

**DIEGO DE MEDEIROS PEREIRA
ISABELI DO CARMO ALVES
YOSHABEL MACEDO BATSCHAUER**

FAZER TEATRAL NA SALA DE CASA: REFLEXÕES SOBRE OFICINAS RE- MOTAS DE TEATRO PARA CRIANÇAS

Resumo



Este artigo realiza uma análise da experiência de ministrar aulas de teatro, de forma virtual, no primeiro e segundo semestres de 2021 para crianças de 6 a 9 anos. Usou-se, como abordagens metodológicas: Brincadeiras Tradicionais, Jogos Teatrais e um Processo de Drama, para a iniciação das crianças ao contato com a ação teatral. Neste texto, são tecidas relações com a Sociologia da Infância, focalizando o conceito de “culturas de pares”.

Palavras-chave:

Pedagogia do Teatro. Teatro e Infâncias.
Culturas de Pares.

FAZER TEATRAL NA SALA DE CASA: REFLEXÕES SOBRE OFICINAS REMOTAS DE TEATRO PARA CRIANÇAS

DIEGO DE MEDEIROS PEREIRA¹

ISABELI DO CARMO ALVES²

YOSHABEL MACEDO BATSCHAUER³

¹ Doutor em Teatro. Professor do Departamento de Artes Cênicas, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas e Programa Mestrado Profissional em Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Líder do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (getis/CNPq). ORCID: 0000-0002-6655-0211. Email: diego.pereira@udesc.br

² Formanda do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de Pesquisa do “Projeto Práticas teatrais com e para crianças”. Integrante do Grupo de Estudos Sobre Teatro e Infâncias (getis/CNPq). Atriz, maquiadora e produtora. ORCID: 0000-0001-9131-8337. Email: isabelicarmoalves10@gmail.com

³ Formanda da Licenciatura em Teatro da UDESC. Bolsista de Iniciação Científica do Projeto “Práticas Teatrais para e com crianças”. Membro do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (getis/CNPq). Atriz. ORCID: 0000-0001-7166-403X. Email: yoshabtschauer@gmail.com

No presente artigo refletiremos acerca das nossas experiências ministrando oficinas de iniciação teatral para crianças de 06 a 09 anos, ações vinculadas ao Programa de Extensão “Teatro e Infâncias” coordenado pelo professor Diego de Medeiros Pereira. O referido programa visa a relacionar a linguagem teatral com as diferentes infâncias.

As oficinas aconteceram no primeiro e segundo semestres de 2021 e nelas exploramos brincadeiras tradicionais, jogos de iniciação teatral e um processo de Drama. Essas oficinas estavam planejadas para ocorrerem de forma presencial, mas, devido a pandemia mundial da COVID-19, mudamos nossos planejamentos e nos adaptamos para o formato remoto e, nesse sentido, a sala de casa das crianças se transformou em um espaço de experimentações.

Neste texto, traremos reflexões a partir das nossas observações sobre as oficinas, descobertas, estratégias e desafios pois, para além de ser a primeira experiência das bolsistas do Programa ministrando aulas remotas, também foi sua primeira vez no papel de “professoras” de um grupo.

Faremos uma análise comparativa entre a oficina do primeiro e do segundo semestres, uma vez que as oficinas se basearam em uma mesma estrutura: oito encontros no total, sendo os quatro primeiros com brincadeiras tradicionais e jogos teatrais e, os quatro últimos, com a realização de um processo de Drama.

Iniciaremos este texto apresentando quais propostas metodológicas foram utilizadas para as duas oficinas: as brincadeiras tradicionais, Jogos Teatrais e Drama. Após, traremos um relato analítico sobre o que ocorreu nessas experiências. Faremos, também, relações com a Sociologia da Infância, a partir de Manuel Sarmiento (2003 e 2005) e, pontualmente, com o conceito de “cultura de pares” de William Corsaro (2011).

Desejamos que este texto possa abrir margem para debates acerca da inserção de crianças em processos de experimentação da linguagem teatral, salientando sua participação ativa e revelando suas culturas de pares. Que nosso texto ajude a indagar sobre esse momento delicado que nós, artistas e professores, tivemos que nos adaptar, recorrendo ao formato remoto como a única alternativa, trazendo uma inevitável adaptação com desafios e descobertas.

As metodologias teatrais utilizadas

Os Jogos Teatrais e as brincadeiras tradicionais foram usados como uma preparação de campo e introdução ao teatro, baseando-nos nas propostas de Viola Spolin (1963) e experiências pessoais das ministrantes da oficina em cursos de teatro e aulas da graduação em Teatro. Outra metodologia utilizada foi a abordagem do Drama, que trabalha a partir de um contexto ficcional propiciando a criação teatral; investigamos seus resultados no meio remoto e descobrimos como as estratégias do Drama puderam auxiliar nessa adaptação.

Os Jogos Teatrais desenvolvidos por Viola Spolin na década de 1960 visam a estimular a criatividade e o pensamento rápido do ator e da atriz (jogadores/as), preparando-os(as) para a cena e exercitando técnicas de atuação. Em sua metodologia, ela propõe que as convenções teatrais sejam exploradas a partir das estruturas “Quem” (personagem/papel/relacionamento), “Onde” (espaço) e “O Que” (ação) procurando

exercitar o trabalho a partir da noção de “corporificação” - colocar o corpo para jogo, - tornar real no corpo e no espaço, aceitando as propostas de personagem, locais e situações para a experimentação do teatro.

A origem dos Jogos Teatrais Spolinianos, ligada à estrutura do jogo (infantil) tradicional, à qual são acrescentados conceitos e técnicas teatrais, permite que o aprendiz permaneça no plano estético da interação lúdica. Dentro do campo de ação delimitado pelas regras de cada jogo, o aluno pode manifestar sua individualidade sem correr o risco de confundir ficção e realidade (CARVALHO; FALCÃO; PINTO, 2010, p. 7).

A escolha por usar as brincadeiras tradicionais, veio do pressuposto de que exista certa familiaridade em comum - entre as crianças - com o jogo, assim, ao entrar em contato com uma proposta que já conhecem, a aceitação dela é facilitada, deixando as participantes mais disponíveis. A brincadeira nos prepara para o jogo; em ambos existe a relação com as regras, ao se ter uma afinidade com elas o ato de segui-las também colabora na continuidade e organização do jogo. Edson Fernandes e Viviane Ferreira Fonseca (2017) dissertam acerca da relação entre o jogo e o brincar:

Enquanto o jogo busca a resolução de problemas a prática do mesmo trabalha a autonomia destes jogadores. Através do brincar as habilidades são desenvolvidas e com liberdade este jogador trará uma contribuição honesta em que a intuição, muitas vezes, na aprendizagem é negligenciada e o caráter intuitivo quando encontra um espaço para ser sentido, no momento da espontaneidade, consegue se libertar, não transformando apenas as questões do convívio social como também o seu aspecto cognitivo (FERNANDES; FONSECA, 2017, p. 3).

Já o Drama, no que lhe concerne, é caracterizado como uma metodologia de ensino do teatro que trabalha com um contexto ficcional colocando as pessoas em situações que propõem a criação teatral mediante a mediação de quem conduz o processo. Os(as) participantes se envolvem emocionalmente e experimentam uma imersão na ficção, produzindo uma narrativa que parte de estímulos oferecidos pelos(as) colegas e mediadores(as). O Drama foi trazido para o Brasil por Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange Cabral), que foi professora e pesquisa-

dora de teatro. Cabral inseriu o Drama no Brasil por volta dos anos de 1990, tornando-se uma das principais referências no assunto. Para ela:

O drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se atualmente numa subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno). Como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento (CABRAL, 2006, p. 12).

O Pré-texto é um elemento fundamental para desenvolver um contexto ficcional e ter como base de criação para o processo de Drama. Constitui-se como a fonte principal de ideias, estopim para a criação. Usamos a mesma estrutura nas duas oficinas ministradas para desenvolvermos uma análise comparativa e, em ambas, trabalhamos com o pré-texto “Os Saltimbancos”⁴, pois conversando com as crianças sobre suas histórias favoritas, surgiram características específicas como aventura, animais, música e magia - fatores que nos levaram a essa escolha. Diego de Medeiros Pereira (2021) define o conceito de pré-texto:

Trata-se de uma referência (textual, histórica, visual, musical, entre outros) que serve de apoio para o desenvolvimento do processo; uma fonte a qual se pode recorrer para que não se perca a coerência dramática e da qual se pode retirar ideias e sugestões para novas situações e papéis a serem propostos aos(as) participantes (PEREIRA, 2021, p. 67).

Para a construção da narrativa dramática são usados Episódios (momentos do processo), divididos em etapas durante o processo de Drama, a partir dos quais haverá a continuação da história. No Drama os(as) mediadores(as) se utilizam de diferentes estratégias para cada episódio, sendo eles: estímulos materiais, professor-personagem, cadeira quente, entre outros. Os episódios são construídos a partir das ideias e ações surgidas e feitas nos episódios anteriores, forma como o(a) condutor(a) adicio-

na na narrativa os elementos trazidos pelos(as) participantes, com espaço para a criação. Como aponta Pereira:

O condutor apropriar-se-á das vozes dos sujeitos, de suas ações e opiniões, para lançar uma outra proposição, reforçando a tensão dramática, quando necessário, estabelecendo parcerias e confrontos entre os participantes ou com os materiais apresentados (PEREIRA, 2014, p. 08).

Resolvemos experimentar o Drama no contexto do ensino remoto e percebemos que esse processo, com os seus diversos estímulos, foi positivamente adaptável para o formato remoto, havendo sucesso na proposta de imersão das crianças participantes. Mesmo com mais facilidade para dispersões e com o ritmo não ideal, foi perceptível, em nossa experiência, que o Drama possibilita a focalização no jogo.

Relato das experiências na sala de casa

Como único meio viável para o teatro naquele momento, as Oficinas de Iniciação Teatral foram adaptadas para o remoto. Percebemos diversos desafios como a conexão com a internet, que era por vezes instável; a falta de ritmo devido ao atraso da conexão e distrações externas que aconteciam no ambiente em que as crianças estavam, roubando a atenção da tela do computador; a necessidade de criarmos certos acordos para abrir microfones, ouvir as demais, pedir pra falar, etc., mas, como apontam Melo, Fabbro e Leite:

Não são poucos os dilemas que emergem diante de professores e estudantes de teatro ao “adentrarem” uma sala de aula virtual. O principal deles, talvez, seja compreender o que é possível (e se é possível) experienciar artisticamente nessa espécie de “lugar nenhum”. E parece não haver outra possibilidade de alcançar essa compreensão, senão por meio da tentativa (MELO; FABBRO; LEITE, 2020, p. 200).

E foi por meio das “tentativas” e “erros” que descobrimos algumas possibilidades de nos comunicarmos e de criar junto com as crianças. Entendemos que para uma melhor realização dos encontros tínhamos que utilizar de combinados que facilitaríamos a nossa comunicação: sinalizar quando precisava falar algo e manter

⁴ *I Musicanti*, no original italiano, é uma peça de teatro musical infantil, inspirada no conto “Os Músicos de Bremen”, dos irmãos Grimm. Na peça original, em italiano, as canções têm letra de Sergio Bardotti e música de Luis Enríquez Bacalov. A versão em português ganhou canções adicionais, de Chico Buarque, em 1976.

os microfones desligados quando não estivesse com a palavra foram os principais deles, em comum acordo entre todas as crianças. Utilizamos de estratégias para preparação de um campo seguro e livre de julgamentos, sempre priorizando o diálogo, criando uma rotina de conversa e ações na qual nos mostramos disponíveis para a troca.

Descobrimos que esse formato *on-line*, apesar de seus diversos desafios, também apresentou algumas vantagens como, por exemplo, o fato de aproximar as pessoas, visto que qualquer pessoa no mundo com internet pode se conectar na sala virtual e ter uma oficina de teatro, ou assistir a um espetáculo teatral, possibilitando que em nossa oficina tivéssemos participantes de vários estados e cidades do Brasil; ainda que saibamos que o acesso a atividades remotas não foi a realidade de muitas crianças do país que, por falta de uma política pública de acesso, foram, ainda mais, excluídas dos processos “emergenciais” de ensino e das atividades culturais “adaptadas”.

Vimos que, ao nos adaptar com as ferramentas do modelo remoto, também pudemos dominá-las e usá-las ao nosso favor, experimentando diversas formas de manejar a câmera, o microfone, o *chat* e outras ferramentas que a tecnologia nos proporciona e, assim, até criar atividades específicas para o *on-line* e não apenas adaptarmos.

Nas duas oficinas começamos com os 04 primeiros encontros trabalhando com Jogos Teatrais, Improvisação e brincadeiras tradicionais. Usamos a conversa como construção de relação. Preparamos uma rotina de início para as aulas: recebíamos as crianças com músicas novas ou de seu universo e, assim que todas chegassem, cada uma de nós contava uma coisa boa que aconteceu em sua semana. Percebemos que nas duas oficinas essa prática trouxe conexão e confiança para o grupo, compartilhando a sua própria rotina ou a quebra dela, permitindo a entrada da turma em sua vivência e conhecendo a de outras pessoas, as amizades foram surgindo dessa forma.

Jéssica da Luz Fernandes e Amanda Castro (2020) refletem sobre como a criação do ambiente seguro no teatro ajuda as pessoas a se

sentirem mais confortáveis em ser elas mesmas no ambiente:

Levando todos esses conceitos para o ambiente do teatro, busca-se considerá-lo um ambiente que pode ser para o aluno um fator incentivador da “revolução criadora” que recupera a “espontaneidade” e a “criatividade”, por meio da quebra de “conservas culturais” e do abrandamento das “máscaras”. Este é um processo que se dá por meio da ideia de “ser em relação” que, ao estar realmente presente no “aqui e agora” das relações vividas, poderá perceber influências e mudanças positivas no desempenho de seus “papéis sociais” (FERNANDES; CASTRO, 2020, p. 11).

A primeira aula da Oficina 1, com 8 crianças participando, foi quase que uma exploração de território para nós. A maior parte das crianças tinha entre 7 e 8 anos, uma menina negra, apenas um menino, todas de classe média e tinham, em geral, algum adulto por perto durante a realização das oficinas. Eram bastante participativas e demonstravam um repertório amplo de referências de literatura, filmes, desenhos animados, além de possuírem experiência como espectadoras de teatro, ou seja, um grupo privilegiado.

Nunca havíamos dado aula de teatro anteriormente e, muito menos, no formato remoto. Tivemos que entender como se dava o ritmo nesse formato, qual era a forma de comportamento de cada criança e de todos nós como um grupo. Tivemos que lidar com o fato de o Plano de Aula não poder ser seguido por completo e com as diferentes personalidades das participantes, como a participante mais agitada ou a mais quieta. Uma descoberta inesperada foi o quanto elas gostaram de conversar conosco, talvez pelo isolamento social a que estavam submetidas, ao mesmo por sabermos que as aulas de teatro pressupõem a criação de vínculos, a fala e a escuta.

Como na primeira aula havíamos planejado uma conversa sobre o mapeamento de saberes sobre teatro e arte com elas, imaginamos que, talvez, não seria algo tão divertido, mas os retornos que recebemos delas foram os mais satisfatórios possíveis, deixando-nos mais aliviadas. Também nos relataram que a Brincadeira (tradicional) favorita delas foi o “Caça ao Tesouro Sensorial”, no qual pedíamos que buscassem algo em sua casa que tivesse a característica que

propusemos – leve, macio, gelado, grande, etc. - trabalhando a agilidade física, pensamento rápido, percepção do ambiente e atenção.

Já na primeira aula da Oficina 2, estávamos mais tranquilas pelo fato de termos ministrado a oficina anterior, entendendo que não seria exatamente como planejamos e que aquele era o momento de conhecer o grupo e suas especificidades, dando importância a individualidade delas. No primeiro dia, recebemos 6 crianças – na faixa etária de 08 anos, brancas e uma delas uma “criança grande”, como a mãe o descreveu, tendo em vista que se tratava de um adolescente com deficiência intelectual; suas respostas eram semelhantes às de crianças de 06/07 anos e participou de toda a oficina, com o auxílio do pai e da mãe. Percebemos que se tratava de crianças com condições sociais mais baixas, comparadas com o primeiro grupo.

No primeiro encontro, algumas crianças estavam mais tímidas; uma delas nem quis ligar a câmera e as outras ficaram mais soltas aos poucos. Esse fato nos lembrou as seguintes palavras:

A câmera fechada é um reduto de proteção; um não revelar de um espaço íntimo, que deve ser preservado a todo custo. Por outro lado, a câmera fechada desumaniza ainda mais a relação já conturbada pela virtualidade das janelas e grades. A falta da imagem da face da outra pessoa nos distancia, e faz com que o momento de troca se perca em uma via de mão única, um monólogo (MELO; FABBRO; LEITE, 2020, p. 215).

Temos consciência de que professores e professoras sofreram com as “câmeras fechadas” e a sensação de que não havia troca ou atenção àquilo que estava sendo ensinado/experimentado, mas compreendemos, também, que muitas crianças vivem em ambientes dos quais tem vergonha ou estavam em uma rotina conturbada, com outras pessoas no mesmo espaço, barulhos, interferências, etc. Fomos compreendendo que as desigualdades sociais se revelavam, mesmo com as câmeras fechadas. O atraso da internet foi, também, uma questão para o ritmo da aula, porém entendemos que não temos controle sobre isso; ao dar aula em formato remoto, esse atraso sempre poderá acontecer.

Vimos que as sensações em relação ao tem-

po dilatado foi algo em comum com a maioria dos(as) professores(as) de teatro que migraram para o formato *on-line* emergencialmente. Julliana Maria Moreira Julião comenta sobre isso:

Saí da condução dessa aula com uma sensação de muita estranheza, pois parecia que o tempo havia parado, mas correndo na mesma proporção; a dinâmica foi lentíssima por causa da distância, eu já não sabia mais o que/como fazer para que os/as estudantes compreendessem o que eu estava tentando dizer [...] (JULIÃO, 2021, p. 16).

No primeiro momento, houve uma estranheza e preocupação em relação ao seguimento dos encontros, pois nos sentíamos reféns desse tempo, porém, conforme seguíamos os encontros, tentamos usar essa característica a nosso favor, inserindo mais tempo para os exercícios já contando com esse ritmo.

Na segunda aula da Oficina 1 foi perceptível o vínculo que estávamos formando. A confiança é extremamente importante para um processo teatral, visto que é um trabalho muito expositivo por vários motivos. Foi importante perceber como a rotina de contar algo da semana foi algo que nos aproximou, pois, o assunto evoluía e íamos nos conhecendo cada vez mais. Desse modo, as crianças estavam mais seguras para fazer atividades práticas, nas quais precisavam mover o corpo de forma extra cotidiana e criar sem julgamentos. Vimos que essa confiança se desenvolveu gradativamente.

Na segunda aula da Oficina 2, também foi dessa forma que aconteceu; as crianças estavam ainda mais disponíveis para jogo, porém ainda tínhamos a questão de que uma das crianças demorava a ligar a câmera. Lidamos com esse desafio e tentamos, cada vez mais, construir uma confiança com a turma, para que ela se sentisse menos insegura para esse tipo de exposição. Nas Oficinas 1 e 2, no final da segunda aula, pedimos que cada criança trouxesse uma história que gostasse muito, assim nós, ministrantes, poderíamos pensar em qual seria o pré-texto para o processo de Drama que seguiria, a partir dos principais temas trazidos por elas.

A terceira aula das Oficinas 1 e 2 foi reservada para fazermos algumas práticas teatrais, como: aquecimentos de voz e corpo,

corporificação⁵ de profissões e o caça ao tesouro sensorial e, também, para ouvir as histórias trazidas pelas participantes da oficina. As histórias foram variadas, mas houve muitas características em comum como: aventura, música, comédia, mistério, animais e, na Oficina 2, ainda houve uma particularidade, que foi a magia.

Em ambas as oficinas a quarta aula foi planejada com o intuito de enfatizar o trabalho de criação de personagens a partir de jogos de incorporação de Viola Spolin pois, no processo de Drama, essa experimentação seria necessária. A importância desse exercício se deu para a apresentação da criação de personagens para as crianças, visto que é uma prática bem específica de grande parte das produções teatrais. Elaboramos essa prática pensando nas “assistentes virtuais” que são comuns atualmente. A partir disso, fizemos a construção de robôs com os quais as crianças experimentaram, através da incorporação, como seriam seus movimentos, ações, olhar, voz e características específicas do seu Robô como: nome, idade e material de que era feito. Na segunda etapa do exercício, as crianças, por meio de suas criações, tinham que responder perguntas que são comuns de serem feitas para essas inteligências virtuais; ministrantes e participantes perguntando umas para os robôs criados pelas outras.

Na aula 4 da Oficina 1, as crianças se mostraram mais agitadas e mais resistentes a alguns exercícios, mas ao chegar na parte de retomada de personagem (robôs), elas gostaram e participaram se divertindo com o que haviam feito. Na aula 4 da Oficina 2, os exercícios fluíram de modo mais calmo no geral, desde os aquecimentos do encontro até a construção dos robôs.

Na aula 5, iniciamos um processo de Drama; utilizamos a mesma proposta de Pré-texto para as duas oficinas, sendo ele o espetáculo de teatro musical infantil “Os Saltimbancos”. O processo de Drama da Oficina 1 foi chamado de

“O Rapto dos Animais” e o da Oficina 2, “Quatro Animais e um Mistério Mágico”.

Vimos como importante trabalhar, inicialmente, com os Jogos Teatrais de Viola Spolin para, dessa forma, construirmos um espaço seguro para a exploração da linguagem teatral e, juntas, prepararmos-nos para o processo de Drama que se seguiria. Biange Cabral e Diego de Medeiros Pereira (2017) falam sobre a utilização dos Jogos Teatrais de Viola Spolin em relação ao Drama:

O Jogo Teatral, na perspectiva de Viola Spolin (1963) que o introduziu, está centrado no ensino do teatro como processo de aprendizagem – ‘onde’, ‘quem’, ‘o quê’ levam o aluno a pensar e apresentar imagens do espaço, do personagem e da ação. Se no Jogo Teatral os participantes representam papéis e os apresentam para os colegas, no Drama os participantes representam papéis, em geral coletivos, e através deles interagem com os colegas que também estão imersos na ficção (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 7).

Nesse sentido, a indicação desses autores foi uma inspiração tanto para a organização da nossa proposta quanto para a exploração de conteúdos e práticas que tínhamos experimentado na graduação, assim como para a descoberta de nossa metodologia de trabalho.

O Rapto dos Animais

Para a introdução do Drama, apresentamos o “mistério” para as crianças e construímos os detetives que iriam investigar esse caso. Mediante o uso da estratégia *professoras-personagens*⁶ recebemos as crianças como Detetives Chefes - Dina Direta e Geraldina - indicando o *personagem coletivo* de detetives para elas e convidando para uma reunião, para tratar de um novo caso. As crianças, inicialmente, estranharam, mas algumas logo entraram na proposta e colocaram seu corpo para jogo, buscando adeções em suas casas e pensando em nomes diferentes para a criação.

Para a construção do *papel* de detetives, usamos a música tema do filme “A Pantera Cor-de-Rosa”⁷ e sempre que precisávamos retomar

⁵ Corporificar aqui entendido a partir de Koudela, com uma ação de “tornar real” no corpo os gestos, ações e posturas, por exemplo, que definem uma determinada profissão. “O que diferencia o jogo teatral do jogo de mímica tradicional é a intencionalidade no gesto. O jogador trabalha com o problema de comunicar um objeto imaginário. Ele ‘corporifica’ o objeto, a partir de uma ação física. [...] O fato é que mostrar, através do gesto, torna real o imaginário, na medida em que esta passa a ser partilhado por todos os que estão envolvidos na relação palco/plateia” (KOUDELA, 2011, p. 52-53).

⁶ Utilizaremos palavras em itálico para destacar estratégias do Drama.

⁷ *Pink Panther Theme* (1963), de Henry Mancini.

essa figura, utilizamos a mesma música, mantendo essa prática até o último episódio. Durante a música, houve a experimentação dos Detetives: as crianças exploraram esse papel e criaram suas características – corpo, gestos, intenções de olhar, uso de objetos - fizemos essa etapa do processo com calma, dando o tempo necessário para a criação. Surgiram nomes como: Millie Bobby Brown, Carolina Holmes, Sharlome Holmesson e as outras crianças decidiram usar o seu próprio nome para esse ser que começava a ganhar “cara” de personagem.

Como *estímulo material*, produzimos um vídeo curto no qual a personagem Jumentinha (nome dado pelas crianças), interpretada por uma das ministrantes, pedia ajuda dizendo que seus amigos animais haviam sido raptados. Os detetives, em conjunto com as Detetives Chefes e o jornalista Sabino Sabichão (representado pelo coordenador do Programa, professor Diego) levantaram hipóteses sobre o rapto e criaram um texto para ser publicado no jornal “Fofoca do Dia” pedindo informações para quem tivesse visto algo.

Nós havíamos preparado uma aula com diversos estímulos – vídeos, áudios gravados, imagens do “sequestro” dos animais - porém, durante o encontro, percebemos que o que realmente auxiliava a criação da narrativa era a imaginação e as propostas das crianças. A imersão delas na ficção nos trouxe muitas propostas, dessa forma, priorizamos essas ideias deixando as nossas propostas para adaptarmos nos próximos episódios. Pereira (2014) relata sobre a imersão no Drama:

O Drama não está interessado em representar uma história ou reproduzir estereótipos sobre determinado tema ou situação, ao contrário, ele busca a imersão dos participantes na experimentação dramática de uma situação que dialogue com a realidade e amplie a percepção das questões contidas no real (PEREIRA, 2014, p. 71).

No segundo episódio trouxemos um *estímulo sonoro* que foi a música “Bicharia” de “Os Saltimbancos” (1977) de Chico Buarque, buscando imergir, ainda mais, as crianças no contexto ficcional. A partir daí surgiram suposições de que havia um vilão que raptou os bichos e sobre quem seria esse vilão. Partiram das crianças

a criação de vários materiais interessantes, como um livro sobre mutações de bichos com humanos, bilhete para decifrar e o número de uma prisão, onde supostamente estariam os animais, a existência da “voz” de um sapo na música.

Ao imergir na construção, as crianças apresentaram diferentes reações físicas e emocionais, Pereira e Cabral (2017) dissertam sobre essa imersão:

[...] o uso do estímulo composto permitia a imersão dos estudantes na proposta dramática e um maior engajamento, físico e emocional, com a narrativa. O pré-texto servia de suporte para a experimentação, mas os desdobramentos se davam de acordo com a capacidade dos participantes de jogar com os materiais postos à sua disposição (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 12).

Fizemos uma nova criação de personagens no terceiro episódio, recebendo as crianças, mais uma vez, como *professoras-personagens*, agora éramos artistas - Estrela e Blue. Com a música *Don't Stop Me Now* (1979) do *Queen* como *estímulo sonoro* e provocações das ministrantes, elas criaram as artistas que ajudariam na construção da “casa ideal” para os bichos. Surgiram os nomes: Bieber, Sol, Uailuisse, Livia Lenon, Carolina e Keyla. Foi separado um cômodo de uma casa como banheiro, jardim, cozinha, sala, para cada uma das artistas desenharem e contribuir com a construção dessa casa onde os bichos desaparecidos morariam quando fossem encontrados.

O quarto episódio foi o fechamento do processo de Drama “Rapto dos animais” e da Oficina 1. Houve uma *cadeira quente* com o Sapo Sapolino, também representado por Diego, personagem esse que as crianças suspeitavam ser o “vilão da história”, porém, conforme foram surgindo as perguntas e essas foram sendo respondidas, os detetives descobriram que ele estava tentando ajudar os animais. No final, houve um vídeo de agradecimento dos animais para os detetives e artistas.

O processo foi muito proveitoso, tanto para nós quanto para as crianças que, a partir de relatos, disseram-nos que gostaram bastante da oficina e queriam, inclusive, que houvesse mais encontros ou outra oficina. Um dos retornos que mais nos surpreendeu foi o de um res-

ponsável de uma das crianças mais novas que disse que sua filha se sentia ouvida nas aulas de teatro; ficamos muito felizes, pois esse era um dos nossos objetivos com a oficina e que, mesmo com os desafios, apontados anteriormente, do ensino remoto, conseguimos proporcionar essa experiência de troca, escuta e criação.

Quatro Animais e Um Mistério Mágico

Assim como na Oficina 1, recebemos as crianças como *professoras-personagens*; mas, dessa vez, Bruxas Detetives Chefes - Lola e Tina Magi - e por um jornalista - Tom Moletom - representado pelo professor Diego Pereira. As crianças chegavam e estranhavam; algumas mais do que outras. Incentivamo-las à criação do *papel coletivo* de bruxas-detetives, tanto com perguntas, quanto com o *estímulo sonoro* da música “Mozart: *Symphony* nº 40” (1788) de Mozart.

Cada participante criou um poder: a Lola tinha o poder de se comunicar com as plantas, já a Tina Magi escrevia com a mente, por exemplo. Da construção das crianças, surgiram As Bruxas Detetives Stella, que conversava com os animais; Ana Lívia, que tinha o poder de levitação; Helena, que conseguia consertar as coisas; Beatriz, que tudo o que desenhava se tornava realidade e Gabriel, que conversava com os animais da floresta. Sobre a criação de papéis, Pereira afirma que o professor:

Aproveitando-se da capacidade das crianças de criar papéis, ele poderá, dentro de um processo de Drama, incentivá-las a assumir e jogar coletivamente a partir de distintos papéis, de acordo com as situações criadas no processo, trabalhando, dessa forma, o conceito teatral de representação (PEREIRA, 2014, p. 76).

O primeiro *estímulo material* foi um vídeo da Jumentinha e da Gata pedindo ajuda para os Bruxos Detetives: disseram que viram uma carruagem voadora bem no dia do sumiço de seus amigos. A partir daí, criamos suposições sobre o que poderia ter acontecido e chegamos à hipótese, através de um *estímulo sonoro*, que os amigos que sumiram eram um cachorro, uma vaca, uma galinha ou uma porca. Escrevemos uma carta para Tom Moletom, que havia saído mais cedo, pedindo para que publicasse o caso em seu jornal “Notícias Quentes”.

O segundo encontro foi de muitas criações e suposições. Surgiu, por parte das crianças, o personagem de um “bruxo fazendeiro” que tratava mal os animais de sua fazenda e, também, a existência de “outra dimensão”; as crianças chegaram à conclusão de que os animais sumidos eram um cachorro e uma galinha, sendo que essa última visitava um clube de costura onde havia outra galinha que uma das Bruxas Detetives disse que conhecia. Essa participante criou uma personalidade para a galinha costureira; pudemos perceber o quão imersa ela estava no contexto ficcional e como se mostrava disposta a propor. Cabral e Pereira (2017) dissertam sobre a abertura do Drama à criação.

As performances individuais e coletivas são acentuadas em um processo de Drama, o que leva o participante a se perceber como criador da narrativa, fazendo com que o jogo artístico se dê por meio de sua presença efetiva/afetiva na proposta. Nesse espaço, subjetividades, dramaturgias e culturas diferentes interagem no campo do ensino e do espetáculo (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 297).

Para o terceiro encontro, levamos um *estímulo sonoro*, sendo ele um áudio da galinha costureira e da vaca, contando que a galinha sumida havia comentado ter medo de que ela e seus amigos fossem vendidos. A partir daí, surgiu a hipótese de que os animais não foram levados; e, sim, que saíram em busca de ajuda. Também foi concretizado haver uma Bruxa que poderia ajudar os animais. Nessa aula vieram mais duas crianças que não compareceram nos dois primeiros encontros, porém, gradualmente, elas conseguiram acompanhar e imergir na história, contribuindo com novas propostas.

O quarto episódio foi a conclusão do caso. Houve um *estímulo material*, sendo ele um vídeo da *personagem convidada* “Bruxa da Persuasão de Outra Dimensão”, representada pela nossa colega do curso de Licenciatura em Teatro da Udesc, Carolina Hipólito. Após a exibição do vídeo, foi utilizada outra estratégia do Drama, chamada *cadeira quente*, momento em que entrevistamos a personagem Bruxa da Persuasão e, depois, o Fazendeiro culpado, pelas crianças, de maltratar os animais - Frederico Fernandes Farias - representado pelo professor Diego.

Os Bruxos Detetives descobriram uma

magia que a Bruxa da Persuasão poderia fazer para persuadir o Fazendeiro a não mais maltratar os animais. Juntos, os Bruxos Detetives e a Bruxa da Persuasão, criaram movimentos e palavras mágicas e, assim, puderam mostrar para o fazendeiro que os animais não devem ser maltratados e que são nossos amigos. As crianças estavam tão imersas no contexto ficcional que ao conversar com o Fazendeiro e descobrir como ele pensava – que os animais existiam para servir aos humanos - chegaram a ficar bravas; uma delas salientou ser vegetariana e, por esse motivo, não achava certo maltratar os animais.

Foi-nos pedido, pelas crianças, para haver um encontro a mais, pois elas gostaram muito do processo e desejavam continuar. Nesse encontro extra fizemos a formatura dos Bruxos Detetives, entregando um diploma de excelência para cada uma das crianças pela resolução do caso. No final, saímos dos personagens e conversamos sobre como foi a Oficina 2 no geral.

As crianças relataram que se divertiram fazendo a oficina, algumas encontraram desafios na criação de personagens, porém ficaram muito felizes por conseguirem superar. Percebemos que essa oficina foi mais tranquila em relação à concentração, isso se deu porque havia um menor número de crianças e elas, de uma maneira geral, enquanto propunham, também aceitavam propostas de outras, sempre construindo juntas, encontrando uma ideia em comum acordo com as demais.

Considerações a partir das “Culturas de Pares”

Nossas reflexões a partir do conceito de “Culturas de Pares” começaram a surgir mediante as discussões e textos lidos sobre a Sociologia da Infância no Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (getis/CNPq), do qual somos integrantes. Ao dar aula nas oficinas para crianças, começamos a analisar na prática os estudos teóricos que tínhamos sobre a Sociologia da Infância e, principalmente, sobre a cultura de pares. Nesta breve reflexão, buscamos dialogar com estudiosos da Sociologia da Infância como William Corsaro (2011) e Manuel Sarmiento (2003, 2005), buscando compreender a cultura de pares desses grupos de crianças de 6 a 9 anos,

que participaram da oficina e como sua cultura transparece nas criações teatrais.

As Culturas de Pares são resultado da produção cultural de um determinado grupo; quando existe uma relação entre crianças em que elas são agentes produtoras de cultura. Adultos podem buscar se aproximar dessas produções respeitando e estabelecendo uma relação com a Cultura de Pares criada pelas e entre as crianças, ampliando essa cultura com outras referências.

Nas produções da Sociologia da Infância, discute-se a desconstrução da ideia de hierarquia em que o adulto é superior à criança e ela é apenas uma receptora de informações sem espaço de contribuição. No que diz respeito à Culturas de Pares, Corsaro afirma que se trata de “[...] um conjunto estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças” (2011, p. 151).

No caso das oficinas relatadas, as crianças apresentaram muitas referências de seu universo durante às criações. Na primeira oficina, por exemplo, tivemos a construção de personagens dos Detetives e Artistas; nos detetives surgiram nomes com referências ao Sherlock Holmes e até o nome da atriz que interpreta a irmã do personagem no filme “Enola” (2020), disponível na Netflix, Millie Bobby Brown. Nas criações de artistas, também surgiu o nome Bieber, trazendo referência ao cantor Justin Bieber. Já na Oficina 2, as suas referências também surgiram. Como estávamos trabalhando com magia – temática que surgiu na interação com as crianças -, a referência a Harry Potter foi quase inevitável; as crianças até sugeriram que o vilão da história que estávamos construindo juntas poderia ser o Lord Voldemort, o mesmo da história de J. K. Rowling, mas descartaram, na medida em que apresentávamos mais estímulos próximos do contexto ficcional que estávamos delineando em parceria.

Percebemos que, utilizando o mesmo pré-texto e estímulos materiais – vídeos, áudios, imagens - muito parecidos nas duas oficinas, as narrativas ficcionais foram totalmente diferentes em cada grupo, o que salienta que o Drama possibilita um determinado protagonismo das

crianças dentro da criação, ressaltando que elas são agentes potentes para criar e contribuir para o desenrolar da narrativa.

Ao compartilhar com as crianças a construção da história, o Drama permite que qualquer pessoa que se encontra no grupo ofereça sugestões, contribuindo com o rumo que a narrativa pode tomar. Nicole Pacheco Barbieri (2019) diz que:

Propor um processo de Drama para as crianças ainda na Educação Infantil pode viabilizar tempos e espaços para que elas falem sobre suas experiências anteriores; entrem em contato com diferentes materiais e áreas do conhecimento; participem das decisões que interferem nas rotinas das instituições educativas; compartilhem com os colegas seus saberes; fortaleçam os vínculos entre pares e com os adultos que os cercam; brinquem; explorem a partir de variadas corporeidades; estabeleçam as relações entre o real e o ficcional; ampliem suas habilidades artísticas; e, deem novos passos em direção a sua própria formação como sujeitos cada vez mais críticos e ativos (BARBIERI, 2019, p. 96).

Acreditamos que essa diferença se deu por conta da Cultura de Pares que o grupo de crianças de cada oficina criou/compartilhou entre si, trocando pensamentos, receios, referências em comum e distintas; também existiu a troca de saberes, construindo, assim, a cultura de cada grupo. Sobre a Cultura de Pares, Manuel Sarmiento (2003) disserta:

A cultura de Pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de gênero, de subgrupos etários, de status, etc.) que estão fortemente implicados nos processos de identificação social (SARMENTO, 2003, p. 11).

Percebemos que as crianças que participaram das duas oficinas trouxeram distintas referências conforme a necessidade de cada processo, salientando sua Cultura de Pares que se desenvolveu nos diferentes grupos a partir de troca de novas referências e vivências, criando as narrativas dos processos de Drama através das novas suposições que se apresentavam.

Durante a oficina, na relação adulto-criança, sempre priorizamos reforçar o diálogo,

estando disponíveis para ouvir o que elas tinham a dizer, independente se isso se relacionava com o assunto da aula ou não, e aceitávamos as propostas que elas nos traziam, sobretudo pelo isolamento social e a impossibilidade das crianças de interagirem com outras. Vimos que a relação que surgiu a partir disso, fez com que as crianças se sentissem mais confortáveis conosco e as fez se sentirem ouvidas, como nos foi relatado, entendendo que suas opiniões realmente importavam. Também nos atentávamos à mediação em momentos em que achávamos necessário, para ajudar a direcionar o foco, entendendo os momentos em que poderíamos interferir, ou não, tanto na criação quanto na relação entre elas.

Percebemos que, como as aulas escolares das crianças estavam, em geral, restritas a poucos momentos de interação, dada a distância física e a dificuldade dos(as) professores(as) de encontrarem estratégias para adaptarem suas propostas de trabalho para o remoto, elas sentiam a necessidade de conversar e de colocar as suas opiniões. Sentimos que o teatro foi, também, um espaço de “respiro”, de “alívio” em meio à pandemia e ao isolamento social.

Embora utilizando a mesma estrutura, a imersão das crianças na Oficina 1 diferiu da Oficina 2, fazendo com que os processos fossem totalmente diferentes, com novas propostas e novas relações entre elas, salientando a Cultura de Pares e a participação das crianças nas criações. Entendemos que cada criança teve um jeito particular de participar das aulas, visto que cada uma delas tem sua especificidade em se expressar, além de cada uma delas possuir condições distintas de acompanhar as atividades, por computador ou celular, em espaços mais barulhentos ou silenciosos, com ou sem privacidade.

Por fim, acreditamos ser o Drama uma abordagem muito interessante para trabalhar a iniciação ao teatro, pois explora a criatividade, criação de personagens, a imersão na ficção, a participação ativa e o trabalho em grupo, sendo essa uma metodologia importante de se trabalhar, além de oferecer suportes (estratégias de trabalho) para uma proposta que se dê de modo remoto. Percebemos que tivemos grande afinidade em dar aula para crianças, escolhendo esse campo para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, N. P. Fazendo Drama com crianças. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 21, p. 82-99, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/15255>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CABRAL, B.; PEREIRA, D. M. O espaço de jogo no Contexto do Drama. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 28, p. 285-301, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101282017285>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CABRAL, B. **Drama como método de ensino**. 2 Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2 Ed. Porto Alegre: Artemed Editora S.A., 2011.

DA LUZ FERNANDES, J.; CASTRO, A. A influência da prática do teatro no desenvolvimento da espontaneidade: uma pesquisa com alunos de uma escola de teatro. **Revista Brasileira De Psicodrama**, 26(2), 8–22, 2020. Disponível em: <https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/69>. Acesso em: 16 fev. 2022.

FERNANDES, E.; FONSECA, V. F. Teatro-Educação: Os Jogos Teatrais De Viola Spolin. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 221-230, oct. 2017. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/589>. Acesso em: 16 fev. 2022.

JULIÃO, J. M. M. **Residência pedagógica: possibilidades de (r)existência em ensino - aprendizagem em artes/teatro no formato remoto**. 2021. 28 f. TCC (Licenciatura em Teatro). Departamento de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MELO, Flavio Vieira de; FABBRO, João Armando; LEITE, Thiago de Castro. O que estamos fazendo? Ensaio sobre a virtualidade dos espaços, relações e sujeitos nas aulas remotas de Teatro. **Revista Rebento**, n. 13, p. 194-223, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/586/363>. Acesso em: 02 out. 2022.

CARVALHO, M. M. de; FALCÃO, I. F. F.; PINTO, D. de O. O Curso Teatro na Educação (Cte) e os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Histórico E Considerações. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, 7(1), 1-17, 2010. Disponível: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/239>. Acesso em: 15 fev. 2022.

REFERÊNCIAS

PEREIRA, D. M. **Que Drama é Esse?!?** – práticas teatrais na Educação Infantil. São Paulo: Hucitec: A2, 2021.

PEREIRA, D. M. Drama como uma possibilidade teatral na Educação Infantil, **aSPAs**, v. 4. n. 2, p. 68-79, 2014.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. In.: Cadernos de Educação, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

Abstract

This article analyzes the experience of teaching theater classes, in a virtual way, in the first and second semesters of 2021 for children from 6 to 9 years old. The following methodological approaches were used: Traditional Games, Theater Games and a Drama Process, for the initiation of children into contact with theatrical action. In this text, relationships with the Sociology of Childhood are woven, focusing on the concept of “peer cultures”.

Keywords

Theater Pedagogy. Theater and Childhood. Peer Cultures.

Recebido em: 27 jul. 2022

Aceito em: 19 set. 2022

Publicado em: 21 dez. 2022