero tira a capa/asas de Ariel e fala para as crianças que elas também vão poder ver Ariel. Ariel sai tocando sua flauta até a ilha laranja onde está Ferdinando, fica tocando em volta dele.

Ferdinando: De onde vem esta música? Do ar? Ou da terra? (*Ariel para de tocar*) Parou de tocar. (*Ferdinando volta a ficar triste.*)

Ana recapitula tudo que foi contado até o momento. Mostra cada uma das ilhas e apresenta Ferdinando: Este é o príncipe, filho do Rei de Nápoles. Ele está triste porque pensa que seu pai e todos os que estavam no navio com ele morreram por causa da tempestade, e ele está sozinho e perdido nesta ilha.

Entra Miranda na ilha vermelha.

Miranda: Foi sua arte, meu pai querido, que provocou a tempestade? Por favor faça com que as águas se acalmem. Como sofri com aqueles que vi sofrer. O navio ficou em pedaços e todos morreram, seus gritos feriram meu coração.

Próspero: Não se preocupe, minha querida. Não aconteceu nada de mal e tudo que fiz teve um motivo. Fica tranquila, ninguém perdeu um fio de cabelo no naufrágio.

Miranda: Mas por que o senhor causou esta tempestade?

Próspero: Para trazer meus inimigos até a ilha.

Ariel começa a tocar flauta de novo. Ferdinando na ilha laranja se levanta e começa a procurar de onde vem o som. Miranda o vê.

Miranda: Aquilo é um espírito, meu pai? Bonito deste jeito só pode ser um espírito.

Próspero: Não é espírito, minha querida. É gente como nós, come, dorme e tem os cinco sentidos. Ele estava no naufrágio.

Miranda: Nunca vi ninguém mais lindo que ele. Parece um anjo.

Miranda vai indo em direção à ilha laranja até que Ferdinando a vê e fica encantado por ela também.

Ferdinando: *(para as crianças)* Será uma miragem? *(Para Miranda)* Posso saber se mora nesta ilha? Se é uma deusa ou é humana? Se é casada ou donzela?

Miranda: Não sou deusa, senhor, mas com toda a certeza sou donzela.

Ferdinando: Fala a minha língua? Céus! Qual é seu nome? *(Miranda não responde).*
Me chamo Ferdinando, estou nesta ilha por conta de um naufrágio onde vi meu pai morrer afogado.

Miranda: Oh!

Ferdinando: Se você aceitar, posso fazer você rainha de Nápoles. Quer se casar comigo?

Próspero: Um momento, rapaz! Está indo depressa demais.

Miranda e Ferdinando ficam congelados.

Próspero: *(para as crianças).* Está tudo saindo como eu planejei.

Thácio começa a tirar os objetos que o caracterizam como Próspero, coloca tudo no cabide e sai da ilha vermelha. Vai em direção às crianças e fala como narrador:

Thácio: Miranda, filha de Próspero, e Ferdinando, filho do Rei de Nápoles, se apaixonaram. Foi amor à primeira vista! Mas Próspero não vai deixar os dois ficarem juntos assim tão facilmente. Ele tem outros planos. Mas isso eu conto para vocês depois, agora eu vou contar uma outra história...

Ouve-se um grito da ilha marrom onde estão Trínculo e Estefano bebendo, rindo e conversando sobre as pedras de Caliban. Thácio coloca os objetos que o caracterizam como Estefano e Trínculo joga a bebida para Thácio que se “transforma” em Estefano e entra na ilha com eles. Eles começam a brincar de Escravos de Jó.

Caliban: Tive uma ideia. Vamos matar o Próspero.

Trínculo e Estefano: Ehhhh, vamos! Mas quem é Próspero?

Caliban: Eu já disse a vocês. Ele manda em tudo aqui na ilha. Mas ele é muito mau. Me maltrata, me trata como escravo. Se a gente matar o Próspero, vocês podem mandar em tudo aqui. *(Trínculo e Estefano se olham com dúvidas, mas não respondem nada.)* Ele tem uma filha, sabiam? A Miranda. Ela é linda. Se a gente matar ele, vocês podem se casar com ela e ficar com todas as pedras que tem na ilha.

Trínculo e Estefano: Eh! Vamos matar o Próspero. *(Se levantam e param, congelados.)*

Giovanna *(como narradora apresenta os três para as crianças):* Este aqui é o Caliban, ele nasceu aqui na ilha, ele é filho de uma bruxa. Estes outros são marujos que estavam no navio que naufragou. Eles estão felizes assim porque tomaram uma bebida mágica, um suco de uva que deixa todo mundo feliz, e agora eles decidiram que vão matar o Próspero, se casar com a Miranda e mandar na ilha. Será que isso vai dar certo?

Trínculo, Estefano e Caliban *descongelam e começam a cantar e ir atrás de Próspero, saem da ilha, veem as crianças, as confundem com “formigas” e outros seres, acham que elas estão muito tristes e decidem dar o suco de uva mágico para elas ficarem alegres. Distribuem o suco, pedem para as crianças abrirem as garrafinhas e contam até três para que as crianças bebam o suco. Em seguida, chamam todos para fazerem uma roda e cantar Escravos de Jó com eles (Giovanna e Eric recolhem as garrafinhas, colocam dentro da “pedra”). Duas rodas, cantam e dançam.*

Trínculo, Estefano e Caliban: Agora chega, vão sentar que a gente vai matar o Próspero. *(Eric ajuda a organizar as crianças para elas se sentarem novamente,.)*

Giovanna *está na ilha verde, congelada como Antônio. Eric o mostra para as crianças e o apresenta.*

Eric: Este aqui deste lado da ilha é o Antônio, irmão do Próspero, aquele que queria ser poderoso e roubou o reinado do Próspero.

Giovanna *(para Eric e as crianças):* Eu não roubei nada. Fui eu que sempre fiz tudo, que sempre governei Milão. Meu irmão só queria saber de ficar trancado na biblioteca

lendo. Eu tinha mais direito de ser rei do que ele, o que fiz foi justo. Tanto foi justo que o Rei de Nápoles me apoiou. Eu apenas peguei o que era meu.

Eric (*para as crianças*): Enfim... Antônio estava no navio, junto com o Rei de Nápoles (*entra **Jonathas** e vai colocar os acessórios que o caracterizam como rei*) e o amigo que ajudou Próspero e Miranda (**Thácio** *entra e coloca os acessórios que o caracterizam como Gonçalo*), outros nobres e o príncipe Ferdinando. Eles estavam voltando de um casamento na África (**Eric** *abre o barquinho de papel*) e passaram aqui perto da ilha, então Próspero mandou Ariel, que é um espírito do ar, fazer uma tempestade e trazer todos para cá para ele poder se vingar do irmão. Eles estão perdidos aqui deste lado da ilha e acham que o Ferdinando e todos os outros que estavam no navio morreram.

Gonçalo: Alegre-se, meu rei, afinal estamos vivos e esta ilha parece um lugar muito...
(*Alonso o interrompe*)

Alonso: Chega. Me deixa em paz. Suas palavras ferem meus ouvidos.

Gonçalo: Meu bom rei, o senhor tem que ter esperança. Talvez Ferdinando esteja vivo, eu o vi nadando em direção a praia.

Antônio: O senhor sabe que a culpa foi sua. Resolveu casar sua filha com um africano.

Gonçalo: Não fale assim com o rei. (*Para o rei*) É sério, eu vi o príncipe nadando e ele pode ter chegado em segurança nesta ilha, assim como nós.

Alonso: Chega, Gonçalo. Seu discurso não me diz nada. Vamos dormir. (*Alonso dorme e Thácio sai da ilha para fazer o barulho da flauta.*)

Thácio escolhe três ou mais crianças para ajudá-lo a acordar o rei, leva-as para a ilha vermelha, lhes dá apitos e pede para ficarem atentas, em seu sinal todos apitam.

Antônio (*para as crianças*): Aquele ali, além de velho, está ficando louco. Como pode o príncipe ter se salvado daquela tempestade? Tenho que agir rápido, o príncipe Ferdinando está morto, se o rei morrer também não sobrar ninguém para governar Nápoles. Poderei ser rei de Milão e Nápoles. Está decidido, vou matar o rei. Preciso de ajuda (**Giovanna** *escolhe algumas crianças para ficarem de guarda, arruma-as com acessórios e pede para elas vigiarem se vem vindo alguém, enquanto ele vai matar o rei. Ouve-se um apito e o rei acorda bem na hora. Giovanna recua e faz as crianças se sentarem novamente.*)

Eric: Nossa! Foi por pouco. Agora Antônio também quer roubar Milão, ainda bem que o rei acordou a tempo. Mas agora vamos conhecer a história de Caliban? *(leva as crianças para a ilha marron onde está Ana Paula como Caliban).*

Caliban *(vai contar às crianças sua história):* Eu sou o Caliban, sou filho de uma bruxa muito poderosa, mas também muito má, o nome dela é Sicorax. Ela veio para cá porque fez muitas maldades onde ela morava, então prenderam ela aqui. Eu nasci aqui e conheço tudo aqui na ilha. Eu mostrei tudo para o Próspero quando ele chegou aqui com a Miranda, ela tinha só 3 anos. Eu contei para eles todos os segredos da ilha, mostrei as riquezas, as fontes de água, as terras férteis, as frutas que eles podiam comer, os lugares que eles podiam e os lugares que eles não podiam ir porque viviam feras lá. A Miranda me ensinou a sua língua e vivemos juntos na mesma gruta por muitos anos. Até que Miranda cresceu e eu pensei que podia dar um beijo nela e povoar a ilha de Calibanzinhos. Mas o Próspero não gostou da ideia e me expulsou da gruta e agora me trata como um escravo. Fica me mandando juntar lenha, limpar isso, fazer aquilo... e se eu não faço ele manda aquele espírito do ar me fazer cócegas e me encher de câimbras.... Devia ter deixado ele e sua filha morrerem de sede e de fome, que a peste vermelha carregue... *(Caliban segue reclamando das coisas que Próspero o obriga a fazer e amaldiçoando, entra Ariel e vê que Caliban não está fazendo o que lhe foi ordenado.)*

Ariel *(para as crianças):* Olha este escravo preguiçoso... não faz o que meu mestre mandou e ainda fica reclamando. Preciso dar uma lição nele. Vocês me ajudam? *(Ariel tira penas de suas asas, entrega para as crianças e as leva até Caliban para que façam cócegas nele; vão todos até Caliban.)*

Caliban *depois de um tempo se levanta e diz que vai fazer tudo que Próspero mandou e sai da ilha. Eric e Giovanna* **conduzem as crianças até a ilha vermelha, onde estão Próspero e Ariel.**

Giovanna: Ariel é um espírito do ar, ele pode se transformar no que ele quiser, é muito poderoso, mas a bruxa Sicorax, mãe de Caliban, que morava aqui na ilha antes de Próspero chegar, havia aprisionado Ariel no tronco de uma árvore, e o coitadinho ficou lá chorando de dor até o Próspero chegar na ilha.

Próspero: Você já esqueceu que fui eu, com a minha arte que te libertei?

Ariel: Eu agradeço mestre, por isso lhe sirvo.

Próspero: Quando cheguei nesta ilha encontrei você gemendo de tanta dor, preso dentro de uma árvore, sofrendo por não querer seguir as ordens da bruxa Sicorax.

Ariel: Sim, mas...

Próspero: Você já esqueceu da bruxa Sicorax? Uma bruxa tão malvada que foi expulsa de seu reino e abandonada aqui nesta ilha. Só não foi morta porque estava grávida, grávida daquele filhote de bruxa.

Ariel: Sim, Caliban, filho de Sicorax.

Próspero: Pois se você continuar reclamando vou abrir uma árvore e colocar você lá dentro de novo.

Ariel: Perdão, mestre, eu obedecerei.

Giovanna: Agora Ariel obedece todas as ordens de Próspero por gratidão. O que será que o príncipe está fazendo? (*Volta para ilha laranja com Ferdinando.*)

Ferdinando (*se apresenta para as crianças*): Eu sou Ferdinando, filho do Rei de Nápoles. Vim parar aqui nesta ilha devido a uma tempestade que fez nosso navio se partir ao meio. Acho que ninguém mais se salvou, estou sozinho. Mas aqui nesta ilha conheci a mulher mais linda que eu já vi, eu nem sei seu nome, mais sei que a amo e a farei rainha de Nápoles. Seu pai, Próspero, me prendeu nesta ilha e me obrigou a trabalhar, tenho que levar até a gruta mil feixes de madeira antes do pôr do sol, mas não me importo, desde que volte a ver aquele anjo.

Entra Miranda e fica observando Ferdinando trabalhar.

Miranda: Não trabalhe tanto. Sente-se um pouco e descanse. Eu juntarei a lenha em seu lugar.

Ferdinando: De jeito nenhum. Jamais permitiria que uma moça tão bela estragasse suas mãos com uma tarefa tão rude. Mas, por favor, me diga seu nome?

Miranda: Miranda. Acabei de desobedecer meu pai te dizendo meu nome.

Ferdinando: Admirável Miranda. Você é rara e perfeita, já conheci muitas outras mulheres, mas nenhuma é tão perfeita quanto você.

Miranda: Não conheço nenhuma outra mulher, e de homens conheço apenas meu pai, Caliban e você, mas juro que não desejo outra companhia no mundo que não seja a sua.

Ferdinando: Sou um príncipe, Miranda, e talvez um rei, se meu pobre pai estiver mesmo morto. Escute o que diz minha alma: no instante em que a vi, me apaixonei por você.

Miranda: Você me ama?

Ferdinando: Céus e terras sejam testemunhas e coroai com bem se o que digo for verdade; se for falso, que vire mal o bem a mim fadado. Eu, para além dos limites do mundo, a amo, prezo e adoro você.

Miranda: Serei sua esposa se você quiser, se não, morro sua escrava.

Ferdinando: Miranda, você será minha rainha e eu serei seu escravo. Aqui tens minha mão.

Miranda: E aqui a minha. E nela meu coração. *(Congelam)*

Próspero *(falando da ilha vermelha):* Tudo saiu como eu planejei, e agora posso voltar aos meus livros e à minha vingança.

Eric *(vai tirando os objetos que o caracterizam como Ferdinando e se transforma no narrador. Como narrador, recapitula com as crianças o que se passou):* Miranda, além de linda, era muito inteligente, porque teve Próspero, seu pai, como professor. Ela se apaixonou pelo príncipe assim que o viu, e aceitou se casar com ele. Seu pai ficou muito feliz, porque ao se casar com Ferdinando, Miranda se tornaria rainha de Nápoles.

Agora, do outro lado da ilha, Caliban, com medo da tempestade e dos trovões, se escondeu embaixo do seu manto. Um dos marujos que estavam perdidos na ilha, e que também estava com medo da tempestade, entrou embaixo do manto de Caliban para se esconder também. Chega então o outro marujo perdido e eles arrumam a maior confusão. *(Leva as crianças para ilha marrom, onde estão Caliban e Trínculo embaixo do manto. Entra Estefano bebendo e cantando)*

Estefano: O que é isso? Um monstro da ilha! E tem quatro pernas.

Caliban: Me deixa em paz, por favor.

Estefano: Como ele sabe falar minha língua?

Caliban: Prometo levar lenha mais rápido.

Estefano: Mas não fala coisa com coisa. Deve estar delirando. Vou lhe dar um gole da minha garrafa, talvez consiga curá-lo e vendê-lo em alguma feira. *(Dá bebida ao Caliban).* Isto vai acabar com a sua tremedeira.

Trínculo: Eu reconheço esta voz... Mas não pode ser, ele se afogou.

Estefano: Quatro pernas e duas vozes! Vou dar de beber à outra boca também. Vou ficar rico com este monstro.

Trínculo: Estefano?

Estefano: Não é um monstro, é um demônio. Vou-me embora!

Trínculo: Estefano, sou eu, seu amigo. Pensei que você estivesse morto.

Estefano: Se você é meu amigo, saia já daí... Vou puxar pelas pernas. *(Puxa Trínculo)* Mas não é que é você mesmo!

Trínculo: Estava escondido embaixo do monstro por causa da tempestade. Dois napolitanos se salvaram. *(Começam a dançar e se abraçar.)*

Caliban: Juro por esta garrafa mágica, que deve ter caído do céu com vocês, que serei um súdito fiel e obedecerei suas ordens.

Estefano: Isto... bebe desta garrafa mágica que já vou enchê-la de novo.

Caliban: Vou mostrar a vocês cada pedaço da ilha. As melhores nascentes. Vou trazer peixe, lenhas e frutas.

(Os três comemoram, e bebem e começam a jogar Escravos de Jó)

Eric (como narrador): Estes três são muito atrapalhados. E com esta bebida mágica só sabem rir e dizer besteiras. Vamos deixar eles aí cantando e vamos ver o que está acontecendo do outro lado da ilha? *(Na ilha verde está Giovanna como Antônio. Eric continua narrando).* Os nobres estão completamente perdidos, estão tentando achar o príncipe Ferdinando. Estão cansados, com fome e com sede. Mesmo assim, Antônio ainda estava planejando matar o Rei de Nápoles.

Antônio: Finalmente o rei e os outros aceitaram que o príncipe morreu. Agora que estão todos ainda mais cansados e tristes, será mais fácil continuar com o meu plano. O Rei de Nápoles morrerá esta noite.

Ariel entra tocando flauta.

Ana e Eric trazem bandejas com frutas e colocam em cima do praticável.

Antônio: Que melodia é esta? E o que são estas figuras? E aquela mesa cheia de comida não estava ali antes. *(Vai em direção à mesa para pegar comida, Ana tira a bandeja).* Para onde foi a comida? *(Thácio está na ilha vermelha como Próspero observando Antônio. Jonathas vai se transformar em Ariel.)*

Ana Paula *(como narradora):* O poderoso espírito do ar, Ariel, colocou um feitiço e Antônio pensa que está ouvindo música e vendo fadas e anjos. Ariel também fez ele ver uma mesa cheia de comidas, uma mais gostosa que a outra, mas quando ele chega perto, puf!, tudo desaparece *(neste momento Eric tira e coloca a bandeja de frutas em sobre o praticável).* A intenção de Ariel era deixar o irmão de Próspero louco. E para assustá-lo ainda mais, Ariel invisível falava no seu ouvido.

Ana e Eric oferecem as frutas para as crianças e também comem para incentivar que elas peguem.

Ariel: Você é um criminoso. Você e o Rei de Nápoles estão perdidos nesta ilha porque não merecem viver entre os homens. Vocês lembram o que fizeram com Próspero e sua pequena filha Miranda? Agora vocês vão pagar por todas as coisas erradas que fizeram.

Ana Paula *(como narradora):* Próspero ficou só observando de longe os nobres morrendo de medo e de culpa, lembrando do que fizeram a ele e a Miranda.

Ariel: Meu serviço aqui terminou e fiz tudo como meu mestre mandou. Agora vou ter que cuidar daqueles três patetas que estão querendo matar meu mestre Próspero.

(Jonathas ainda como Ariel segue até a ilha vermelha. Eric está na ilha laranja, para onde Giovanna também se dirige e começa a se arrumar como Miranda se olhando no espelho).

Ana Paula *(como narradora):* Vamos até o outro lado da ilha ver o que o príncipe está fazendo? *(Conduz as crianças até a ilha laranja. Ferdinando está lá congelado).* Parece que o

príncipe está se arrumando para alguma coisa. Lembrei... ele está se arrumando para seu casamento. Vocês lembram que Miranda aceitou se casar com ele? Então, eu acho que será agora. Eu preciso da ajuda de vocês para receber os noivos.

Ana, Thácio e Jonathas distribuem potinhos de bolhas de sabão para as crianças. Estão Eric e Giovanna na ilha se olhando no espelho e se arrumando, até que ele estende a mão para Miranda e eles vão em direção às crianças. Thácio, Ana e as crianças soltam bolhas de sabão, em direção aos noivos. Jonathas está tocando flauta.

Ferdinando: Esta é uma visão das mais grandiosas, encantadoras e harmoniosas. São espíritos?

Miranda: Sim, meu pai os chamou através de sua arte.

Ferdinando: Poderia viver aqui para sempre.

Ferdinando e Miranda trocam as alianças.

Ana, Thácio e Eric vão se caracterizar respectivamente como Caliban, Estefano e Trínculo na ilha marrom, enquanto Jonathas como Ariel assume o papel de narrador.

Jonathas (como narrador): Eu e Próspero preparamos um show de magia para Ferdinando e Miranda se casarem na ilha. Enquanto isso, Caliban e os marujos se preparavam para entrar na gruta de Próspero e matá-lo. Mas, como eu sei de tudo que acontece na ilha, vou preparar uma armadilha para eles. Mas vou precisar de todos vocês para me ajudar, vocês me ajudam? Vocês sabem brincar de estátua? Vou ensinar vocês. Quero que vocês fiquem todos de pé, eu vou tocar uma música e, quando eu parar de tocar e disser “Estátua!”, vocês vão ficar parados feito estátuas, vocês conseguem? Vamos tentar? *(Joga com as crianças.)* Ok, vocês são ótimas estátuas, então nós vamos esperar aqueles três atrapalhados chegarem perto da gente e quando eu falar “estátua” todos vocês vão ficar bem paradinhos, certo? Daí, quando eles chegarem bem pertinho da gente eu vou falar “Agora!”, e nós vamos sair correndo atrás deles fingido que somos cachorros. Entenderam? Como que faz o cachorro? Como ele late? *(Treina com as crianças o latido.)* Nossa, além de estátuas, vocês sabem ser cachorros também! Então está combinado, quando eu disser “estátua” a gente congela, e quando eu disser “agora” a gente vira cachorro e vai atrás deles.

Caliban: Temos que andar bem devagar e sem fazer barulho. Estamos perto da gruta dele, falem baixo.

Jonathas fala “estátua”.

Trínculo: Veja que roupas maravilhosas existem aqui à nossa disposição.

Estefano: Olha quantas estátuas lindas. Vamos pegar algumas para gente?

Caliban: Não! Primeiro vamos matar o Próspero. *(Os três seguem em direção às crianças)*

Jonathas fala “agora” e sai latindo e correndo atrás dos três junto com as crianças.

Caliban, Trínculo e Estefano saem correndo. Depois de um tempo, Jonathas elogia as crianças pelo ótimo trabalho e aos poucos, com a ajuda de Giovanna, vai organizando as crianças para elas voltarem a se sentar no tapete para ouvir o final da história.

Cada ator/contador vai para um tapete e assume a posição de narrador.

Vermelho: Ana Paula

Verde: Eric

Marron: Jonathas e Giovanna

Laranja: Thácio

Ana: Próspero pensou bastante e, depois dos conselhos de Ariel, decidiu que há mais virtude no perdão do que na vingança. Manda Ariel trazer todos para sua gruta e perdoa todo mundo.

Eric: Os nobres ficaram muito surpresos por verem Próspero vivo e aqui na ilha. O Rei de Nápoles reencontra seu filho e fica muito feliz.

Giovanna: Caliban e os marujos também são trazidos para a gruta de Próspero, que decide não torturar mais Caliban e até libertá-lo se ele limpasse toda a bagunça que tinha feito.

Jonathas: Já os marujos recebem uma bronca do rei porque eles planejaram matar Próspero, mas como Próspero os perdoou, o rei dá permissão para que retornem a Nápoles junto com os outros.

Thácio: Ferdinando está muito feliz. Além de estar casado com sua amada Miranda, ainda descobre que seu pai e todos os que estavam no navio estão vivos e que eles poderão voltar para Nápoles.

Ana: Por último, Próspero chama Ariel e diz que vai libertá-lo. Ele só precisa fazer uma última tarefa: trazer o navio e levar todos de volta a Nápoles em segurança.

Todos sentam ao redor das crianças.

Eric: Próspero decide abandonar sua mágica e voltar a ser o Rei de Milão. Miranda agora seria a princesa de Milão e de Nápoles. Ariel ficaria livre e Caliban voltaria a fazer o que quisesse em sua ilha.

Todos (juntos): Todos estavam muito felizes. FIM.

Os atores chamam as crianças, que são divididas em cinco grupos, e as convidam a contar suas histórias, falar de suas personagens favoritas e, se elas quiserem, escolher alguma personagem ou desenho para que o ator/contador desenhe com tinta-cara em sua mão ou braço. Qual é a história preferida de vocês?

ANEXO A – Links de versões gratuitas da peça *A Tempestade* em pdf

<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/tempestade.pdf>

- Tradução de Fátima Vieira:

http://www.tnsj.pt/cinfo/REP_1/A6/C26/D15F5.pdf

- Versão ilustrada com tradução de Liana de Camargo Leão:

<http://www.shakespearedigitalbrasil.com.br/wp-content/uploads/2014/03/A-tempestade.pdf>