

## O fazer teatral na educação infantil: percursos pelo norte tocantinense

RENATA PATRÍCIA DA SILVA

■ 22

Renata Patrícia da Silva é professora adjunta do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. Doutora em Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Projeto de Extensão e Pesquisa Maturidade (En)Cena: Teatro com Idosos. Pesquisadora em Pedagogia do Teatro, com pesquisa na área de formação de professores, teatro na escola, estágio supervisionado e teatro em comunidades. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Artes (UFT) e do Laboratório de Aprendizagem Cênica (LACE), parceria UFT/UFMG.

Afiliação: Universidade Federal do Tocantins

E-mail: [renatapatricia@uft.edu.br](mailto:renatapatricia@uft.edu.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8065395488657963>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3133-7450>

## ■ RESUMO

O presente artigo tem como proposta apresentar o teatro *da* escola (SILVA, 2019; 2020), a partir do fazer teatral com crianças da Educação Infantil, ressaltando a importância de se levar em conta o protagonismo dos/as pequenos/as, considerando o contexto em que se encontram estes sujeitos. Para tanto, toma-se o brincar infantil como referência e o jogo como uma alternativa metodológica que possibilita apropriações que venham ao encontro das diferentes realidades em que se inserem as escolas e seus praticantes, privilegiando o protagonismo das crianças enquanto produtores de cultura própria. Sendo assim, o leitor é convidado a caminhar até a Região do Bico do Papagaio, no Norte tocantinense e acompanhar uma prática desenvolvida na Escola Municipal Mangueiras, com crianças da educação infantil, a fim de compreender os percursos metodológicos traçados para se desenvolver uma docência como ação tática, no intento de produzir um teatro *da* escola.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Teatro *da* Escola; Educação Infantil; Jogo; Pedagogia do Teatro; Formação de Professores

23 ■

## ■ ABSTRACT

This article proposes to present the school theatre (SILVA, 2019; 2020), starting from the theatrical performance with children from Early Childhood Education, emphasizing the importance of taking into account the protagonism of the little ones, considering the context in which these subjects find themselves. To this end, children's play is taken as a reference and the game as a methodological alternative that allows appropriations that meet the different realities in which schools and their practitioners are inserted, privileging the protagonism of children as producers of their own culture. Thus, the reader is invited to walk to the region of Bico do Papagaio, in northern tocantinense and follow a practice developed in the Mangueiras Municipal School, with children's education, in order to understand the methodological paths outlined to develop a teaching as a tactical action, in the attempt to produce a school theater.

## ■ KEYWORDS

School Theatre; Kindergarten; Game; Theatre Pedagogy; Teacher Training

## 1. Os caminhos que percorrem uma pesquisa

Desde que ingressei como professora de estágios no Ensino Superior<sup>1</sup> tenho-me considerado uma professora e pesquisadora andarilha, pelos vários percursos feitos pelo estado do Tocantins. Por isso, compreendo que para dizer da pesquisa que aqui escrevo, é importante falar dos caminhos percorridos por ela, no intento de convidar o/a leitor/a a caminhar junto e, com isso, traçar o seu próprio percurso interpretativo e metodológico, diante do contexto em que se encontra, pois penso que seja este o propósito de minha pesquisa ao discutir um teatro *da* escola (SILVA, 2019; 2020).

Para falar de um teatro da escola, é importante ressaltar que não faço um contraponto ao teatro na escola. Pelo contrário, defendo que se trata de práticas que se complementam e atuam na legitimação do teatro e seu fazer na Educação Básica. Para tanto, esclareço que a respeito do teatro *na* escola, observo a partir de uma perspectiva estratégica, com o intento de fundar um lugar dentro da instituição escolar, que pode ser garantido pelo reconhecimento da arte como área de conhecimento e sua obrigatoriedade como componente curricular<sup>2</sup>. Ainda assim, a prescrição obrigatória não é garantia para que a arte funde seu lugar, enquanto área do conhecimento dentro da escola. Isso se evidencia pelas precárias condições oferecidas aos(as) professores(as), no que se refere à disponibilidade de materiais ou ambientes em que possam desenvolver suas aulas, carga horária insuficiente, limitando a possibilidade de um fazer mais pautado na experiência, além da atribuição da disciplina a professores(as) que não possuem formação específica, como complementação de carga horária etc.

Diante disso é que defendo a prática de um teatro *da* escola, um fazer teatral enquanto ação tática, que se exerce pelo coletivo e atua como micropolítica cotidiana se apropriando dos saberes formalizados, definidos por bases curriculares e dos saberes ordinários, produzidos no/do cotidiano escolar. Aliado a isso, atua uma prática pedagógica astuciosa, que aproveita as oportunidades para exercer o teatro como (re)invenção e transgressão do espaço, tempo e dos saberes instituídos, a fim de fomentar um lugar que vem sendo construído pelo teatro *na* escola.

Sendo assim, neste artigo busco apresentar o teatro *da* escola, a partir do fazer teatral com crianças da Educação Infantil, ressaltando a importância de se levar em conta o protagonismo dos pequenos/as, considerando o contexto em que se encontram estes sujeitos. Para tanto, tomo o brincar infantil como referência e o jogo como uma alternativa metodológica que possibilita apropriações que venham

<sup>1</sup>A autora é professora orientadora do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins.

<sup>2</sup>De acordo com a LDB 9394/96 e alterações posteriores:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016). Fonte: Site do Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 06/04/2021.

ao encontro das diferentes realidades em que se inserem as escolas e seus praticantes, privilegiando o protagonismo das crianças enquanto produtores de cultura própria.

Diante disso, faço um recorte de uma experiência vivenciada no norte tocantinense, onde está localizada a Escola Municipal Mangueiras<sup>3</sup> com uma turma de 1º e 2º período, com crianças de 04 e 05 anos<sup>4</sup>. A instituição está localizada na Zona Rural, no Povoado Itaúba, Município de Augustinópolis, região Norte do Tocantins, também conhecida como Bico do Papagaio. Todo o trabalho foi realizado em parceria com a professora Darleni<sup>5</sup>, egressa do Curso de Licenciatura em Teatro<sup>6</sup> (PARFOR) da Universidade Federal do Tocantins.

Portanto, ao discutir sobre este (re)encontro com a Educação Infantil, ressalto que as crianças potencializaram minhas especulações acerca do fazer teatral a partir de uma ação tática docente, com o objetivo de traçar percursos para um teatro *da* escola, uma vez que no encontro com elas foi possível (des)construir posturas e olhares diante de metodologias e práticas do ensino de teatro, no intento de descobrir caminhos outros para o fazer teatral com crianças pequenas, tomando como ponto de partida os seus próprios fazeres cotidianos. Sendo assim, considerando a realização dessa pesquisa, bem como os diferentes encontros possibilitados por ela e, principalmente, as parcerias construídas ao longo dessa investigação, optei por situar (sem ser fixa) minha discussão no campo da ação docente em teatro, partindo da compreensão de um percurso metodológico imerso no/do cotidiano da escola e da comunidade em que se encontra o professor/a de teatro e seu fazer artístico e pedagógico.

## 2. O cotidiano de Mangueiras: os primeiros olhares

Como professora andarilha, não faço essa discussão encerrada apenas em minhas interpretações diante da pesquisa realizada. Por isso, convido o leitor a caminhar até a Região do Bico do Papagaio, Norte do Tocantins, e fazer um pouso na cidade de Augustinópolis, cerca de 634 Km de Palmas, capital do estado, no intuito de chegar até a Escola Municipal Mangueiras, que está localizada na Zona Rural, no Povoado Itaúba, há cerca de 5 km de Augustinópolis, por um caminho entre rodovia e estrada de terra. Quando se adentra a estrada de terra, é sinal de que chegamos a Itaúba, onde se avistam meninos e meninas correndo pela rua e pessoas em seus diferentes fazeres cotidianos. A instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo crianças de 04 a 10 anos na Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com turmas multisseriadas.

Na leitura do Projeto Político Pedagógico da Instituição, verifica-se que a

<sup>3</sup>Nome fictício para preservar a identidade da instituição. A escolha do nome se deu pela abundância de mangueiras no quintal da escola e também na comunidade.

<sup>4</sup>A ação desenvolvida nessa instituição teve a duração de três meses e faz parte da pesquisa de doutorado da autora intitulada: "Por um teatro da escola: táticas e menoridades ao rés do chão", sob orientação da Profª Drª Carminda Mendes André, no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. O conteúdo parcial da tese pode ser acessado no Repositório Institucional da UNESP, no seguinte link: <http://hdl.handle.net/11449/183424>.

<sup>5</sup>Nome fictício para preservar a identidade da participante.

<sup>6</sup>Além da formação em Teatro, a professora possui formação em Normal Superior e Pedagogia. No período da manhã, Darleni atua como professora regente no 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Pública de Augustinópolis. Sua ida à comunidade Itaúba se dá apenas para as atividades da escola, no período vespertino.

Escola Municipal Mangueiras foi criada em 1985, por iniciativa do Poder Público Municipal que, considerando a expansão da comunidade, constatou a necessidade de construção da instituição para atender as crianças das famílias que residiam no Povoado de Itaúba. Ainda segundo o documento, as crianças atendidas em Mangueiras são residentes de suas proximidades e procedem de famílias simples que sobrevivem do trabalho agrícola e, em sua maioria, não possuem renda fixa. Desta forma, a instituição de ensino atua como um suporte para as crianças no intento de garantir aprendizagem básica e gratuita, por meio da rede pública municipal. (AUGUSTINÓPOLIS, 2017).



Imagem 01: Escola Municipal Mangueiras. Foto: A pesquisadora. Acervo pessoal da pesquisadora.

Ao entrar por um estreito portão azul, vi duas janelas gradeadas, onde estavam as duas únicas salas de aula da Escola Municipal Mangueiras. Seguindo o caminho do portão, subi por uma pequena rampa e passei por um corredor que dava acesso às salas de aula e também a outros dois ambientes. Em um deles, tinha uma janela e uma porta gradeadas, um computador, impressora, projetor, duas mesas, cadeiras, maquetes, livros, muitos papéis e materiais escolares. Nessa sala, funcionava a coordenação, a secretaria, a sala dos professores e o que mais fosse necessário. Na porta ao lado, ficava a cozinha, que abrigava uma pia, um fogão industrial, uma geladeira, uma mesa e uma prateleira com utensílios e mantimentos. Após a cozinha, seguindo pelo corredor, havia uma área externa onde ficavam um tanque e um cômodo com dois banheiros, um para meninas e outro para meninos. Nessa área, havia um terreno com quatro mangueiras, onde as crianças brincavam durante o recreio e faziam atividades fora da sala de aula.

Assim como a maioria das escolas públicas que eu já havia visitado,

Mangueiras também se cercava de muros e grades. Isso me causou muita estranheza, devido ao contraste que esse espaço provocava na paisagem do povoado. Devo assumir que tal estranhamento frente a essa realidade não estava isento de conceitos a respeito da arquitetura escolar, dados a *priori*. Minhas inquietações acerca do espaço escolar partem de uma compreensão de que a arquitetura desse espaço não é neutra, bem como os conteúdos curriculares, os horários, a distribuição de turmas etc.:

A arquitetura escolar é por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 26)

Enquanto caminhava pela escola e buscava conceituar cada imagem registrada pelas lentes da câmera, avaliando muros, grades, cadeados, filas de carteiras, no sentido de compreender como o poder e a vigilância operam dentro do sistema escolar, um acontecimento me deslocou das elucubrações teóricas, instigando-me a um fazer e pensar ao rés do chão:

27 ■



Imagem 02: Meninos no muro. Foto: A pesquisadora. Acervo pessoal da pesquisadora.

Três garotos pulavam o muro da escola. Quem eram eles? Por que pulavam o muro para entrar dentro da escola? Como reagiriam as professoras e funcionárias ao ver aquelas crianças penduradas nas alturas? Minha reação imediata foi fotografar e ir ao encontro deles, a fim de compreender a ação dos garotos. Então questionei-me: a arquitetura de Mangueiras deveria ser olhada apenas como uma barreira, ou os corpos que pulavam o muro me sinalizavam outros possíveis? Movimentada pelas imagens do cotidiano, percebi que as relações com a teoria precisavam se dar de modos outros, uma vez que corremos o risco de não perceber a realidade em detrimento daquilo que queremos enxergar para comprovar nossas hipóteses de pesquisa.

Os três garotos eram moradores da comunidade e alunos do período matutino. Como gostavam de jogar bola e não tinham o brinquedo, pulavam o muro da escola para usufruir do espaço e da bola. Além disso, aproveitavam para brincar com as outras crianças no momento do recreio. Para Michel de Certeau, espaço e lugar são conceitos distintos, enquanto o lugar indica uma estabilidade e se configura como uma ordem que se distribuem elementos em uma relação de coexistência (CERTEAU, 2013). “O espaço é um cruzamento de móveis” (CERTEAU, 2013, p. 184). Não possui nem a univocidade e nem a estabilidade do lugar. Sendo assim, “o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2013, p. 184. Grifo do autor).

Em observância às palavras do autor, pode-se considerar que o espaço se caracteriza pela mobilidade e é animado pelos movimentos dos sujeitos que o frequentam. Logo, a escola enquanto lugar é transformada em espaço pelos sujeitos que exercem suas práticas cotidianas. Por isso, ao ver a situação dos meninos no muro, compreendo que em meio a um sistema de normas e certas imobilidades, operavam as rupturas, as regras eram burladas, criando outros espaços. No cotidiano da escola, aconteciam as invenções e transgressões. Percebi que aquele lugar poderia ser, também, um espaço para a subjetivação, e foram seus próprios praticantes que encontraram essas formas de romper com o lugar instituído, transformando-o em espaço de encontro, como faziam as crianças no muro. Para Deleuze:

Pode-se falar de processos de subjetivação quando se considera as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos: tais processos se valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes. Mesmo se na sequência eles engendram novos poderes ou tornam a integrar novos saberes. Mas naquele preciso momento eles têm efetivamente uma espontaneidade rebelde. Não há aí nenhum retorno ao ‘sujeito’, isto é, a uma instância dotada de deveres, de poder e de saber. Mais do que de processos de subjetivação, se poderia falar principalmente de novos tipos de acontecimentos: acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisa que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é possível agarrar (DELEUZE, 2013, p. 222).

A atitude astuciosa dos garotos maiores, despertava o interesse da maioria das crianças. Escalar os muros da escola se tornou a atividade preferida, principalmente dos meninos, que queriam demonstrar que conseguiam tal façanha. Então, escalavam, sentavam-se e até caminhavam pelo muro. Corpos aventureiros que fazem deslocar o pensamento a respeito de que uma arquitetura pode (não) ser um dos aspectos determinantes para a separação entre a escola e a rua. Crianças que brincam com as (im)possibilidades do cotidiano escolar, demonstrando que “o brincar é ação privilegiada para conhecermos de perto as crianças, os adultos e as relações adulto-criança de uma cultura” MACHADO (2013, p.254). Diante disso, os primeiros olhares sobre as relações cotidianas e o brincar das crianças da Itaúba, foram demonstrando que, apesar de a arquitetura escolar seguir um determinado padrão, as práticas cotidianas se apropriam do mesmo, transgredindo-o. Com isso, reivindicam, um *outro olhar*. Para Certeau:

Uma sociedade seria composta de certas práticas exorbitadas, organizadoras de suas instituições normativas, e de outras práticas, sem-número, que ficaram como ‘menores’, sempre no entanto presentes, embora não organizadoras de um discurso e conservando as primícias ou os restos de hipóteses (institucionais, científicas), diferentes para esta sociedade ou para outras. (CERTEAU, 2013, p. 108)

29 ■

Os saberes que pertencem a uma prática institucionalizada, regida por legislações e normativas, obedecem a uma série de organizações prévias, que podem ser pensadas na ordem da estratégia, discutida por Michel de Certeau (2013, p. 93): “A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* de alvos ou ameaças”. Outros se inscrevem no cotidiano, pelos praticantes no/do espaço da escola, não possuem sistematização e não estão prescritos, são da ordem tática. A tática “não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance” (CERTEAU, 2013, p. 95). Estas, muitas vezes, utilizam-se dos próprios dispositivos disciplinares e (re)criam a realidade em que se encontram. A disciplina dentro da escola, bem como suas práticas formalizadas, convive com as ações dos sujeitos cotidianos, que não são passivos diante de tais normalizações e criam seus modos de (re)existir ao que não lhes convém, produzindo diferenças dentro desse ambiente.

É valioso destacar que esse “entra e sai” pelo muro era um movimento espontâneo no cotidiano de Mangueiras. Crianças e funcionários(as) lidavam com esse trânsito de maneira bastante natural. Apesar de alertarem os garotos a não pularem o muro, para não se machucarem, professoras e funcionárias não repreendiam as crianças por tal atitude. E assim, entre algumas escaladas, as crianças iam me mostrando que podiam sair e entrar na escola naturalmente. Afinal, elas sempre voltavam e gostavam de estar ali com seus amigos. Mesmo apreciando toda a mobilidade dos garotos, eu ficava receosa por eles, estava sempre olhando para as professoras, prevenindo-os nas escaladas. Lidar com um cotidiano tão livre ainda não era algo tão natural para mim, eu apenas o idealizava em meus escritos.

Portanto, frente a isso, considero que tais imagens já me convocavam a (des)construir meu olhar, para compreender esse lugar praticado e inscrever feitos por ali. Era necessário entender as situações fronteiriças que povoavam o cotidiano escolar. Em meio a um sistema de normas e certas imobilidades, operavam as rupturas, as regras eram burladas, criando outros espaços. A convivência com o cotidiano escolar, enquanto pesquisadora e professora, possibilitou-me compreender que a escola não se limita ao conceito de um lugar disciplinar. As experiências de seus(suas) frequentadores(as), alunos(as), professores(as) e funcionários(as) - praticantes ordinários do dia a dia dessas instituições - abrem brechas e criam movimentos, inventando, muitas vezes, outros espaços no lugar instituído.

## 2.1. Habitações Lúdicas: o fazer teatral com crianças

Esta prática compõe um movimento que chamei de Habitações Lúdicas<sup>7</sup>, cuja proposta é modificar ambientes da escola, disponibilizando materiais pouco estruturados, para que as crianças se apropriem e pratiquem o espaço, na tentativa de provocar *outros* olhares e usos para além das ocupações funcionais e naturalizadas, (re)significando o lugar institucional. Neste primeiro ato, escolhi trabalhar na sala de aula e optei por utilizar elementos externos ao espaço da escola: tecidos coloridos e caixas de papelão, a fim de explorar esse lugar que as crianças passam a maior parte do tempo quando estão na escola. Preparei toda a sala, espalhando os tecidos pelo chão, distribuí as caixas e coloquei os panos cobrindo-as, saindo por elas e escondidos.



Imagem 03: São apenas caixas e tecidos. Foto: Renata Patrícia. Acervo pessoal da pesquisadora.

<sup>7</sup>Este movimento é composto por um conjunto de três ações que foram realizadas em diferentes espaços, incluindo ambientes internos e externos à Escola Municipal Mangueiras.

Olhando pela grade da janela, as crianças<sup>8</sup> perguntavam o que tinha dentro da sala. Estavam ansiosas. Antes delas, entrei e coloquei uma música instrumental relaxante, a fim de instaurar um ambiente mais tranquilo (em minha compreensão). Em seguida, pedi a eles/as que deixassem seus sapatos e mochilas do lado de fora da sala, entrassem, deitassem e se espalhassem pelo chão. Pezinhos nus se espalharam sala adentro e corpos se desmancharam no chão...

Tecidos coloridos, caixas de papelão, crianças brincando livres pela sala toda, que estava com as carteiras afastadas. Não importava se elas subiriam nas carteiras e pulariam de lá, acreditando que eram super-heroínas, ao colocarem um tecido amarrado nas costas, elas poderiam ser o que quisessem. Enquanto adultas, eu e Darleni estávamos atentas para protegê-las, uma vez que sabemos que crianças não voam e os tecidos não têm poderes mágicos para mantê-las no ar. Isso cabe a nós, mas não precisamos repreender a criança, advertindo-a inúmeras vezes, impedindo seus “sonhos de vôo” (BACHELARD, 2009). Permitir o brincar criativo é uma atitude ética (MARCONDES, 2004).

Algumas meninas pareciam se encantar com o tecido que enrolava seus corpos e desfilavam pela sala. “Seriam princesas? Modelos? Ou convidadas de alguma festa?” Eu me perguntava, tentando inventar narrativas, aproximar o que via com a realidade ou criar representações. Um menino veio me vestir com um tecido vermelho, ele o prendeu cuidadosamente em minha camiseta. Apesar de sua dificuldade, tomei o cuidado de não interferir em seu trabalho. Porém demorei para perceber que precisava me ajoelhar para que ele pudesse me vestir. Ainda em tempo, lembrei-me da importância de agachar-me, sentar-me, ajoelhar-me, rolar, deitar e sujar-me no chão da escola com as crianças<sup>9</sup>.

Esse fazer envolvia o espaço, o outro e os objetos, criando super-heróis, princesas, monstros, animais etc. As situações criadas pelas crianças transformavam as caixas em carrinhos, chapéus e esconderijos. Os tecidos viravam saias, vestidos, capas, asas, etc. Além disso, outras (re)significações espaciais habitavam a sala de aula. Pequenos cantinhos da sala eram preenchidos com a presença de uma criança e seu tecido. Outras se escondiam embaixo dos panos entre as carteiras ou dentro das caixas e, por algum tempo, ficavam quietinhas naquele lugar.

<sup>8</sup>Crianças que se misturavam entre os(as) alunos (as) das professoras Rutinha (1º e 2º ano) e professora Darleni (1º e 2º período).

<sup>9</sup>Referência ao conceito de “agachamento”, elaborado por Marina Marcondes Machado: “agachar-se é ir ao chão, onde a criança está. [...] é importantíssimo ter inúmeros momentos de conversa e convivência na mesma altura da criança pequena. [...] agachar-se é a atitude de procurar o ponto de vista da criança, de modo a compreendê-la e conversar com ela – mesmo que para apontar outros pontos de vista.” (2015, p. 55).



Imagem 04: Solidão Poética. Foto: Renata Patrícia. Acervo pessoal da pesquisadora.

De repente, uma cabana começa a ser construída, juntando tecidos e carteiras. Estimulei a construção ajudando as crianças e rapidamente tínhamos muitas cabanas sendo feitas. Ainda assim, o número não possibilitava um abrigo individual e convidava a turma para um jogo mais coletivo e colaborativo. Num primeiro momento, isso gerou desentendimentos, choros, brigas e um certo desinteresse, pois cada criança queria sua própria cabana. Diante disso, busquei provocar o grupo criando breves narrativas, apropriando-me de algumas situações observadas enquanto eles brincavam com os tecidos.

*Uma forte tempestade com ventania chegava ao povoado de Itaúba, enquanto as crianças brincavam e todos corriam para suas casas...*

*Monstros atacavam as cabanas na floresta...*

*Animais que se escondem de outros em suas casas...*

A partir das minhas provocações, as crianças foram propondo novas situações e dentro das cabanas surgiam outras, que davam continuidade ao trabalho, ou mesmo rompiam, iniciando uma nova proposta e demonstrando a necessidade de uma presença-ausência em minha ação docente. Considero importante ressaltar essa postura para a compreensão de que o planejamento, nem sempre, seguirá o percurso que desejamos, uma vez que nossa prática docente está atravessada pelos acontecimentos do cotidiano e dos sujeitos que o constituem. Finalizei a proposta retomando o momento inicial da aula, no intuito de relaxar os corpos. Novamente, pedi que todos se deitassem, fechassem os olhos e ouvissem a música, mas... sem sucesso. Ainda assim, tudo bem!

## 2.2. Por um teatro da escola: o jogo como percurso metodológico

Esta foi a primeira ação realizada com as crianças, após o período de observação do cotidiano escolar e, para sua realização, busquei referências no trabalho que vinha sendo desenvolvido por Darleni junto aos pequenos/as, em minha prática docente<sup>10</sup> e, principalmente, nos fazeres cotidianos das crianças, que possibilitaram apropriações e (des)construções em meu percurso metodológico, que teve como base o brincar infantil, por isso, minha opção pelos estudos do jogo. Sendo assim, desde essa primeira ação com as crianças, busquei uma postura mais observadora diante dos pequenos/as, na busca de apreciá-los e, acolhê-los quando solicitada.

As propostas artísticas contemporâneas, entre elas o Teatro Pós-Dramático, compreendem a arte como uma proposição conjunta entre artista e espectador, transformando o espaço em uma arena de jogo. Observo que essas propostas evidenciam o estreitamento das fronteiras entre arte e educação, a fim de considerar o fazer artístico enquanto experiência e esclarecer equívocos daqueles que ainda insistem em utilizar a arte na escola como instrumento, a serviço de outros conteúdos, apostando apenas em seu caráter de representação. Para Lehmann:

Salta aos olhos o fato de que ocorre um deslocamento no teatro, o qual relativiza fortemente a categoria tradicional da obra teatral, embora não a substitua (acrescente-se que, independentemente de sua temporalidade e perecibilidade, a obra teatral também pode ser entrevista na obra de encenação teatral). Essa relativização se dá sob o ponto de vista do processo, da performance, da situação e da comunicação. A obra, o texto, o drama, já não são mais os *soberanos* absolutos, e sim, doravante, participantes numa tessitura teatral tomada de um modo muito mais amplo, levando em consideração a totalidade dos eventos teatrais e não apenas o *exibido*. (LEHMANN, 2011, p. 270)

Ao longo do trabalho com as crianças, fui percebendo que minha intervenção no espaço deles deveria acontecer por meio da proposição dos espaços e não no direcionamento de suas atividades. Diante disso, considero que a proposta de realizar um teatro da escola, a partir de uma ação tática que levasse em conta o contexto da instituição, possibilitou-me recorrer ao fazer teatral enquanto jogo. No âmbito da Pedagogia do Teatro, são vastos os estudos a respeito do jogo<sup>11</sup>, possibilitando um aprofundamento neste assunto e o uso de diferentes referenciais teóricos e abordagens metodológicas para pesquisa e prática. Entre estes, optei por intercessores teóricos que discorrem sobre o jogo como criação de espaços outros e corroboram para a compreensão desses como campo de

<sup>10</sup>Antes de atuar no Ensino Superior a autora foi professora da Educação Básica, onde dava aulas para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa experiência junto às crianças foi fundamental na sua constituição como professora de teatro, uma vez que foram elas que lhe possibilitaram o encontro com os diferentes saberes formalizados e ordinários, no/do cotidiano escolar.

<sup>11</sup>Entre algumas abordagens metodológicas e referenciais que privilegiam a ação artística como espaço de jogo, destaco: Jogos Teatrais (SPOLIN, 2010; KOUDELA, 2009); Jogos Dramáticos (RYNGAERT, 2009; PUPO, 2005); Jogos Intervencionistas e Performáticos (ANDRÉ, 2011).

produção de cultura e saberes.

Johan Huizinga (2010), ao discorrer sobre o jogo, propõe o conceito de *Homo Ludens*, defendendo o instinto lúdico presente nos seres humanos e, também, nos animais. Em seus escritos, o antropólogo afirma que, desde os tempos primitivos, o jogo se fazia presente em toda parte, antes mesmo da própria cultura, como uma ação distinta da vida comum. Desse modo, caracteriza-se por uma atividade livre e exterior à vida corrente, capaz de absorver os jogadores de maneira intensa. Além disso, é uma atividade desinteressada de materialidades ou lucros e acontece dentro de um espaço e tempo próprios, instaurando uma ordem e estabelecendo regras, como um intervalo dentro do cotidiano. Ainda segundo o autor, a função do jogo, em suas formas mais elevadas implicam dois aspectos: “a luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa” (2010, p. 17).

A partir dos escritos de Huizinga (2010) interessa-me pensar o jogo como um espaço distinto da vida corrente e um campo de produção de cultura e saberes-fazer. Para tanto, articulo o pensamento de Huizinga, ao que diz Michel de Certeau (2013) em seus escritos sobre as culturas populares. Ao dizer da formalidade das maneiras de fazer dos produtores de cultura popular, para utilizar os sistemas impostos, Certeau afirma que é possível sugerir três lugares onde as maneiras de fazer se expõem, disfarçadas por sua evidência: os jogos, os contos e as artes de dizer.

[...] os jogos *formulam* (e até formalizam) as regras organizadoras dos lances e constituem a *memória* (armazenamento e classificação) de esquemas de ações articulando novos lances conforme as ocasiões. Exercem essa função precisamente por estarem longe dos combates cotidianos e não permitirem ‘desvelar seu jogo’, cujas aplicações, regras e lances são de uma complexidade muito grande. A explicitação é sempre inversamente proporcional ao engajamento prático. (CERTEAU, 2013, p.79. Grifos do autor)

Certeau observa o jogo como uma prática produtora de diferença. As palavras do autor apontam para o jogo como uma formalidade de táticas que se inscrevem como práticas de espaços, “um espaço fechado”, que se distancia do cotidiano. Além disso, trata-se de práticas que implicam uma lógica que se articula na ocasião, necessitando de conhecimento e aplicação de alguns códigos, pois suas ações são relativas aos tipos de circunstâncias (2013).

Outro autor que é uma referência para as discussões do jogo, principalmente, do brincar infantil, é Donald Winnicott. Para o psicanalista, “brincar é fazer” (WINNICOTT, 1975, p. 69). Além disso, Winnicott diz que o brincar se localiza num espaço *entre*, que o autor chama de espaço potencial<sup>12</sup>:

O lugar em que a experiência cultural se localiza está no *espaço*

<sup>12</sup>“A fim de dar um lugar ao brincar, postulei a existência de um *espaço potencial* entre o bebê e a mãe. Esse espaço varia bastante segundo as experiências de vida do bebê em relação à mãe ou figura materna, e eu contrasto esse espaço potencial (a) com o mundo interno (relacionado à parceria psicossomática), e (b) com a realidade concreta ou externa (que possui suas próprias dimensões e pode ser estudada objetivamente, e que, por muito que possa parecer variar, segundo o estado do indivíduo que a está observando, na verdade permanece constante)”. WINNICOTT, 1975, p. 69-70).

*potencial* existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira.

Para todo indivíduo, o uso desse espaço é determinado pelas *experiências de vida* que se efetuam nos estádios primitivos de sua existência. (WINNICOTT, 1975. p. 159-161)

Destaco que o conceito de espaço potencial é amplamente discutido pelo autor e não é meu interesse debruçar-me sobre ele ou mesmo discuti-lo nesta prática. Faço um recorte desse conceito, pois Winnicott é uma importante referência para os estudos do brincar infantil e, o autor, ao afirmar o brincar como ação e discorrer sobre a dimensão cultural da brincadeira, tece diálogos com Huizinga e Certeau. Dessa forma, apresento aqui bases teóricas que subsidiam outros estudiosos a pensar o jogo como um conjunto de práticas possíveis que me possibilitaram o desenvolvimento do teatro como ação tática no âmbito escolar.

Desta forma, quando observamos a prática desenvolvida na Escola Municipal Mangueiras, pode-se considerar que o teatro buscou no brincar infantil as suas referências. Então, a proposta atuou com o intento de fomentar o protagonismo das crianças no jogo que estabeleciam com os objetos, o espaço e seus pares. Nesse trabalho, o fazer teatral buscou possibilitar um processo que contemplasse o brincar, compreendendo-o como ação livre e tática desviante da rotina escolar. Assim, as aulas de Teatro atuaram como propositoras de espaços, articulando elementos próximos ao contexto da escola, a partir de atos performativos (MARCONDES, 2015), seguindo uma proposta de trabalho em processo. Observo que as aulas de Teatro, estimulando a criação de um espaço outro, atuaram no sentido de fomentar a proposta do jogo enquanto espaço de produção de cultura e saberes das crianças de Mangueiras. Para Marina Marcondes Machado:

O brincar, o trabalho com a palavra e o fazer teatral são três âmbitos intimamente ligados. Proponho que o pano de fundo ou a tela de projeção desses contextos e situações seja a espacialidade vivida. Ocupação dos espaços “de dentro” e “de fora”; de dentro da sala de aula e do lado de fora (parque, muros, calçada da rua!)mas também de dentro de si (criação de personagens) e de fora (espacialização dos contextos e situações dos personagens criados). O espaço cênico é dependente do tempo teatral: tempo-espaço de criação humana e de aprendizagem de transformação. Toda essa materialidade leva o aprendizado teatral e artístico para um campo político e social dos mais importantes e significativos. (MARCONDES, 2016, p.20)

Sendo assim, reflito que possibilitar o transbordamento das ações que realizamos na escola é um ato de permitir-se à experiência de um fazer coletivo, que se fortalece nos encontros e se deixa contaminar pelo contexto em que se encontra.

O brincar das crianças ao longo dos encontros que se seguiram a esta primeira ação evidenciou a riqueza de teatralidade das situações (re)criadas pelo brincar criativo, no qual o contexto sociocultural se evidenciava, por meio do surgimento de figuras pertencentes ao cotidiano das crianças. Logo, trata-se de um fazer teatral não prescrito, uma estética não determinada pelos livros didáticos, mas de uma prática que se inscreve no cotidiano e pode ser apropriada dentro dos programas educacionais.

### 3. Breves considerações

A observação do cotidiano compartilhado com as crianças, suas apropriações na/da escola e o brincar que inventa espaços e desvios, provocou a compreensão de que privilegiar o protagonismo das crianças é assumir que algumas coisas não se ensinam. Penso que este é um ato de (des)aprender com/no cotidiano da escola, por meio de uma atitude tática ao longo do fazer teatral. Atuar como professora de Teatro das crianças de Mangueiras foi um exercício desafiador, uma vez que elas me convocaram a lançar um outro olhar para o meu lugar naquele espaço. Assim, desterritorializar a forma de fazer e pensar o teatro na escola com crianças pequenas foi o primeiro enfrentamento. Os modos como elas se posicionavam diante do espaço proposto já demonstrava que eu não precisava intervir como guia, direcionando o brincar às minhas expectativas, teoricamente referenciadas, como aprendi em minha forma(ta)ção de professora.

Compreendo que os limites que encontrei em minha própria prática demonstravam o quanto era importante atentar-me para as ações inscritas no campo de uma educação que, mesmo criticando, corremos o risco de repetir. Assumir que “para além de estritamente pedagógico, o problema da disciplinarização é epistemológico” (GALLO, 2008, p. 71) talvez seja uma possibilidade para compreender o que ainda está para se (des)construir em nós e que, por vezes, só se evidencia quando enfrentamos os limites e possibilidades do cotidiano da escola.

Diante disso, buscar uma ação tática, implicava assumir uma presença/ausência e compreender que eu não deveria controlar os acontecimentos que se davam no espaço criado pelas crianças. Então, a ação tática ocupou o território de um planejamento estratégico, buscando desterritorializações metodológicas, criando processos e compreendendo as (des)continuidades.

Portanto, a discussão tecida em habitações lúdicas lança pistas para possíveis ações, a partir de uma prática que tome o cotidiano da escola e os fazeres de seus sujeitos como ponto de partida. As crianças no muro que despertam para o brincar transgressor, o caminhar pela escola e a observação dos fazeres ordinários evidenciam os caminhos. Nesse sentido, o que apresento são ações pontuais e a possibilidade de pensar (des)continuidades em diálogo com as formalidades que nos são colocadas no cotidiano escolar, respeitando o protagonismo e o contexto sociocultural dos praticantes da escola, a fim de criar um teatro *da* escola, ao invés de simplesmente transmitir conteúdos e modelos que estão prescritos.

## Referências

- ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro Pós-Dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino de teatro em sala de aula). São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- AUGUSTINÓPOLIS – TO. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação, 2017.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3ªed. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. 20ª ed. Tradução de Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DELEUZE, G. **Conversações: 1972-1990**. Trad. Peter Pal Pelbart. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2013.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 6ª ed. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. Trad. Pedro Sussekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- \_\_\_\_\_. Das crianças, do Teatro, do Não-Compreender. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 1, n.2, p.268-285, jul/dez, 2011.
- MACHADO, Marina Marcondes. MAPEIE-SE! E busque de modos criativos de ser e estar no mundo para relacionar-se com a artisticidade das crianças. **Revista TEATRO: criação e construção de conhecimento** [online]. Palmas, v.4, n.5 , p. 14-22, jan/jun. 2016.. Acesso em 18/06/2020.
- \_\_\_\_\_. Fenomenologia e infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista de Educação Pública**. V. 22, n. 49/1. p. 249-264. Cuiabá: EDUFMT, maio/ago 2013.
- \_\_\_\_\_. Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Revista Rascunhos**. Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 53-67, jan./jul. 2015.
- PUPO, M.L.S.B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SILVA, Renata P. **Por um teatro da escola: táticas e minoridades ao rés do chão**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de São Paulo: Instituto de Artes, 2019.
- \_\_\_\_\_. **Cartografias cênicas: Percursos do fazer teatral no/do cotidiano escolar. PÓS:**  
ouvirouver ■ Uberlândia v. 17 n. 1 p. 22-38 jan. | jun. 2021

**Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v.10, n.19: mai. 2020. Disponível em <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso em: 06/04/2020.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula:** Um manual para o Professor. Trad. Ingrid Koudela. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, Espaço e Subjetividade:** a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade.** Tradução: Jose Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: IMAGO EDITORA LTDA, 1975.

Recebido em 18/06/2020 - Aprovado em 07/03/2021

Como Citar:

Silva, P. R. da (2021). O fazer teatral na educação infantil: percursos pelo norte tocaninense. *OuvirOUver*, 17(1), 22-38. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n1a2021-55549>

■ 38



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.