

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

Ana Elizabeth Japiá Mota

**A VOZ DA CRIANÇA NO TEATRO INFANTIL:
A DRAMATURGIA NA BERLINDA**

RECIFE
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

Ana Elizabeth Japiá Mota

A VOZ DA CRIANÇA NO TEATRO INFANTIL:

A DRAMATURGIA NA BERLINDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/Fundaj), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e identidades.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Abrahamian de Souza

Co-orientador: Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares

RECIFE
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M917v MOTA, ANA ELIZABETH JAPIÁ
A VOZ DA CRIANÇA NO TEATRO INFANTIL: A DRAMATURGIA NA BERLINDA / ANA ELIZABETH
JAPIÁ MOTA. - 2021.
126 f. : il.

Orientadora: ANA PAULA ABRAHAMIAN DE SOUZA.
Coorientador: MAURICIO ANTUNES TAVARES.
Inclui referências e apêndice(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2021.

1. Pedagogias Culturais. 2. Teatro Infantil. 3. Dramaturgia. 4. Criança e Infância. 5. Culturas Infantis. I.
SOUZA, ANA PAULA ABRAHAMIAN DE, orient. II. TAVARES, MAURICIO ANTUNES, coorient. III. Título

CDD 370

Ana Elizabeth Japiá Mota

**A VOZ DA CRIANÇA NO TEATRO INFANTIL:
A DRAMATURGIA NA BERLINDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/Fundaj), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e identidades.

Aprovada em 15/03/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Abrahamian de Souza - UFRPE
Orientadora e Presidente

Prof^a Dr^a Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi – UFSCar
Examinadora Externa

Prof. Dr. Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis- UFPE
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Patrícia Maria Uchôa Simões - Fundaj
Examinadora Interna

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Ana Paula Abrahamian, por ter me apresentado caminhos de conhecimentos de forma poética, permitindo-me escolher os sentidos.

Ao meu co-orientador, professor Maurício Antunes, pela atenção sempre dispensada com retornos precisos.

A todas/os docentes do PPGEI, por terem me proporcionado uma formação rica em conhecimentos e afetos.

Às secretárias do programa, Cláudia e Márcia, pelos socorros prestados a esta aluna desligada de prazos e trâmites burocráticos.

Às/aos funcionárias/os da UFRPE e Fundaj, pela organização, limpeza, segurança e beleza desses dois espaços de estudo e convivência, dos quais pude usufruir ao longo do mestrado.

Às/aos colegas da turma 2017, pelo acolhimento como aluna especial, principalmente Melina, que tanto me encorajou a enfrentar o processo de seleção.

À minha turma 2018, com quem dividi, sempre de mãos dadas, experiências significativas e transformadoras.

Às amigas que ganhei nessa jornada, Robson e Jedivan, com quem pude contar nos momentos mais difíceis e sei que posso contar sempre.

Às professoras líderes do Grupo de Pesquisas em Estudos Culturais e Arte Educação – GPECAE, Ana Paula Abrahamian e Fabiana Vidal, e aos demais integrantes do grupo, por ampliarem meus conhecimentos nesses dois campos de estudos.

À professora Patrícia Simões e ao professor Luís Reis, por terem iluminado a trilha desta pesquisa na qualificação.

Às/Aos integrantes da banca avaliadora, pelo generoso aceite em dispensar seus olhares críticos, tão necessários à produção acadêmica.

Às/aos dramaturgas/os entrevistadas/os, que tão solícitamente me apresentaram seus processos de criação e possibilitaram a realização deste trabalho.

À direção, coordenação, chefias e colegas da Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da 6ª Região, onde atuo como servidora pública, pelo apoio e

compreensão da importância desta formação para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Às mestras e mestres que atravessaram minha vida, pessoalmente ou por meio de suas obras e que contribuíram para a construção do meu amor ao teatro e à arte-educação, aqui representadas/os pelo professor Marco Camarotti (*in memoriam*).

Às alunas e alunos das minhas incursões na docência, em especial do Curso de Interpretação Teatral do Sesc-Piedade, pelas partilhas e construções de conhecimentos.

A Ana Carolina Miranda e Almir Martins, parcerias na caminhada junto ao grupo Teatro Marco Zero, pela materialização de nossos sonhos teatrais, sementes desta pesquisa.

Ao meu companheiro Sávio, pelo apoio determinante para o ingresso nesta formação e por estar junto também neste parto.

A Matheus, Nina, Flor, Valentim, Miguel e Lua, Vicente e João, Gabriel, Luca, Bento e Ian, da menor à maior, crianças que me ajudaram, sem saber, a entrar em “estado de infância”, imprescindível para este mergulho na dramaturgia do teatro infantil.

Às minhas filhas e filho, Mykaela, Maria Luz e Luca, que me proporcionaram, em revezamento, ter sempre uma criança por perto e serem razão e sentido deste trabalho.

Aos meus pais, especialmente minha mãe, como professora, por sempre me apontarem a Educação como o caminho para o crescimento e realização pessoal e não terem medido esforços para me oferecerem o melhor, dentro de suas possibilidades.

Eu gosto de ouvir as crianças conversando, porque elas são absolutamente como os poetas. Não conhecem obstáculos à sua imaginação.

(Cecília Meireles)

Ainda que pareça excessivo para os adultos que somos, sem a voz da criança, não há descoberta possível, nem poesia, nem paraíso, nem dor, nenhum conhecimento, nenhuma comunhão.

(Javier Naranjo)

RESUMO

O teatro infantil, na perspectiva das pedagogias culturais, constitui-se um artefato cultural carregado de sentidos e representações, imbricado por relações de poder entre quem realiza e quem frui. Considerando, por um lado, o paradigma de criança como atriz/ator social, produtora de culturas e detentora do direito de opinião e expressão; por outro, a possibilidade do teatro infantil como espaço de expressão das diversas crianças e de representação da pluralidade das infâncias, a presente pesquisa buscou compreender os processos de criação de 14 dramaturgas/os pernambucanos/as, para identificar a participação de “vozes infantis” no teatro a elas destinado. Para analisar a relação das/os dramaturgas/os com crianças e as repercussões em seus processos de criação, foram levantados, primeiramente, das conversas com as/os participantes, seus entendimentos sobre criança e infância, bem como sobre seu papel como dramaturga/o do teatro infantil, ou seja, suas percepções sobre as partes desta relação. Em seguida, foram identificados os espaços de participação de crianças nos seus procedimentos de criação, incluindo as escolhas dos temas e as construções das personagens-crianças. Lançando mão de uma brincadeira popular como metáfora à análise dos conteúdos, os temas tratados nas entrevistas, divididos em categorias, foram postos na “berlinda” e com o apanhado das ideias e práticas das/os dramaturgas/os foi estabelecido um “diálogo” com conceitos advindos do campo dos Estudos da Infância e dos Estudos Culturais. Ao final, são apresentadas possibilidades dialógicas dentre os processos de criação pesquisados, a configurar uma dramaturgia teatral *por* adultas/os *com* a participação de crianças.

Palavras-chave: Pedagogias Culturais; Teatro Infantil; Dramaturgia; Criança e Infância; Culturas Infantis.

ABSTRACT

The children's theater, from the perspective of cultural pedagogies, is a cultural artifact loaded with meanings and representations, imbricated by power relations between those who perform and those who enjoy it. Considering, on one hand, the paradigm of the child as a social actor, producer of culture and holder of the right to opinion and expression; on the other hand, the possibility of children's theater as a space for the expression of diverse children and the representation of the plurality of childhoods, this research sought to understand the processes of creation of 14 playwrights from Pernambuco, to identify the participation of "children's voices" in the theater intended for them. To analyze the relationship of the playwrights with children and the repercussions in their creation processes, firstly, it was gathered from conversations with the participants, their understandings about children and childhood, as well as about their role as playwrights of children's theater, that is, their perceptions about the parts of this relationship. Then, the spaces for children's participation in their creation procedures were identified, including the choice of themes and the construction of the children's characters. Using a popular game as a metaphor for the analysis of the contents, the themes dealt with in the interviews, divided into categories, were put in the "hot seat", and with the collection of ideas and practices of the playwrights a "dialogue" was established with concepts from the field of Childhood Studies and Cultural Studies. At the end, dialogical possibilities are presented among the creation processes researched, to configure a theatrical dramaturgy by adults with the participation of children.

Keywords: Cultural Pedagogies; Children's Theater; Dramaturgy; Child and Childhood; Child Cultures.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|----|
| Imagem 1 - Cena de No Mundo da Criação, com Marcelo Valente, Onice Esteves, Márcia Cruz e Gerardo Moura - da direita para a esquerda (Teatro Joaquim Cardozo) | 11 |
| Imagem 2 - Cena de <i>Um livro de Fábulas</i> , com Ana Carolina Miranda e Almir Martins (Teatro Joaquim Cardozo) | 12 |
| Imagem 3 - <i>Nau à vista: ou a lenda da terra colorida</i> . Intervenção do grupo Teatro Marco Zero (Praia de Boa Viagem) | 13 |
| Imagem 4 - Registros de <i>Nau à vista: ou a lenda da terra colorida</i> . intervenção do grupo Teatro Marco Zero (Praia de Boa Viagem)..... | 13 |
| Imagem 5 - Maria Luz, aos 7 anos, brincando de construir cidades | 14 |
| Imagem 6 - Turma do 3º ano da Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus..... | 15 |
| Imagem 7 - Turma do 3º ano do Instituto Helena Lubienska..... | 15 |
| Imagem 8 - Turma do 3º ano da Escola Municipal Santa Maria..... | 16 |
| Imagem 9 - Turma do 3º ano do Instituto Capibaribe | 16 |
| Imagem 10 - Cena de <i>Minha Cidade</i> , com Ana Carolina Miranda e Adriano Cabral e uma criança da plateia (Teatro Barreto Junior) | 17 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 CENAS ANTERIORES | 10 |
| 2 RUBRICAS | 18 |
| 3 NOTAS..... | 23 |
| 3.1 Teatro infantil | 23 |
| 3.2 Dramaturgia..... | 24 |
| 4 ALINHAMENTOS | 28 |
| 4.1 Estudos da infância | 28 |
| 4.2 Estudos Culturais | 31 |
| 5 ROTEIRO | 36 |
| 5.1 Elenco | 39 |
| 5.2 Trama | 43 |
| 6 DIÁLOGOS | 48 |
| 6.1 Falas do referencial teórico..... | 48 |
| 6.1.1 Infância | 49 |
| 6.1.2 Criança..... | 51 |
| 6.1.3 Adultocentrismo | 52 |
| 6.1.4 Culturas infantis | 54 |
| 6.2 Falas das/os dramaturgas/os..... | 55 |
| 6.2.1 Sobre criança e infância..... | 56 |
| 6.2.2 O papel da/o dramaturga/o | 70 |
| 6.2.3 Processos de criação..... | 76 |
| 6.2.3.1 <i>Quanto aos temas</i> | 76 |
| 6.2.3.2 <i>Procedimentos</i> | 88 |
| 6.2.3.3 <i>Personagens-crianças</i> | 96 |
| 7 NOTAS FINAIS | 106 |
| REFERÊNCIAS..... | 110 |
| APÊNDICES | 114 |

1 CENAS ANTERIORES

Compartilho, inicialmente, as realizações em teatro infantil que desenvolvi junto aos grupos Teatro Universitário - TEU (rebatizado Cia Atos de Teatro), e Teatro Marco Zero - TMZ, todas anteriores à presente pesquisa, com o intuito de ampliar a compreensão sobre minhas escolhas e reafirmar a ligação estreita entre as experiências pessoais e a aproximação da realidade por meio da pesquisa acadêmica, pois, como diz Boaventura de Souza Santos¹:

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e autorreferencial de ciência é plenamente assumido. [...] Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, B., 2008, p. 85).

Antes mesmo de cursar Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Federal de Pernambuco (2002.2), já lia textos dramáticos e guardava grande admiração por esse gênero literário. Mas, certamente, foi na função de contadora de histórias para minha primeira filha, todas as noites, somada ao exercício imaginário da encenação a cada leitura, que me habilitei a escrever meu primeiro texto teatral voltado ao público infantil.

Desde muito pequena, entre quatro e cinco anos, Mykaela “brincava” de dizer “coisas lindas”, como ela assim chamava e eu traduzia como “poesia”. Com a escuta atenta, eu anotava tudo num caderninho e ela concluía: “O papel é o palco da caneta”. Quando já contavam muitos “poemas”, resolvi compartilhá-los, publicando os livros *Casa da Poesia* (1992) e *O passo dos que falam* (1993), títulos escolhidos por ela mesma. Então, para a escrita do texto teatral *No mundo da criação*, atividade da disciplina Oficina de dramaturgia, da Licenciatura em Artes Cênicas, tomei como referência um dos poemas de Mykaela, em *Casa da Poesia*:

Mainha te amo. Tu sempre me alegraste. Ontem, hoje, quando eu estava na tua barriga. Até antes de estar na tua barriga. Eu estava no país das sementes. Nesse país tem muitas sementes nenês. Sabia que tu também ficaste nesse país? Todo mundo ficou nesse país. [...] No meu dia só saíram 10 crianças do país das sementes. Cada mãe

¹ Adotei para as referências das citações o nome completo da/o autora/o em sua primeira menção, por conta da minha experiência, até pouco tempo atrás, de ao ler uma referência com sobrenome desconhecido, sempre associá-la a um autor do sexo masculino.

tem um país das sementes. Ai, mãe, eu queria tanto ser menina e sou! (PLOTKIN, 1992, p. 45).

Esse espaço/tempo descrito no poema foi transformado em outra metáfora à criação da vida, na qual as sementes foram substituídas por cores, produzidas por um pintor em seu ateliê e, à medida que criadas, partiam para colorir a vida na Terra.

A ideia de uma criança sobre a origem da vida, tomada como tema para um texto teatral, chamou a atenção do professor da disciplina, Paulo Michellotto, que tanto estimulou como acompanhou de perto o processo de montagem da peça *No mundo da criação* (Imagem 1), levada ao palco do Teatro Joaquim Cardozo, em 1997, pelo grupo TEU - Teatro Universitário, formado por alunas e alunos de diversos cursos do Centro de Artes e Comunicação (CAC): Artes Cênicas, Artes Plásticas, Design, Arquitetura e Jornalismo.

Imagem 1 - Cena de *No Mundo da Criação*, com Marcelo Valente, Onice Esteves, Márcia Cruz e Gerardo Moura - da direita para a esquerda (Teatro Joaquim Cardozo)



Fonte: Fotografia de Jorge Clésio, 1997 (Acervo da autora)

No decorrer da graduação surge outra ideia de dramaturgia, também para crianças, dessa vez inspirada na contação de fábulas também para minha primeira filha, que ao final de cada leitura criava sua própria “moral da história”. Nasceu, assim, o texto *Um Livro de Fábulas*, cuja trama é resultante de uma costura de sete fábulas e traz ao final uma “moral” construída pela personagem central, uma menina de nove anos (idade de Mykaela à época).

Esse texto parece ter ficado à espera do grupo Teatro Marco Zero, criado em 2003 juntamente com colegas também egressos do curso de Artes Cênicas, cujo núcleo mais perene era formado por Almir Martins, Ana Carolina Miranda, Nazaré Sodré e por mim. *Um livro de fábulas* (Imagem 2) estreou no mesmo ano da fundação do grupo, contando com importantes contribuições da professora Kalina Aguiar e do professor Marco Camarotti, ambos da Licenciatura em Artes Cênicas. O “livro” permaneceu “aberto” por quase cinco anos, cumprindo pautas de diversos teatros, participando de várias mostras e festivais em Recife e outras cidades como Garanhuns, Campina Grande e Curitiba, tendo recebido diversas premiações e sendo “lido” por muitas crianças.

Imagem 2 - Cena de *Um livro de Fábulas*, com Ana Carolina Miranda e Almir Martins (Teatro Joaquim Cardozo)



Fonte: Fotografia de Suyene Simões, 2003 (Acervo da autora)

Dois anos depois, o grupo TMZ recebe uma “encomenda” do Serviço Social do Comércio - SESC-PE, para criação de uma intervenção urbana sobre a colonização portuguesa, como parte da programação local do Festival Palco Giratório. Desafio aceito e mais uma vez a perspectiva da criança é trazida para a cena com *Nau à vista - ou a lenda da terra colorida*. A proposta consistiu em apresentar a visão de um curumim sobre a chegada das caravelas portuguesas à Pindorama, nossa terra à vista.

Utilizando formas animadas e bonecos de luva, com duração de três minutos e para um público de três pessoas por vez, a encenação era apresentada através de

um tubo, imitando um grande telescópio, com o mar de Boa Viagem ao fundo. (Imagens 3 e 4).

Imagem 3 - *Nau à vista: ou a lenda da terra colorida*. Intervenção do grupo Teatro Marco Zero (Praia de Boa Viagem)



Fonte: A autora (2005)

Imagem 4 - Registros de *Nau à vista: ou a lenda da terra colorida*. intervenção do grupo Teatro Marco Zero (Praia de Boa Viagem)



Fonte: A autora (2005)

Cerca de dois anos depois, observando a brincadeira de Maria Luz, minha segunda filha, de construir cidades com blocos de montar (Imagem 5), e diante da

forma peculiar dessas construções, surge o mote para a criação de mais um texto teatral para crianças.

Imagem 5 - Maria Luz, aos 7 anos, brincando de construir cidades



Fonte: A autora (2005)

Dessa vez segui à risca as orientações do professor Marco Camarotti, trazendo crianças como “fonte principal de alimentação” da criação teatral. (CAMAROTTI, 2002, p. 161). *Minha Cidade* resultou de um projeto contemplado com bolsa de estímulo à criação artística da Fundação Nacional de Arte (Funarte), em 2008, na categoria dramaturgia. Com a colaboração valiosa de Ana Carolina Miranda, integrante do grupo TMZ, desenvolvi pesquisa de campo em oito turmas do ensino fundamental, com crianças entre 8 e 10 anos, de escolas das redes pública e privada da cidade do Recife: Escola Municipal Santa Maria, Instituto Helena Lubienska, Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus e Instituto Capibaribe (Imagens 6, 7, 8 e 9).

Dividida em grupos de 5 a 6 alunas/os, a turma foi convidada a participar de uma dinâmica de construção de cidades imaginárias com o jogo *Brincando de Engenheiro*. Estimuladas a não se aterem à reprodução da realidade, mas a usarem a criatividade nessa construção, as crianças responderam de forma lúdica, crítica e poética ao convite para a brincadeira.

Imagem 6 - Turma do 3º ano da Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus



Fonte: A autora (2009)

Imagem 7 - Turma do 3º ano do Instituto Helena Lubienska



Fonte: A autora (2009)

Imagem 8 - Turma do 3º ano da Escola Municipal Santa Maria



Fonte: A autora (2009)

Imagem 9 - Turma do 3º ano do Instituto Capibaribe



Fonte: A autora (2009)

As ideias das crianças foram registradas por escrito, em fotografias e vídeos e várias delas se transformaram em falas e ações das personagens da peça, Luana e Gabriel, com idades entre 9 e 10 anos.

Minha cidade recebeu verba para montagem do Sistema de Incentivo à Cultura (SIC) e do Prêmio de Fomento às Artes Cênicas, ambos da Prefeitura do Recife, tendo sido levada à cena em 2010 pelo grupo TMZ. Com estreia no Teatro Marco Camarotti, o espetáculo cumpriu pautas em outros teatros, tendo participado de vários festivais, incluindo o Festival Recife do Teatro Nacional, Festival de Teatro

para Crianças de Pernambuco, Janeiro de Grandes Espetáculos e o Festival de Inverno de Garanhuns. No decorrer da encenação as crianças da plateia também tinham espaço para participação, lançando ideias para a cidade construída no palco. Assim, cada apresentação resultava uma cidade diferente. (Imagem 10).

Imagem 10 - Cena de *Minha Cidade*, com Ana Carolina Miranda e Adriano Cabral e uma criança da plateia (Teatro Barreto Junior)



Fonte: Fotografia de Manuela Galindo, 2011 (acervo da autora)

Durante o processo de montagem desse espetáculo nasce Luca, minha terceira cria. Sendo mãe em décadas diferentes (1987, 1998 e 2010), tive a oportunidade de estar sempre com uma criança por perto. Minhas filhas e filho além de companhias de fruição, foram parcerias de criação para o teatro infantil.

Após anos dedicando-me à dramaturgia e direção teatral, encontro o PPGEI, cuja proposta interdisciplinar remeteu-me às dimensões formativa, artística e discursiva do teatro, mobilizando-me a uma reaproximação com a academia. Lançando mão de termos do vocabulário da dramaturgia clássica, apresento, a seguir, a pesquisa que desenvolvi no curso de mestrado sobre processos criativos de dramaturgias do teatro infantil em Pernambuco - uma realidade na qual sempre estive envolvida, mas que agora é apresentada sob um olhar sistematizado, fundamentado e rigoroso, como exige o conhecimento científico, mas não menos prazeroso que a realização artística.

2 RUBRICAS

A rubrica no texto dramático, também conhecida como “didascália”, tem a função de registrar indicações da cena: descrição do tempo/espaço da ação, dos elementos visuais e sonoros, além de figurino, gesto e expressão das personagens. Mesmo variando em grau de importância e assumindo diferentes formatos ao longo da história do teatro, a rubrica marca a presença da/o dramaturga no texto teatral (GUINSBURG e PATRIOTA, 2015, p.155). Apresento, aqui, como “rubricas”, os aspectos que estão na órbita da realidade pesquisada e que dizem da minha presença como pesquisadora: motivações, problematizações, questionamentos, argumentos, suspeitas e objetivos.

Divido as motivações para a realização da presente investigação em três ordens: a primeira, na esfera pessoal, diante da oportunidade de fundamentar e sistematizar minhas próprias criações como dramaturga; a segunda, diz respeito ao conhecimento acadêmico, por vislumbrar a possibilidade de contribuir para desdobramentos de pesquisas que sempre foram referências para o meu trabalho - apresentadas a seguir. A terceira motivação tem ligação com a própria cena teatral pernambucana, pela oportunidade de me aproximar de autoras e autores do teatro infantil, aprender com seus processos de criação, partilhar conhecimentos e, acima de tudo, promover reflexões sobre nossas práticas.

Na relação criação teatral e infância identifico duas categorias a priori: o teatro realizado por adultas/os e aquele realizado pelas próprias crianças. Este último, fomentado em oficinas e cursos livres, ou mesmo no ensino regular, quando o teatro faz parte do currículo, dificilmente chega ao circuito cultural. Com relação àquele, por adultas/os, é possível classificar em três vertentes de criação: 1) *para crianças*: quando a/o autora/or cria a partir de seu próprio repertório e apresenta sua obra ao público infantil - numa analogia com o diálogo, seria uma fala de uma pessoa adulta dirigida às crianças; 2) *sobre crianças*: quando a criação é fruto de pesquisa sobre crianças, sobre infâncias ou aspectos do universo infantil. Neste caso, não necessariamente a obra se dirige às crianças; 3) *com crianças*: quando a criação teatral se dá, ou por meio de processos colaborativos com crianças, ou abrindo espaços na dramaturgia para suas narrativas.

Ao identificar nas minhas criações dramatúrgicas, estratégias como a escuta, a observação, ou mesmo a interação com crianças, buscando transformar suas

ideias e expressões em elementos constitutivos da própria dramaturgia, reconheço que me filio à vertente de uma criação *com* crianças.

Dessa forma, ao assistir a espetáculos teatrais para a infância, das mais diferentes propostas e tendências estéticas, quer na condição de público ou nas minhas participações em curadorias ou juris de mostras e festivais², sempre me vem a curiosidade de saber como se estabelecem as relações entre as/os autoras/es adultas/os³ e crianças, e como essas relações repercutem na criação de suas dramaturgias, pois sempre me chamou a atenção as representações de crianças e infâncias expressas nas personagens e tramas.

Considerando a criança atriz/ator social, produtora de culturas e detentora do direito de opinião e expressão, defendo a possibilidade do teatro infantil como “lugar de fala”⁴ das crianças, como espaço de expressão de suas ideias e práticas, linguagens e estéticas, bem como de representação da pluralidade das infâncias. Não obstante, saliento que quaisquer das vertentes apresentadas - *para/sobre/com crianças* – são legítimas e necessárias, e estão a contribuir para a diversidade da cena teatral infantil.

Tendo em vista que a grande maioria das peças infantis autorais em Pernambuco é concebida pela figura da/o dramaturga/o, a realidade sobre a qual me debrucei restou delimitada ao trabalho dessas/es artistas. No entanto, para compreender a relação entre esse teatro concebido por pessoas adultas e seu público infantil, bem como os reflexos desta relação nas dramaturgias, era preciso me aproximar, não das obras, mas dos processos de criação.

Assim, convidei para a interlocução 14 dramaturgas/os pernambucanas/os, selecionadas/os pelo critério de criação original de, no mínimo, duas peças, com encenação de, pelo menos, uma delas nos últimos cinco anos, de modo a garantir uma representatividade das realizações do teatral infantil em Pernambuco.

Por meio de conversas previamente agendadas, levantei, primeiramente, suas compreensões sobre criança e infância, bem como sobre seu papel como

² Avaliadora em quatro edições do Festival Janeiro de Grandes espetáculos, do prêmio APACEPE (Associação dos Produtores de Artes Cênicas de Pernambuco) de Teatro, na categoria Teatro para a Infância e Juventude.

³ Mesmo não seguindo a norma oficial, adotei em todo texto este formato para as palavras de dois gêneros, fazendo constar primeiro o feminino, seguido do masculino. Uma pequena atitude de enfrentamento ao machismo expresso também na nossa linguagem.

⁴ “Lugar de fala” é um conceito nascido no do campo da Comunicação, utilizado por Djamila Ribeiro em livro homônimo, no qual estabelece paralelo com as vozes de categorias subalternizadas na sociedade. Aqui aplico à condição das crianças. (RIBEIRO, 2019)

dramaturga/o. Na sequência, debruçei-me sobre seus processos criativos, analisando especificamente as escolhas dos temas, os procedimentos de trabalho e as construções de personagens-criança, buscando identificar se, de alguma forma, essas criações abriam espaços para “vozes infantis”.

Antes de iniciar a pesquisa, suspeitava que a criação de textos teatrais com a participação de crianças seria uma possibilidade pouco, ou ainda não experimentada em Pernambuco. Mas, como não é comum o compartilhamento de percursos criativos por parte de dramaturgas/os, a não ser quando se confundem com o próprio processo de encenação (ainda assim essa prática não é comum nas realizações de teatro infantil), também contava com surpresas, que ao final desta dissertação terei o prazer de revelá-las.

Vislumbro, com esta pesquisa, promover um desdobramento daquela realizada pelo saudoso artista, professor e pesquisador Marco Camarotti, da qual resultou o livro *A linguagem no teatro infantil*⁵ (2002), que influenciou o fazer teatral de muitas atrizes e atores, diretoras/es, cenógrafas/os e em especial dramaturgas/os, para além de Pernambuco, com reflexos na qualidade artística de muitos espetáculos voltados ao público infantil.

Na referida obra, em que é discutida a adequação da linguagem dos textos teatrais produzidos por adultas/os e destinados a crianças, o autor considera dois níveis em questão: 1. A relação criança-atriz/ator e o texto; 2. A relação texto e público infantil. O primeiro nível foi contemplado por meio da pesquisa realizada por Camarotti junto ao grupo Jabuti⁶, tendo sido confrontado o texto teatral por adultas/os e aquele produzido pelas próprias crianças a ser encenado por elas mesmas. Dessa pesquisa restou constatada a dificuldade e a rebeldia da criança em encenar um texto escrito por uma/um adulta/o e, por outro lado, um maior desempenho e produtividade em se tratando de texto escrito pelas crianças, tendo chegado às seguintes conclusões: I. A criança é capaz de realizar o seu próprio teatro, tanto texto dramático, como encenação; II. A inadequação da linguagem dos textos teatrais criados pela/o pessoa adulta/o para crianças decorre da diferença da linguagem e do pensamento entre essas partes (CAMAROTTI, 2002, p. 164).

⁵ Obra resultante da dissertação de mestrado do autor em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, em 1984.

⁶ Grupo teatral formado por crianças entre 8 e 12 anos da escola Lions Parnamirim, instalada dentro da UFRPE, que desenvolveu atividades na década de 1980 por meio de projeto apresentado ao Ministério da Educação, sob a coordenação do professor Marco Camarotti.

Quanto ao segundo nível da relação texto e público infantil, indicado por Camarotti, em que se verifica o problema da participação ou não da criança na composição do texto escrito por uma pessoa adulta e do maior ou menor grau de comunicabilidade deste texto, diz o autor que, estando fora dos objetivos do seu trabalho, “o nível da segunda relação poderá ser abordado por outra pesquisa” (2002, p.15). Acredito que o trabalho ora apresentado se inscreve nesse segundo nível, sugerido pelo professor Camarotti.

Na mesma seara da relação autora/or e público infantil, outra importante investigação foi desenvolvida por Maria Lucia Pupo, publicada sob o título: *No reino da desigualdade*⁷. Neste trabalho a autora investiga “de que maneira se apresenta a relação entre o emissor adulto e o receptor infantil dentro da dramaturgia dirigida à criança”, chamando a atenção para a diferença dessas partes e de suas posições sociais (PUPO, 1991, p. 23). Foram analisadas dramaturgias de autoras/es paulistanas/os do período de 1970 a 1976 e as representações nelas veiculadas, a partir de três aspectos: o *enredo*, os *recursos dramáticos* e as *personagens*, sendo identificadas algumas peculiaridades, frutos dessa comunicação entre desiguais, destacando-se: *maniqueísmo*, *didatismo* e *estereótipos* (PUPO, 1991, p. 30). De certa forma, a presente pesquisa também promove um desdobramento do trabalho da professora Pupo ao analisar, igualmente, a relação entre adultas/os e crianças, porém, com foco nos processos de criação.

Na busca por pesquisas com temas afins, realizei consulta junto ao banco de dados da Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD), dentro do período de 2005 a 2020, utilizando as seguintes palavras-chave: teatro infantil (104 ocorrências), teatro crianças (168), teatro infância (65), teatro infanto-juvenil (15), dramaturgia infantil (13), dramaturgia crianças (23), dramaturgia infância (15), dramaturgia infanto-juvenil (3). Muitos títulos, porém, figuram em mais de um descritor. Da compilação, foram excluídas aquelas com temáticas relacionadas à pedagogia teatral, a experiências com grupos de teatro em escolas, à formação de professoras/es ou sobre a interface do teatro com outras áreas, como Psicologia e Letras, restando aproximadamente 60 textos, entre dissertações e teses.

Na sequência, passei à leitura de cada resumo, aplicando o “filtro” da abordagem específica sobre dramaturgia, chegando a 21 trabalhos, sendo nove

⁷ Obra resultante da dissertação de mestrado em Artes desta autora, pela Universidade de São Paulo, defendida em 1981.

pesquisas sobre dramaturgas/os e suas obras; quatro sobre adaptações da literatura para o teatro infantil; dois trabalhos sobre processos de criação coletiva de grupos de teatro; três pesquisas sobre processos criativos de dramaturgas/os junto a grupos teatrais; uma sobre história da dramaturgia infantil no Brasil; outra sobre uma proposta metodológica de criação dramática; e outra sobre o movimento de teatro com crianças em Cuba. Desse panorama, “convidei” para o “diálogo” esta última, intitulada *A cruzada das crianças: sinais históricos nas performances e no teatro cubano*, dissertação de Luvel Garcia Leyva (2015), por guardar afinidades com o tema aqui desenvolvido e por trazer importantes questionamentos sobre o conceito de teatro infantil e a sua relação com a infância, citados adiante.

3 NOTAS

As notas são observações exteriores ao texto dramático, onde o autor se dirige diretamente ao leitor. Dentre outras finalidades, como a de advertir sobre suas intenções ou prever eventuais objeções, a nota é muitas vezes um procedimento de orientação da recepção do leitor/expectador. (PAVIS, 1999, p. 263). Diante das variações da designação do teatro dirigido à infância e das diferentes compreensões acerca do termo *dramaturgia*, apresento os respectivos sentidos aqui adotados.

3.1 Teatro infantil

Muitas/os autoras/es passaram a adotar o termo *teatro para crianças* ou *teatro para a infância*, em nome de uma coerência relativa à autoria da obra e sua destinação. Como diz Camarotti, a denominação “para crianças” pode servir para compor a distinção entre o teatro feito pela/o adulta/o daquele feito pela própria criança (2002, p. 13-14).

A despeito da crise de identidade e da indefinição de seu estatuto epistêmico, como alega Leyva (2015), diante das múltiplas e heterogêneas experiências teatrais relacionadas à infância, sigo na defesa do termo *teatro infantil*, justamente por fornecer uma acepção mais ampla para o fenômeno. A denominação tanto abarca a multiplicidade dos teatros possíveis para este segmento, como as diferentes possibilidades de autoria: por crianças, por pessoas adultas, ou por meio de uma criação intergeracional.

Outro aspecto relacionado ao vocábulo diz respeito à inclusão das pessoas adultas como público deste teatro. Quando se adota “para crianças”, delimita-se a faixa etária, desconsiderando a/o adulta/o como público fruidor. No entanto, é possível acolher todas as faixas etárias nesse teatro se alcançarmos a compreensão da infância como experiência humana, pela qual todas as pessoas, ou estão passando, ou já passaram, e que pode ser acessada não só pela memória, mas como estado de ser, “como potência criativa que as crianças geralmente vivenciam mais do que os adultos [...], que está sempre acessível a cada um de nós”, como descreve Renato Nogueira (2019, p. 140). Assim sendo, a defesa do termo *teatro infantil* se respaldada tanto na força da tradição, quanto na relação com seu público: um teatro que dialoga com a infância das pessoas de qualquer idade, além de, num

paralelo com o chamado “teatro adulto”, tomar um adjetivo - infantil - para designar este segmento teatral.

As primeiras realizações de teatro por pessoas adultas destinadas a crianças ocorreram no início do século XX, em países da Europa, acompanhando a atenção já dispensada à infância nesse período. Como diz Pupo, as crianças passam a compor um público específico de teatro para atender às demandas do mercado cultural inerentes ao sistema capitalista (2015, p. 181).

Leyva (2015) descreve, a partir das diferentes relações e dos diferentes sentidos dado à infância pelo teatro ao longo de sua história, quatro possibilidades de práticas: 1. para entreter e educar; 2. dramatização com crianças; 3. práticas socioeducativas geradoras de ações participativas, transformadoras e de empoderamento infantil; 4. teatro lúdico performativo. Todas, segundo este autor, “expressões das contaminações estéticas das práticas teatrais infantis contemporâneas e do alcance dos processos diferenciais que se dão no interior do teatro infantil” (LEYVA, 2005, p. 99).

A considerar as dimensões estética, formativa e discursiva, vemos o teatro infantil, em sua trajetória, associar-se a vários interesses, que resultam em múltiplas possibilidades. No entanto, sempre que penso em uma definição para o teatro infantil, recorro à síntese feita por Camarotti:

Teatro infantil é, pois, aquele em que a criança ou é responsável pela atividade como um todo ou se constitui na fonte principal de sua alimentação, isto é, um teatro no qual é a linguagem da criança e o seu ponto de vista que predominam e orientam todos os setores de sua realização (2002, p. 161).

Uma fala que nos convida à observação, à escuta, ao diálogo entre realizadoras/es e crianças; uma via que acreditamos e perseguimos como possibilidade para o teatro infantil.

3.2 Dramaturgia

Segundo Patrice Pavis (1999), a dramaturgia assume três acepções ao longo da história do teatro. No sentido originário e mais genérico, significa a composição de um drama⁸, ou seja, é a técnica da arte dramática, que no caso da dramaturgia

⁸ Em grego, berço do teatro ocidental, *drama* significa *ação*.

clássica tem previstos elementos constitutivos, tais como: exposição, nó, conflito, conclusão, epílogo etc. Outra acepção diz respeito à atividade da/o dramaturga/o, que no seu sentido mais recente tende a ultrapassar o âmbito do texto dramático para englobar texto e realização cênica. Pavis apresenta ainda o sentido de dramaturgia como “teoria da representatividade” do mundo:

O objetivo final da dramaturgia é representar o mundo, seja sob a ótica de um realismo mimético, seja quando toma distância em relação à mimese, contentando-se em figurar um universo autônomo. Em cada caso ela estabelece o estatuto ficcional e o nível de realidade das personagens através de meios visuais e auditivos, e decide o que parecerá real ao público: aquilo que é, para ela, verossímil. [...] A relação com o público é o vínculo que determina e especifica todos os outros: decidir se o teatro deve entreter ou instruir, confortar ou perturbar, reproduzir ou denunciar – tais são as questões que a dramaturgia formula na operacionalização de suas análises (PAVIS, 1999, p. 113).

Neste terceiro significado, para além de diálogos e ações, a dramaturgia constrói sentidos sobre a realidade a ser apresentada, vinculados à relação estabelecida com o público.

O registro do primeiro texto teatral para o público infantil no Brasil, segundo Francisco dos Santos Neto, data de 1889, intitulado *Os meus brinquedos*, de Figueiredo Pimentel, publicado pela Editora Quaresma (2016, p. 14). Porém, tem-se como marco inicial do Teatro Infantil brasileiro a peça *O Casaco Encantado*, de Lúcia Benedetti, encenada em 1948 pelo Teatro Permanente da Criança, no Rio de Janeiro. Nesse período a dramaturgia para crianças passa a se desenvolver, com destaque para as contribuições das autoras Tatiana Belink, do Teatro Escola São Paulo e Maria Clara Machado, à frente do Teatro Tablado, no Rio de Janeiro. (PUPO, 2015, p.181).

No decorrer da segunda metade do século XX o significado de dramaturgia passa por várias transformações, resultantes dos novos modos de fazer e pensar o teatro. Joseph Danan (2010) enumera alguns aspectos que contribuíram as transformações do termo dramaturgia, que extrapola os limites do texto escrito, como: perda de legitimidade das/os autoras/es; presença de formas teatrais não dramáticas na cena; hibridismo decorrente da proximidade com a dança, a performance e a instalação; abandono da prática de leituras de peças teatrais (DANAN, 2010, p.118).

Danan (2010) indica, ainda, três vetores necessários à realização dramaturgica: a *ação*, a *cena* e o *pensamento*, sendo a dramaturgia “a circulação da energia que emana desses três polos”. A ação seria o princípio ativo, sem a qual não haveria dramaturgia; a cena também seria imprescindível à dramaturgia; e o pensamento, o motor que “põe em movimento e ordena a ação, as ações – as organiza, as dispõe – segundo uma certa ordem, que se pode denominar composição” (DANAN, 2010, p. 120).

Porém, ao tratar especificamente sobre uma definição de dramaturgia, o referido autor diz que “a resposta não pode ser, senão, múltipla, com diversas possibilidades, caleidoscópica.” E segue: “[...] a dramaturgia não é talvez nada além do pensamento do teatro em marcha, pensamento em vias de se constituir [...] o duplo sentido que isso pode ter: o teatro como objeto e sujeito do pensamento”, ou seja, desdobram-se daí dois sentidos: 1. Dramaturgia como organização da ação, em função da cena (que pode ser feita por uma/um autora/or dramática/o, pela/o diretora/or ou uma/um autora/or cênica/o); 2. Dramaturgia da encenação, que inclui não apenas o trabalho da/o dramaturga/o, mas também a encenação como dramaturgia de todos os elementos constitutivos, incluindo o jogo de cada atriz/ator. (DANAN, 2010, p.119-120).

O sentido de dramaturgia que se associa à presente pesquisa é aquele indicado por Danan como “organização da ação, criada em função da cena”, entendendo também que ela está carregada dos sentidos de quem a concebe e vinculada à relação com seu público, como atenta este mesmo autor: “O que está em jogo concerne também à questão do sentido e da relação entre um espetáculo e seu público” (DANAN, 2010, p.118).

Além da polissemia do termo, são diversas as configurações possíveis para os processos de criação de dramaturgias. Considerando as criações para o teatro infantil, levantei várias possibilidades de autoria: por adultos/as, por crianças, ou fruto de parceria intergeracional; individual ou coletiva; resultante de uma escrita dramaturgica ou de um trabalho de dramaturgismo⁹; elaboração anterior à montagem ou durante o seu processo; fruto de uma criação estritamente intelectual

⁹ O/a dramaturgista é uma/um assessora/or literária/o de uma companhia ou grupo teatral, que tanto pode trabalhar na produção textual para a cena, incluindo adaptações de um texto não dramático ou clássico, como exercer a função de assistente da/o diretora/or, que realiza pesquisas históricas e filosóficas sobre a obra. (MACHADO, 2015, p. 56-57).

ou decorrente de experimentos cênicos¹⁰; desde uma ideia original, ou de uma adaptação, ou mesmo inspirada em outra obra; com estrutura de texto dramático, ou lançando mão de outros gêneros textuais; com texto específico ou colagem de vários textos; composta por falas em monólogos ou diálogos, ou até prescindindo de falas, apenas com rubricas. Além de outras configurações que podem ter escapado e as interseções possíveis entre os formatos levantados, todas contribuem para a pluralidade da realização teatral infantil. No entanto, os processos de criação pesquisados ficaram delimitados àqueles de pessoas adultas e com textos originais, haja vista os objetivos perseguidos.

¹⁰ Atividade cênica de caráter prático-reflexivo e processual, intermediária entre o exercício ou jogo e a formalização do espetáculo teatral propriamente dito, que tem por finalidade a experimentação de elementos, aspectos ou etapas do processo de aprendizagem cênica ou criação artística. (SANTOS, V., 2015, p. 72)

4 ALINHAMENTOS

Apesar de não constar no glossário da dramaturgia, emprego aqui o termo *alinhamento* no sentido de estar de acordo em relação a algo = concordar; tomar parte em = participar (ALINHAMENTO, 2008-2010).

No curso do mestrado fui apresentada a dois campos de conhecimento: Estudos da Infância e Estudos Culturais, os quais muito influenciaram minha decisão pela mudança de tema da pesquisa, de grupos de teatro na escola, para dramaturgias do teatro infantil, ao compreender a relação do teatro com as Pedagogias Culturais, ou seja, seu envolvimento, como dispositivo cultural no processo de transmissão de atitudes e valores (SILVA, 2000, p. 89). Senti-me atraída também pela atenção dispensada por esses dois campos teóricos às expressões invisibilizadas da sociedade, tanto com relação às subjetividades, quanto às produções artísticas e culturais.

Como diz Andrea Moruzzi, os estudos sociológicos e culturais voltados para a compreensão das diferenças (incluindo as crianças e as culturas infantis), nascem em meados do século XX, em contextos pós-guerra, diante da decadência da compreensão biológica das identidades sociais, que fundamentou um dos maiores genocídios da humanidade (2010, p.13). Os Estudos da Infância e os Estudos Culturais lançam um olhar contra-hegemônico sobre as atrizes e atores sociais, bem como sobre a cultura, compreendendo a infância e suas produções culturais, como construções sociais.

Apresento, a seguir, um breve histórico desses dois campos de estudos e seus pressupostos, cujos conceitos, apresentados mais adiante, compõem a sustentação teórica desta pesquisa.

4.1 Estudos da infância

Tradicionalmente, os estudos sobre a criança no ocidente sempre foram assumidos pela Pediatria, pela Psicologia do desenvolvimento e pela Pedagogia. Ao tratarem de forma fragmentada os aspectos biológico, comportamental, cognitivo e sócio-moral da criança, essas áreas do conhecimento construíram uma noção de ser humano incompleto, imperfeito, em desenvolvimento (SARMENTO, 2013). Por outro lado, o aspecto social da infância se resumia, nas Ciências Sociais, ao processo de

socialização das crianças, com pesquisas voltadas, em sua maioria, à família e à escola. Na relação entre pessoas adultas e crianças cabia àquelas a responsabilidade de tornarem as crianças aptas a integrarem a sociedade, e a estas, a de corresponderem às expectativas do mundo adulto (QVORTRUP, 2010).

Da soma de alguns fatores como: a atenção sobre a condição social da infância como categoria geracional; um olhar sobre a vida presente das crianças e não apenas sobre o futuro; e uma necessidade epistemológica das Ciências Sociais, surge, por volta da década de 1980, um movimento pela autonomia conceitual das crianças e das infâncias, desencadeando uma “demanda pela concessão de visibilidade à infância e de voz às crianças” (QVORTRUP, 2010, p. 634).

Outras áreas científicas e disciplinares como a História e a Antropologia também se voltavam à visibilidade das crianças. A pesquisa histórica de Philippe Ariès (2006), sempre citada como importante trabalho nesse sentido, apresenta o desenvolvimento do sentimento da infância na Europa ocidental entre os séculos XII e XVIII. Para ilustrar o reconhecimento da criança na sociedade, Ariès lança mão de representações pictóricas de artistas de cada época. Durante a idade média a criança vivia imersa no contexto social, compartilhando todas as vivências e experiências do mundo adulto, porém, sem voz (*infant* = sem fala) e sem visibilidade; gradativamente sua presença vai sendo reconhecida em decorrência, principalmente, da diminuição da mortalidade infantil, haja vista os avanços da ciência. A consolidação do sentido da infância se dá no início do século XVIII, quando a criança é separada do mundo adulto, sendo-lhe indicado o que pode ou não partilhar desse mundo (ARIÈS, 2006).

Apesar das críticas à pesquisa de Ariès, por imprecisa, incompleta, ou mesmo pela visão romantizada da situação das crianças na Idade Média, o reconhecimento de sua obra como precursora do movimento de atenção à infância é incontestável.

Acompanhando o movimento das Ciências sociais de visibilidade das crianças, a ONU - Organização das Nações Unidas - designa o século XX como o “século da infância”, haja vista a situação de vulnerabilidade e desatenção das populações infantis em várias partes do mundo. Avanços de ordem jurídica foram concretizados, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989, sendo o instrumento de direitos humanos mais

aceito na história universal¹¹, contemplando toda a gama de direitos humanos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, como descreve Catarina Tomás (2014, p. 135). Sobre este dispositivo legal há críticas indicando fragilidades, incompletude e uma visão eurocêntrica de infância (SARMENTO, 2013, p. 38), mas não se pode deixar de reconhecer a importância desse documento para as crianças, que passaram a ser consideradas sujeitas/os de direito.

O compromisso assumido pelos países-membros se reflete na promulgação, um ano depois, do nosso Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Infelizmente, apesar de todo aparato legal, tais direitos não saíram do papel para a maioria das crianças, principalmente de países pobres.

Em 1991, a ONU edita relatórios sobre a situação das crianças em vários países, elaborados sob a orientação do sociólogo dinamarquês Jeans Qvortrup, trabalho este considerado o marco inicial do campo dos Estudos da Infância (SARMENTO, 2013, p. 16). Com a publicação do *The Palgrave Handbook of childhood studies*, em 2009, sob a coordenação de Qvortrup e colaboração de William Corsaro e Michael-Sebatian Honing, os Estudos da Infância passam a ser reconhecidos dentro das Ciências Sociais (QVORTRUP, 2010, 631). A base da “virada epistêmica” dos Estudos da Infância é formada pela crítica a “visões teleológicas, lineares e vazias do desenvolvimento infantil”, bem como a “recusa de uma epistemologia adultocêntrica” (SARMENTO, 2013, p. 14).

Investigando as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas e a infância como categoria da estrutura social, os novos Estudos da Infância propõem:

a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto. (SARMENTO, 2013, p. 15)

Dessa forma, esse campo de estudos procura compreender a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria da estrutura social, por uma perspectiva totalizante e não fragmentária e por meio de uma relação sincrônica e não prospectiva com a criança, enxergando-a como *ser-que-é* e não *ser-em-devir*. (SARMENTO, 2013). Busca, ainda, uma relação intergeracional mais efetiva e positiva entre adultos e crianças. (QVORTRUP, 2010)

¹¹ A *Convenção sobre os Direitos das Crianças* foi ratificada por 196 países membros da ONU. Os Estados Unidos foi o único país a não assinar o documento (UNICEF...). www.unicef.org/brazil/convencao-direitos-da-crianca-30-anos

Iniciado nos países do Norte da Europa, o campo dos Estudos da Infância ou Estudos da Criança¹² expandiu-se para países de todos os continentes, desenvolvendo pesquisas e publicações de forma autônoma e diferenciada, com abordagem interdisciplinar e além da sua legitimação como área científica, tem o desafio de influenciar políticas públicas, dentre elas na Educação (SARMENTO, 2013, p. 14).

Os trabalhos desenvolvidos no campo dos Estudos da Infância buscam dar visibilidade e promover a escuta dessa categoria social até então silenciada, considerando o seu poder de agência e de produção cultural. No entanto, não partem de uma visão idealizada da criança, nem se sustentam por uma defesa político-ideológica, como acusam algumas críticas a este campo de estudos, compiladas por Rita Marchi (2017). O trabalho dos Estudos da Infância se configura em um resgate idêntico ao realizado por outras categorias subalternizadas, como a das mulheres, das pessoas negras, dos povos originários, das pessoas LGBTQIA+¹³, por exemplo, que resultaram em campos de estudos, como os estudos feministas, estudos étnico-raciais, estudos pós-coloniais e estudos de gênero, cujos temas foram, outrora, ignorados pela ciência, como atenta Sarmiento (2013).

Voltarei adiante, na análise dos achados da pesquisa de campo, com os conceitos de criança, infância, adultocentrismo e culturas infantis.

4.2 Estudos Culturais

Segundo Richard Johnson, os Estudos Culturais nascem no âmbito da crítica literária inglesa, com Raymond Williams e Richard Hoggart, sendo deslocados para a vida cotidiana, acompanhando a atenção voltada à cultura popular ou cultura do povo na Inglaterra, decorrente da influência da “Nova Esquerda”, movimento que o autor chama de “*revival* marxista moderno”, determinante para a sedimentação das premissas dos Estudos Culturais na década de 1970 (JOHNSON, 2014).

Reconhece, ainda, este autor, as influências de Marx sobre os Estudos Culturais:

¹² Termo adotado nas publicações do Instituto da Criança, da Universidade do Minho, Portugal, um dos braços desse campo de estudos. No Brasil, há uma base orgânica na Universidade do Rio de Janeiro –UERJ.

¹³ LGBTQIA+ = lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis, queers, intersexuais, assexuais e todas as demais existências de gêneros e sexualidades.

A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais. (JOHNSON, 2014, posição 83).

Os Estudos Culturais ao darem atenção às produções culturais do povo provocam, à época, uma revolução na teoria cultural. Conforme Marisa Vorraber Costa, Rosa Silveira e Luís Sommer (2003), o conceito de Cultura, até então associado à distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas, sai do domínio exclusivo do erudito para contemplar as expressões populares. Agora no plural, expressando diversidade e singularidade, as culturas assumem segmentos, como *cultura de massa*, *cultura surda*, *cultura indígena* (2003, p. 23). Compondo também esse rol de possibilidades, encontram-se as culturas infantis.

O projeto inicial dos Estudos Culturais britânicos, de incluir no termo *Cultura* as atividades e significados das pessoas comuns, ocorre quase simultaneamente em outros países europeus, asiáticos e latino-americanos (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37), acompanhando a perspectiva de democratização das sociedades. Os movimentos sociais como o feminista, o antirracista e tantas outras bandeiras de identidades sociais têm contribuído para a ampliação e aprofundamento da polissemia do termo cultura, e nas sociedades capitalistas, diante das desigualdades, travam verdadeira luta por significação (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Ao longo do século XX, processou-se uma revolução cultural e o sentido de cultura não mais se restringe à acumulação de saberes e práticas numa sociedade, mas deve ser compreendida e estudada a partir do seu papel constitutivo em todos os aspectos da sociedade, como espaço de significação social, no qual transitam os diferentes artefatos culturais. Essa dimensão epistemológica assumida pela Cultura é conhecida como “virada cultural” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Segundo Costa, Silveira e Sommer, os trabalhos precursores dos Estudos Culturais tinham como característica a análise do conjunto da produção cultural de uma sociedade, em seus diferentes textos e práticas, entendendo-se *texto* para além de uma cultura letrada, mas todas as produções culturais que carregam e produzem

significados. Assim sendo, “os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado”. (2003, p. 38). Uma revista, uma telenovela, um noticiário de TV, músicas, livros, imagens gráficas, cinema, teatro, por exemplo, mais que manifestações culturais, são “práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (2003, p. 38).

Johnson apresenta dois termos-chave para os Estudos Culturais, “consciência” e “subjetividade”, que dizem respeito ao lado subjetivo das relações sociais, considerando que “a subjetividade não é dada, mas produzida, constituindo, portanto, o objeto da análise e não sua premissa ou seu ponto de partida” (2014, posição 229). Por outro lado, os Estudos Culturais também se preocupam com o todo de uma sociedade e como elas se movimentam, mas a partir de um outro ponto de vista: “abstraindo, descrevendo e reconstituindo, em estudos concretos, as formas através das quais os seres humanos vivem, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente” (2014, posição 243).

Diante desses olhares “em foco” e em “grande angular”, o referido autor relata uma divisão teórica e metodológica que paira nesse campo de estudos, entre quem insiste no estudo das culturas como um todo e quem defende seu estudo localmente. No entanto, o que se constata hoje nos Estudos Culturais é sua versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e crítico, transitando “por variados universos simbólicos e culturais, por vários campos temáticos e teorias” (COSTA; SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 40).

Os Estudos Culturais carregam o paradoxo de se caracterizarem pelas fragmentações teóricas e disciplinares e ao mesmo tempo se estruturarem como campo teórico. Mas, como dizem Costa, Silveira e Sommer:

Os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Ao contrário, o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas (COSTA; SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 40).

Daí estabelecerem diálogos com diversas áreas como artes, ciências sociais, humanidades, ciências naturais e tecnologias e teorias como antropologia,

psicologia, linguística, teoria da arte, crítica literária, filosofia, ciência política, musicologia dentre outras, lançando mão de várias metodologias para alcançar seus objetivos (COSTA; SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 40).

É possível, no entanto, reconhecer características próprias dos Estudos Culturais, mesmo diante da miscelânea de áreas, temas, teorias e realidades investigadas que este campo abraça. Há uma importante conexão entre o trabalho intelectual e a ação política; um compromisso com a democratização das manifestações culturais e uma crítica vigilante sobre as formas de dominação. Johnson, no entanto, alerta para a “luta contra a falta de conexão que ocorre quando os Estudos Culturais são dominados por propósitos meramente acadêmicos ou quando o entusiasmo pelas formas culturais populares é divorciado da análise do poder e das possibilidades sociais” (JOHNSON, 2014, posição 174).

Identifica, ainda, o referido autor, três modelos principais de pesquisas em Estudos Culturais: estudos baseados na produção, estudos baseados no texto e estudos baseados nas culturas vividas. Como diz Johnson: “O “texto” não é mais estudado por ele próprio, nem pelos efeitos sociais que se pensa que ele produz, mas, em vez disso, pelas formas subjetivas ou culturais que ele efetiva e torna disponíveis” (2014, posição 708).

Costa, Silveira e Sommer apresentam desdobramentos da aproximação dos Estudos Culturais com a Educação no Brasil, resultando em estudos sobre questões, discursos e artefatos culturais, os quais são ressignificados como produtores de sentidos, imbricados em relações de poder e verdade, em discursos circulantes, através dos quais se legitimam representações sociais (2003, p. 56).

Segundo Paula Deporte Andrade (2016), o conceito Pedagogias Culturais nasce da aproximação das pedagogias críticas com os Estudos Culturais, promovido por Henry Giroux. Por um lado, os Estudos Culturais fornecem subsídios aos educadores sobre a produção histórica, econômica e cultural das representações culturais; por outro, as Pedagogias Críticas fornecem um olhar crítico sobre os artefatos culturais e suas representações.

A presente pesquisa entra em consonância com a perspectiva dos Estudos Culturais ao tomar o teatro infantil como artefato cultural, analisando os processos criativos de suas dramaturgias, debruçando-se sobre as produções dos sentidos nelas contidos, mormente a representação de criança e de infância.

Apesar de delimitada ao processo de criação de dramaturgias, entendo que a análise serve à reflexão de quaisquer linguagens artísticas ou realizações culturais destinadas ao público infantil.

5 ROTEIRO

O roteiro no teatro é o texto que traz, em sequência, as indicações para a realização das cenas. Chamo aqui de roteiro, a metodologia da pesquisa, a trilha para uma aproximação da realidade pesquisada, incluindo simultaneamente “a teoria da abordagem (método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador”, segundo Maria Cecília Minayo (2009, p. 14).

A metodologia não só define o trajeto, como resulta na própria possibilidade de caminhada. O trilhar, porém, não ocorre sem imprevistos, desvios, atalhos, prolongamentos e não sem equívocos. A aproximação da realidade com seus “personagens” e “cenários”, em um dado tempo/espaço e em torno de um problema/questão, será sempre parcial e imperfeita, pois “a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso olhar e nosso limitado saber” (MINAYO, 2009, p. 17).

Considerando a dimensão teórica ou base lógica da investigação, talvez minha maior dificuldade tenha sido eleger um método consolidado para nele “encaixar” as premissas oriundas dos campos de estudos que fundamentaram a pesquisa, especialmente os Estudos Culturais, que integram o rol de teorias pós-críticas.

Aponta Marluce Paraíso que as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado, “são as premissas e pressupostos que auxiliam a construção do caminho” (2012, p.24). Tomei como referência as premissas e pressupostos indicados pela referida autora, em suas pesquisas em Educação, e construí o caminho por mim trilhado. Abaixo seguem condensadas as ideias da autora, acompanhadas de uma interface com a realidade por mim pesquisada.

1. *Mudanças sociais, culturais e do pensamento e uma nova forma de ver, ouvir, sentir, fazer e dizer do mundo.* – As mudanças do mundo contemporâneo atingem a relação entre pessoas adultas e crianças, desdobrando-se para a relação entre artistas e público infantil, impondo uma nova percepção, não só sobre as obras, como também sobre seus processos de criação.

2. *Quebra de paradigmas da modernidade: o sujeito centrado, homogêneo, coerente, racional, iluminado, unificado e universal.* - A ideia de construção social das subjetividades assume o lugar da perspectiva essencialista sobre o sujeito, e o

reconhecimento da diferença imprime o sentido de multiplicidade ao ser humano. No teatro infantil, essa mudança de paradigma deve alcançar as representações das subjetividades, contemplando a diversidade de crianças e multiplicidade das infâncias;

3. *Reconhecimento de novas categorias de análise para além da classe social, como as de gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, idade, cultura, religiosidade, nacionalidade etc.* - Dentre as novas categorias de análise, a infância figura como categoria geracional dentro da estrutura social, porém, assume uma conotação plural diante das diferentes formas de vida das crianças.

4. *Construção discursiva da realidade e a necessidade de se interrogar e problematizar para se reconhecer como os discursos se tornaram hegemônicos.* – Considerando a dimensão discursiva do teatro, questionar os processos de criação de dramaturgias, constitui-se uma via de análise dos discursos hegemônicos nelas contidos.

5. *O discurso produz objetos, práticas, significados e sujeitos, por isso a linguagem deve receber maior atenção, inclusive a que vamos usar/inventar para falar, escrever e dizer sobre nosso objeto de pesquisa* – A atenção para os processos de criação de dramaturgias do teatro infantil decorre do fato de produzirem sentidos e significados sobre criança e infância.

6 *O sujeito é um efeito dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamento, das relações de poder-saber.* As crianças são afetadas pelos discursos, pelas representações e pelas relações de poder-saber estabelecidas nas criações do teatro infantil.

7 *Reconhecimento das diferentes relações de poder: classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração e cultura, nos mais diferentes artefatos e mapeá-las, descrevê-las, desconstruí-las, mostrar seus funcionamentos e analisá-las* - Reivindicar espaços de expressão de crianças no teatro infantil é lutar por uma relação mais democrática entre quem realiza e quem frui a obra.

8 *Diferença e multiplicidade em vez da identidade e da diversidade, pois estas remetem ao já existente e é preciso desmontar o fixado e remontar outros sentidos.* – As representações no teatro infantil devem considerar as diferenças entre as crianças e a pluralidade das infâncias, sem fixar modelos ou padrões de comportamento.

Considerando a dimensão discursiva do teatro; considerando as relações de poder que subjazem a todos os artefatos culturais, incluindo as dramaturgias do teatro infantil; considerando a subjetividade como efeito da linguagem e a reivindicação de vez e voz às crianças como partícipes da construção social, busquei analisar as relações das/os dramaturgas/os adultas/as com crianças em seus processos de criação, tratando de identificar de que forma e em que medida as crianças, enquanto atrizes e atores sociais e as infâncias, como categoria geracional, participam desta construção para estarem ali representadas.

Para encontrar as vozes das crianças nas dramaturgias do teatro infantil foi preciso, primeiramente, selecionar autoras/es deste segmento teatral, para em seguida investigar seus processos de criação. Realizei um levantamento das peças infantis em Pernambuco, entre 2010 e 2019, com textos originais de dramaturgas/os pernambucanas/os. Para tanto, lancei mão das seguintes fontes: 1. Programas dos festivais de teatro: Janeiro de Grandes Espetáculos, Festival Recife do Teatro Nacional e Festival de Teatro para Crianças de Pernambuco; 2. Agenda cultural do Recife¹⁴; 3. *Panorama do Teatro para crianças em Pernambuco*, de Leidson Ferraz (2015).

Surpreendentemente, foram identificadas mais de 40 pessoas a escreverem peças para crianças em Pernambuco. Mas era preciso chegar a um número viável de participantes, haja vista tratar-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo a conversa semi-estruturada como caminho para o levantamento das informações. Foram adotados, então, dois critérios para identificação das/os participantes: escrita original de mais de uma peça para crianças, com encenação de, pelo menos, uma delas nos últimos cinco anos.

Apesar do risco de deixar de fora dramaturgas/os com criações importantes, o que pode ter ocorrido só porque não encenadas, ou por serem anteriores ao período delimitado, o perfil adotado permitiu uma representação significativa, tanto da produção dramaturgica em Pernambuco, quanto da relação com o público.

¹⁴ A Agenda Cultural do Recife, por tratar-se de um veículo de divulgação de apresentações teatrais para além dos espaços convencionais e dos crivos de curadorias de festivais, forneceu praticamente todos os registros de espetáculos infantis do período pesquisado.

5.1 Elenco

Aplicados os critérios para a seleção das/os participantes, cheguei às/aos 14 artistas¹⁵ abaixo indicadas/os, com suas respectivas dramaturgias e ano de criação.

Alexsandro Silva: *Palhaçadas* (2007); *História de uma viagem para se encantar* (2009); *Reprilhadas e entrelhofas: um concerto para acabar com a tristeza* (2010); *A céu aberto: circo pano de roda, lona estrelada, boca calada* (2012); *Passaredo* (2013); *A fuzarca: uma brincadeira de rua* (2013); *Salada mista* (2014); *DorAlice* (2017); *Do vestido ao nariz* (2017); *Aboio: toada ligeira para surubim* (2017)

Alexsandro Souto Maior: *Luzia no caminho das águas* (2005); *Jeremias e as caraminholas* (2011); *Pindorama, Caravela e Malungo* (2012); *Tempo de Flor* (2018).

André Filho: *Outra vez era uma vez...*(2004); *Histórias por um fio* (2016); *O Mundo de Ent* (2017).

Anderson Abreu: *Cantando, encantando e sensibilizando* (2007); *Willy na terra dos meninos invisíveis* (2010); *Retrato de família* (2011); *Uma jornada na terra dos Camarás* (2014); *Porque eu não posso ser o que eu quero ser? Por quê?* (2015); *Céu estrelado* (2018).

Carla Denise: *A cartola encantada* (1991, modificada em 2004); *Era uma vez* (1993); *Babau ou a vida desembestada do homem que tentou engabelar a morte* (2006); *O fio mágico* (2010) – adaptação; *Algodão-doce* (2012).

Cícero Belmar: *A for e o sol* (1998); *A floresta encantada* (1999); *Coração de mel* (2003); *Meu reino por um drama* (2004); *Os vagalumes* (2007); *É uma onça?* (2013).

Cleyton Cabral: *O menino da gaiola* (2011); *Oswaldo não sai do lugar* (2016); *Hélio, o balão que não consegue voar* (2018/19); *O médico é o monstro?* (2019).

Edivane Baptista: *Grande circo em presente de palhaço* (2003); *Chiquinho, o caranguejo ensacado* (2012).

Luciano Pontes: *Seu Rei mandou* (2012); *As Travessuras de Mané Gostoso* (2015); *Terrível* (em construção).

¹⁵ Apesar de, pelos critérios, estar incluída nessa lista, optei por uma participação adstrita ao papel de pesquisadora, o que não comprometeu minha contribuição para o debate sobre o tema.

Luiz Felipe Botelho: *O menino Minotauro* (1989); *Os três coroados* (1996); *O segredo da arca de trancoso* (1997); *Mau mau miau* (2004); *Aqui onde nos encontramos* (2017).

Miro Ribeiro: *Era uma vez um reino e sete quintais alagados* (2003); *Dias sem sol* (2005); *Era uma vez outras histórias* (2005); *Em busca de estrelas* (2005); *A caixa encantada* (2007); *Chuva chuarada* (2013); *O menino no rio chamado tempo* (2014); *O claro caminho de clara* (2015); *Adoleta. Era uma vez o cravo e o senhorito borboleta* (2016); *O cravo não briga com a rosa* (2017).

Moises de Melo Neto: *Draculim e o circo no espaço* (1985); *A maior bagunça de todos os tempos* (1991); *A Ilha do Tesouro* (2002) – adaptação; *Sonho de Primavera* (2004) - com Rosalia Calsavara; *O circo do futuro* (2010); *Sertanejinha* (2013); *Canção das águas* (2013); *O som da esperança** (2014); *Aventuras de um pinguim no Brasil** (2015); *Cosmos e o menino mágico** (2018); *A nova branca de neve* (2018). (* Peças escritas para o projeto *Moradia e cidadania*, da Caixa).

Samuel Santos: *O amor do galo pela galinha d'água* (1999); *A terra dos meninos pelados* (2002) – adaptação; *Historinhas de dentro* (2009); *Mãe coruja* (2017).

Veronaldo Martins: *A bruxa e o dragão* (2008); *A cadeira voadora* (2011); *Chico e Flor contra os monstros na Ilha do Fogo* (2014); *Pequenino* (2015); *A peleja* (2019).

Desse levantamento constatei que das/os 14 convidadas/os, nove, além da função de dramaturgas/os, também dirigiram as respectivas encenações.

Enviei a todas/os uma carta-convite (Apêndice A) contendo, entre outros dados, os critérios de escolha das/os participantes, os objetivos da pesquisa, as etapas de desenvolvimento e os instrumentos a serem aplicados no levantamento e na análise dos conteúdos, deixando espaço, ainda, para esclarecimentos. Dessa forma restaram asseguradas a transparência e a confiança necessárias à relação entre pesquisadora e participantes.

Registro que em todas as fases do presente trabalho - elaboração do projeto, desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados - busquei seguir os parâmetros da conduta ética da pesquisa em educação indicados pela Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd), tomando como princípio fundante a dignidade da pessoa humana (MAINARDES e CURY, 2019, p. 27).

Para a pesquisa de campo estavam programadas duas etapas de participação: 1. Encontro individual (presencial ou por videoconferência); 2. Roda de conversa com todos/as os/as participantes para apresentação dos resultados e possíveis desdobramentos. A segunda ação, no entanto, foi cancelada, devido aos transtornos causados pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), pois o afastamento social imposto, além de atrasar o andamento dos trabalhos, dificultou a realização do encontro presencial, como imaginado. A proposta seria, juntamente com as/os interlocutoras/es envolvidas/os, ampliar o olhar unilateral da investigadora para um olhar democrático, alcançando uma “construção partilhada de dados”, como indica Allene Lage (2009, p. 7014). No entanto, acaento a esperança de, no futuro, realizar esse reencontro de forma coletiva e presencial, com a devolutiva do material às/aos participantes, para novos desdobramentos.

Agendadas as conversas, estas ocorreram entre novembro de 2019 e janeiro de 2020. Foram 12 encontros presenciais, em locais escolhidos pelas/os convidadas/os, e dois por videochamadas. A experiência com entrevistas realizada em uma disciplina do PPGEI, proposta pelos professores Maurício Antunes e Moisés Santana, garantiu certa segurança para a “entrada em campo”.

Para as conversas, lancei mão de um roteiro semiestruturado (Apêndice B), ou seja, “com perguntas fechadas e abertas, em que a/o entrevistadoa/o tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 66) e a/o entrevistadora/o tem a flexibilidade para alterar o roteiro ou fazer as adaptações necessárias. Na elaboração, segui a observação de Szymanski, de formular perguntas sempre considerando os objetivos da pesquisa (2002, p. 30).

Ficou garantida a manifestação autônoma, consciente, livre e esclarecida (COUTINHO, 2019, p. 63), inclusive a liberdade de não falar sobre determinado assunto ou até de desistir da participação, a qualquer tempo, o que não ocorreu.

Segundo Gatti, na relação entre pesquisadora/o e pesquisada/o há uma situação de poder a considerar, em que “o pêndulo cai do lado do pesquisador” (2019, p. 39). No entanto, minha percepção foi justamente contrária - a de total dependência das contribuições das/os participantes, sem as quais não haveria, sequer, pesquisa. Busquei, pelo diálogo, instaurar uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação entrevistadora-entrevistadas/os, vislumbrada por Szymanski quando evoca Paulo Freire e seu respeito pelos “saberes da experiência”

(2002, p.13). Outras observações dessa autora para entrevistas também foram de grande valia, como cuidar de não induzir respostas, mas dar amplitude às questões, permitindo o desvelamento de informações; atentar para os termos das perguntas, de modo a facilitar a compreensão da/o interlocutora/or; formular questões de esclarecimento, além de descrições e sínteses de respostas, submetendo-as à confirmação, como estratégia de compreensão das ideias das/os entrevistadas/os. (SZYMANSKI, 2002, p. 30 e 41)

O fato de desenvolver a mesma atividade artística - dramaturgia para o teatro infantil – e de conhecer pessoalmente cada uma/as das/os interlocutoras/es, facilitou nossa comunicação. Como diz Bourdieu:

[...] De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas de comunicação [...] (BOURDIEU, 1997, p. 697).

Tratei de instaurar esta confiança mútua e de tornar o encontro um momento prazeroso em torno de uma pauta tão cara a ambas as partes, mas sempre atenta à duração das conversas, que tiveram tempo médio de 40 minutos, para não gerar cansaço ou qualquer outro prejuízo físico, mental ou emocional às/aos participantes, como orientado por Gatti (2019, p. 36).

O roteiro semiaberto possibilitou relativa liberdade às/aos participantes, abrindo espaço para outras abordagens fora dos objetivos da pesquisa. Contudo, aproveitando a oportunidade do encontro e, mesmo ciente de que muitas das falas não seriam aproveitadas neste trabalho, optei por fazer o registro, não só pela importância de uma visão mais ampla para a compreensão de pontos específicos, como também por acreditar na possibilidade de utilização do material levantado, sob minha responsabilidade pelos próximos cinco anos¹⁶, na elaboração de outros escritos, sobre outras questões.

As 14 falas foram gravadas e integralmente transcritas. Apesar de exaustivo, o trabalho de transcrição, feito por mim mesma com ajuda de um aplicativo, proporcionou um prazeroso “reencontro” com as/os participantes, ampliando minha

¹⁶ Tempo estabelecido entre a pesquisadora e os/as participantes para guarda e utilização, tanto dos áudios quanto das transcrições das entrevistas.

percepção sobre os conteúdos. As idas e vindas pelas falas durante a transcrição possibilitaram um prelúdio da análise do material.

Após a organização dos arquivos, tanto os áudios quanto os textos foram enviados às/aos participantes para aprovação, sendo informado que a ausência de resposta resultaria em concordância com o conteúdo do material. Das/os 14 participantes, sete deram retorno positivo e destas/es, apenas cinco enviaram novo arquivo com alguns ajustes quanto à forma - pequenos acréscimos e/ou supressões.

5.2 Trama

Com o material em mãos e em mente a análise de conteúdos como forma de tratamento dos dados, passei a dividir as falas em categorias, tendo elegido o aspecto semântico como critério de categorização, ou seja, o tema foi a unidade de análise utilizada, sendo indispensável em estudos “sobre propagandas, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças”, segundo Maria Laura Franco (2007, p. 43), coadunando com os objetivos desta pesquisa. A referida autora descreve a criação de categorias como um processo “longo, difícil e desafiante” (2007, p. 59), o que restou plenamente constatado.

No processo de seleção das unidades de fala, cuidei para que os fragmentos não ficassem descontextualizados ou perdessem o sentido original. As subtrações, visando uma maior objetividade, estão indicadas entre colchetes; retirei alguns “gaguejos” e expressões como: “não é?”, “entende?”, para maior fluidez; cuidei também de não fazer nenhuma referência a pessoas, personagens ou títulos de peças, para que não houvesse associação com as/os participantes, preservando-lhes o anonimato. Por fim, houve casos de uma fala servir tanto para um tema quanto para outro, cabendo-me eleger onde traria maior contribuição.

Para facilitar a identificação dos temas nas falas, usei a estratégia de marcar cada trecho com cores específicas, tendo selecionado os seguintes tópicos:

- Primeiro encontro com o teatro infantil
- Experiências na infância com o teatro
- Compreensão sobre o teatro infantil
- Teatro infantil em Pernambuco

- Referências de autoras/es e dramaturgias
- Percepção de discriminação com o teatro infantil
- Dimensão formativa do teatro
- Conceito de criança
- Conceito de infância
- Formação como dramaturga/o
- Papel da/o dramaturga/o
- Outras funções exercidas no teatro
- Processos de criação
- Escolha dos temas
- Construção de personagens-crianças
- Relação com o público
- Relação com crianças
- Descrição de uma personagem
- Poética infantil

Em seguida, selecionei os temas atinentes à pesquisa, especificamente aqueles que tratavam da relação das/os autoras/es com crianças e as implicações nos seus processos de criação de dramaturgias no teatro infantil.

Para compreender a relação entre essas partes, entendi que, primeiramente, era preciso levantar as noções das/os interlocutoras/es sobre criança e infância, bem como sobre seu papel como dramaturga/o; em seguida passei a registrar de que maneira se estabelecia a relação das/os dramaturgas/os com crianças; por fim, para analisar as reverberações dessa relação nas dramaturgias, analisei os processos de criação, quanto aos procedimentos, as escolhas dos temas e as construções de personagens-crianças.

Restaram assim selecionados os tópicos para análise dos conteúdos das falas:

Sobre as partes envolvidas:

- Compreensão sobre criança e infância
- O papel da/o dramaturga/o

Sobre os processos criativos:

- Temas
- Procedimentos

- Personagens-crianças

Reuni para análise uma diversidade de descrições e argumentos sobre cada ponto, um apanhado do pensamento e das práticas de dramaturgas e dramaturgos pernambucanas/os do teatro infantil, com foco nos seus processos de criação. O passo seguinte foi organizar e analisar esses conteúdos de modo a poder apresentar essa realidade sobre a qual me debrucei.

Suely Deslandes apresenta três versões da realidade: 1. Aquela percebida por nossos sentidos, que sofrem influências das nossas visões de mundo; 2. A realidade real, que engloba a totalidade das relações sociais, e por serem dinâmicas e constantemente reinventadas, excedem a apreensão do conhecimento científico; 3. A realidade construída por meio da pesquisa científica: “uma versão do real a partir de uma leitura orientada por conceitos operadores”. Busquei, justamente, construir uma realidade resultante de “um processo de objetivação teórico-conceitual” sobre o aspecto do real que decidi me aproximar. (DESLANDES, 2009, p. 33).

Então, para cada ponto tratado sobre a relação autora/or e crianças e seus processos de criação de dramaturgias para o teatro infantil – aspecto do real que me aproximei -, estabeleci um “diálogo” com proposições e conceitos de autoras/es dos campos dos Estudos da Infância e Estudos Culturais. E se a capacidade de análise da/o pesquisadora/or, segundo Minayo, decorre da articulação entre os dados colhidos e os pressupostos da pesquisa (2009, p. 75), este foi o meu maior desafio.

Durante o processo de identificação das falas e diante das várias percepções sobre cada ponto tratado, veio-me à memória uma brincadeira da infância chamada *Berlinda*:

Brincadeira, especialmente de crianças, em que uma delas se afasta (vai para a berlinda). Os demais participantes fazem sobre ela comentários, que lhe serão transmitidos, omitindo-se os autores. A criança na berlinda deve escolher o comentário que mais lhe agradou, e seu autor vai para a berlinda; em outra variante, deve adivinhar quem fez cada comentário. (BERLINDA, 2004).

Lembrei-me da expectativa que gerava quando estava na berlinda e da minha reação aos comentários expostos pela “relatora” da vez. As opiniões das outras crianças revelavam versões sobre mim que, de alguma forma, aceitas ou

contestadas, afetavam-me. E a reunião dessas “verdades” me colocava diante de um espelho a suscitar os porquês desses reflexos.

Com essa lembrança da infância, coloquei os temas levantados na “berlinda”, reunindo as falas das/os participantes em torno de cada um deles, estabelecendo ainda um “diálogo” entre as ideias e percepções das/os dramaturgas/os e as proposições e conceitos dos campos teóricos que embasam a pesquisa.

Como na *berlinda*, decidi não identificar as/os participantes. A correspondência das falas com as/os autoras/es é feita por meio de símbolos, escolhidos aleatoriamente. Entendo, dessa forma, resguardá-las/os de qualquer dano decorrente do “debate” instaurado, sem direito a réplicas. Ademais, tratando-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, como diz Romeu Gomes, a análise e a interpretação dentro dessa perspectiva “não têm como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”. (2009, 4, p.79).

Minha participação nessa “brincadeira”, além da seleção e apresentação dos “comentários” sobre cada tema, tem o papel de suscitar reflexões, de levantar porquês, abrindo passagem a novas perguntas, como sugere o personagem Mika, do livro infantil *Tem alguém aí?* de Jostein Gaarder, mencionado por Silvio Ancisar Sanchez Gamboa em curso sobre Metodologia da pesquisa, ministrado em 2013 na UFRPE.

“Lá de onde eu venho”, explicou ele, “nós sempre fazemos uma reverência quando alguém faz uma pergunta fascinante. E quanto mais profunda for a pergunta, mais profundamente a gente se inclina. [...] Tentamos pensar numa pergunta inteligente, para fazer a outra pessoa se inclinar. [...] Uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que inteligente e correta, nem assim você deve se curvar para ela. [...] Quando você se inclina, você dá passagem”, continuou Mika. “E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta. A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só a pergunta pode apontar o caminho para frente.” (GAARDER, 1997, p. 28).

Para a construção de metodologias numa perspectiva pós-crítica, Paraíso sugere lançar mão de diferentes textos, linguagens, materiais, artefatos. (2012, p. 32-33). Iniciada a “brincadeira”, dei-me conta que estava diante de uma estratégia descritivo-analítica, ao estabelecer objetos, construir interrogações, definir procedimentos, articular teorias e conceitos.

As falas das/os dramaturgas/os são apresentadas em uma caixa de texto com formato tridimensional, numa alusão à brincadeira da minha infância, cujos comentários sobre quem estava na berlinda eram registrados num pedacinho de papel. Chamo a atenção para esse paralelo entre uma brincadeira da infância e a metodologia da pesquisa, pelo envolvimento, rigor e prazer presentes, tanto no brincar da criança, quanto no ato de pesquisar.

6 DIÁLOGOS

O diálogo entre duas ou mais personagens é a forma fundamental e exemplar do drama, forma de expressão privilegiada e “meio mais apto para mostrar como se comunicam os locutores.” (PAVIS, 1999, p. 93).

Neste capítulo, analiso as falas das/os 14 participantes da pesquisa sobre os temas postos na “berlinda”, estabelecendo um “diálogo” entre os conceitos trazidos do referencial teórico e os achados da pesquisa, como orienta Romeu Gomes (2009, p. 74). Ao longo da análise, lanço perguntas apenas com o intuito de suscitar reflexões, as quais vem sinalizadas com asterisco.

Mais que estabelecer um confronto entre os conceitos trazidos dos campos teóricos e os pensamentos e práticas contidas nas falas das/os participantes, busquei fomentar a reflexão sobre o fazer e o pensar da realização artística voltada para crianças, com foco na criação de dramaturgias do teatro infantil, porém, sem ilusões de construir consensos ou conclusões, quiçá, como diz Gomes (2009), estabelecer uma dinâmica entre os argumentos forjados a partir dos conceitos e as experiências da realidade, pressuposto da análise de conteúdos na pesquisa qualitativa (GOMES, 2009, p. 77).

| ANÁLISE DOS CONTEÚDOS | Falas das/os 14 participantes | Conceitos dos Referenciais teóricos |
|-------------------------------|--|---|
| Sobre as partes da relação | - Noção de criança e infância - O papel da/o dramaturga/o | - Infância - Criança - Adultocentrismo - Culturas infantis |
| Sobre os processos de criação | - Escolha dos temas - Procedimentos - Personagens-crianças | |

6.1 Falas do referencial teórico

Apresento, a seguir, os conceitos de infância, criança, adultocentrismo e culturas infantis, trazidos dos Estudos da Infância, acompanhados de contribuições de autoras/es da filosofia e antropologia.

6.1.1 Infância

A partir da “virada epistêmica” promovida pelo campo dos Estudos da Infância, no final dos anos de 1990, as crianças passaram a ser consideradas pelas Ciências Sociais, segundo Qvortrup, como “agentes sociais, produtoras de culturas”, e a infância como “categoria na estrutura social” (2010, p. 631). O referido autor descreve vários aspectos relativos à infância, que ajudam na construção de uma noção sobre o público infantil.

Primeiramente, a infância tanto pode ser considerada uma das fases cronológicas da vida de uma pessoa, quanto uma categoria geracional dentro da estrutura social, ou seja, em termos individuais, é uma fase transitória com começo e fim¹⁷ e em termos estruturais ela é permanente, pois estão sempre nascendo novas crianças a comporem esse coletivo social. No entanto, a rotatividade é muito alta, pois o tempo de passagem de uma pessoa pela infância é bem menor comparado à fase adulta. Ademais, devido às transformações demográficas, a infância tem ocupado, ao longo do tempo, cada vez menos espaço na pirâmide populacional. (QVORTRUP, 2010).

Como categoria estrutural, a infância apresenta modelos próprios para cada contexto social, cujas características são definidas, segundo Qvortrup, por um conjunto de parâmetros sociais ou estruturais, tais como: econômicos, políticos, sociais, culturais, tecnológicos, ideológicos e/ou discursivos. “É a interação entre os parâmetros que produz as configurações sociais, incluindo os grupos sociais e as relações entre eles” (2010, p. 637). Desse modo, tal como as demais categorias geracionais - adolescência, idade adulta e velhice -, a infância é parte integrante da sociedade, com características próprias de cada contexto social.

Outro aspecto apresentado pelo citado autor diz respeito à constante transformação da infância ao longo do tempo, acompanhando as dinâmicas culturais e sociais de cada sociedade, mesmo sendo permanente na estrutura social. (QVORTRUP, 2010). Vale salientar que a relação entre crianças e pessoas adultas também assume contornos distintos, a depender da cultura ou sociedade.

Sarmiento (2013) levanta importante questão sobre a relação entre a identidade da infância enquanto categoria estrutural e a pluralidade das infâncias

¹⁷ O limite de idade da infância varia conforme o local geográfico, o contexto, a cultura e o tempo histórico, seguindo parâmetros jurídicos e culturais de cada sociedade.

contemporâneas. Apresenta críticas, tanto à visão estruturalista, por não dar relevância às características diferenciais da infância e sua articulação com outras categorias sociais como: classe, gênero, raça, etnia etc., como à visão pós-estruturalista, por enfatizar a diversidade das experiências de vida das crianças e não considerar a infância como estrutura social, de onde decorrem a estratificação e as formas de dominação. Conclui Sarmiento que, para além da dicotomia identidade (categoria geracional) x diversidade (pluralidade das infâncias), faz-se necessária uma

perspectiva dialética capaz de compreender as relações de mútua implicação da identidade social da infância com a diversidade dos contextos e das práticas sociais da infância. [...] Ou seja, o que é comum nas crianças é diferenciadamente vivido por elas em função de sua diversidade (SARMENTO, 2013, p. 30).

Alerta ainda que, sem uma atenção à diversidade, o olhar sobre a infância tenderá a tomar sempre como referência a normatividade hegemônica, ou seja, uma criança branca, da classe média de países centrais, ao que acrescento: do sexo masculino, sem deficiências.

Em síntese, Renato Noguera (2020) apresenta o caráter tridimensional da infância: 1. como *noção* – relacionada aos aspectos biológico, psicológico, sociológico e jurídico do ser humano; 2. como categoria: geracional, étnica e linguística; 3. como *conceito filosófico*: a infância como “maneira de habitar a existência”, como “condição de possibilidade da experiência humana” (NOGUERA, 2020).

A experiência humana é variada, diz Noguera, e a infância é uma forma de habitar essa experiência. Como toda pessoa adulta já passou pela infância, em tese, esta se configura como uma das camadas de sua existência. A infância habita a cada um de nós como estado, como “potência criativa que as crianças geralmente vivenciam mais do que os adultos, porém, a infância está sempre acessível a cada um de nós.” (NOGUERA, 2019, p. 140).

Os conceitos trazidos suscitam uma postura democrática, empática e dialógica da pessoa adulta perante a criança, aspectos que devem ser observados quando da realização, não apenas de textos teatrais, mas de qualquer produção artístico-cultural destinada ao público infantil.

6.1.2 Criança

De acordo com Sarmiento (2013), a Psicologia do desenvolvimento, baseada nas etapas de desenvolvimento infantil formuladas por Piaget, esteve no centro da abordagem da infância por décadas, criando uma concepção de criança

como um ser humano em desenvolvimento, percorrendo várias etapas e fases, decorrentes de sua natureza biopsicológica, num processo contínuo de aprendizagem e acomodação de conhecimento, destreza, capacidade relacional e consciência moral (SARMENTO, 2013, p.18).

Esta concepção, que por extensão também serviu de parâmetro à Pedagogia, é o ponto central da crítica dos Estudos da Infância, pois não se pode considerar a criança apenas como um ser em desenvolvimento (SARMENTO, 2013, p.18) e muito menos um desenvolvimento prescrito. De mais a mais, o desenvolvimento em processo e a falta de autonomia não são características exclusivas da criança e sim do ser humano em qualquer idade, posto que uma pessoa nunca estará concluída e sempre será dependente de outras para viver.

Na visão dos Estudos da Infância a criança não pode ser tratada como uma/um adulta/o imatura/o ou incompleta/o e sim como um ser humano integral, no seu tempo presente. Devem ser considerados o contexto no qual está inserida e sua forma específica de subjetividade, cuja construção é social e culturalmente produzida, sem desconsiderar, no entanto, os desenvolvimentos biológico e psicológico de cada uma/um. Assim sendo, as crianças passam à posição de “membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (SARMENTO, 2013, p. 20).

Allan Prout (2010) aponta três dualismos que perpassam os conceitos de *criança* e *infância*, quais sejam: “estrutura e ação”, “natureza e cultura”, “ser e devir”, que constituem o caráter híbrido da infância. Se por um lado a infância, como estrutura social, pressupõe uma padronização em uma determinada sociedade, prevalecendo a ideia de que tais padrões atingem de forma generalizada os indivíduos e os coletivos, por outro, os estudos das crianças como atores/atrizes sociais demonstram o inverso. Propõem então, o autor, o conceito de infância no

plural, posto que “são construídas mais diversamente e localmente mediante a interação contínua entre atores humanos” (PROUT, 2010, p. 735).

O segundo dualismo apontado pelo Prout diz respeito aos aspectos biológico e social da criança. Um, esteve na centralidade da abordagem da criança até a segunda metade do século XX, absorvido principalmente pela medicina e áreas afins, e está relacionado à natureza do ser humano; o outro, está relacionado à dimensão cultural. Conforme Prout, é preciso reconhecer tanto o aspecto biológico como o social; a natureza e a cultura da infância (2010, p. 736).

Por fim, o *ser* e o *dever* da criança não deve ser encarado como característica exclusiva da infância, afinal, tanto a criança quanto o adulto carregam “multiplicidade de devires”, pois ambos são incompletos e dependentes de outros seres (PROUT, 2010, p. 737). A perspectiva interdisciplinar dos Estudos da Infância busca impedir uma visão fragmentada da criança e a superação dessas dicotomias tradicionais.

Compartilho também, por Adriana Friedmann (2020), o conceito de criança na perspectiva da antropológica:

Os indivíduos reagrupados sob esse nome constituem “territórios”, no sentido literal, com características específicas, conforme tempos e espaços, com suas estruturas e modelos de comportamento particulares, seus gêneros de vida e sistemas de ação construídos pelos próprios atores. Segundo esse paradigma, as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com plenos direitos, traços culturais, ritos, linguagens, “imagens-ações”. (FRIEDMANN, 2020, posição 364).

Essa perspectiva plural exige por sua vez uma abertura maior na relação entre quem realiza e o seu público infantil, de modo a acolher a diversidade das crianças e a pluralidade das infâncias.

Por fim, partilho do olhar sobre a infância como um fenômeno complexo, que compõe a teia da realidade – “redes heterogêneas do social”, simultaneamente reais, como a natureza, narradas como o discurso e coletivas como a sociedade (LATOURETTE, 1993 apud PROUT, 2010, p. 747).

6.1.3 Adultocentrismo

Anete Abramowicz e Tatiane Rodrigues (2014) indicam que, na filosofia, a visão positiva sobre a infância apenas é inaugurada com Nietzsche, em *Assim falou Zaratrusta*, onde as crianças são consideradas como último dos três estágios do

espírito humano: “Quando o homem chega à criança é um novo recomeço, não mais o camelo que carrega o fardo da história e dos valores, nem mesmo o leão que diz não aos valores, mas a criança que inaugura o novo” (2014, p. 463).

Segundo as autoras, a infância estava associada à animalidade, selvageria (Santo Agostinho), à doença (Aristóteles), à loucura (Platão). E assim idealizada, como oposição à sabedoria e à santidade, para suprir a insuficiência, a negatividade e a corrupção da criança era preciso intervenção de uma pessoa adulta. Este seria o pensamento fundante da pedagogia tradicional (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 463).

O quadro evolutivo dos paradigmas da infância, elaborado por Catarina Tomás (2014), apresenta uma visão panorâmica do desenvolvimento da percepção sobre as crianças. Pinçando de cada paradigma a situação das crianças na sociedade, temos em progressão: 1. posição subalterna decorrente de uma relação hierarquizada entre adultos e crianças; 2. considerada ser frágil, incapaz, sem autonomia, devendo ser protegida; 3. com potencialidade permanente para o mal; comportamento associado a uma visão essencialistagenética; 4. escolarização e socialização orientada para o individualismo; 5. criança-cidadã e consideração das culturas infantis (TOMÁS, 2014, p. 138). Apesar de figurarem como uma gradação, algumas percepções postas como ultrapassadas ainda se fazem presentes em muitas relações entre pessoas adultas e crianças.

O termo adultocentrismo, ainda sem registro nos dicionários, aparece a partir do reconhecimento de perspectivas geracionais diferentes da pessoa adulta sobre a realidade. Mas, ainda hoje, a/o adulta/o se coloca em um patamar superior, principalmente frente às crianças. Decisões seguem sendo tomadas para crianças e por elas, sem estas, sequer, serem consultadas, ou mesmo informadas; privações e penalidades seguem sendo impostas, sem lhes ser concedido o direito de defesa; e expectativas seguem sendo criadas sem levar em conta as suas escolhas. Como diz Tomás:

A criança não é mero receptor das influências a que está sujeita, é também um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vistas e interpretação sobre si e sobre o mundo, que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito. É fundamental, por consequência, atender assas múltiplas formas de negociação, partilha e criação de cultura pelas crianças, entre si e com os adultos, resultante de miscigenações variadas (TOMÁS, 2014, p. 137).

A “descolonização da infância”, termo empregado por Tomás (2014) é um processo que envolve atitudes para além do reconhecimento das crianças como atrizes/atores sociais e produtoras de culturas, e requer uma ruptura epistemológica e uma socialização do conhecimento sobre a infância e as crianças, para a transformação dos paradigmas adultocêntricos ainda vigentes.

6.1.4 Culturas infantis

Segundo William Corsaro, “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

Este autor define *culturas infantis* como sendo “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (2011, p.128). O autor propõe também o conceito de *reprodução interpretativa* para a significação atribuída pelas crianças, dentro da relação entre pares, sobre a cultura simbólica apresentada pelas/os adultas/os (CORSARO, 2011, p. 134).

Abro aqui um parêntese para registrar que o termo *culturas infantis* também foi utilizado por Florestan Fernandes, em 1944, na monografia referente a uma pesquisa sobre as trocinhas do Bom Retiro, cujo foco principal, segundo Anete Abramowicz (2015) foi “evidenciar os processos de socialização das crianças por meio daquilo que ele chamou de ‘cultura infantil’ no debate com a cultura adulta”. Segundo, esta autora, ao identificar os elementos presentes no universo infantil em algumas descrições das brincadeiras, músicas e folguedos, Florestan Fernandes antecipa os elementos de uma sociologia da infância que viria a se constituir como campo teórico na década de 1990 (ABRAMOWICZ, 2015, p.15).

Para Catarina Tomás (2014) *culturas infantis* é um conceito complexo e polimórfico e apresentando a relação entre cultura e infância, esta autora indica três abordagens distintas: 1. Cultura sobre a infância: diversidade de expressões culturais e conhecimentos científicos produzidos acerca da infância; 2. Cultura(s) da infância: expressões das interações das crianças com outras crianças e com adultos; 3. Cultura para a infância: Processo que leva à transformação da cultura geral numa produzida especificamente para a infância; marketing global dirigido às

crianças; e importância colonizadora que o mercado de produtos culturais para a infância tem no imaginário infantil (TOMÁS, 2014, p. 140).

Observo que a atenção dispensada à abordagem da cultura da infância, aquela produzida pelas crianças, repercute nas demais abordagens. E a atenção da presente pesquisa se volta justamente à cultura da infância, tomando-a como possibilidade para a criação de um teatro infantil feito por adultas/os *com* a criança.

O reconhecimento das formas próprias de uma criança de interpretar o mundo, de agir, de pensar, de sentir; das formas criativas, das linguagens peculiares, de suas formas de poetizar a vida (mesmo inconscientemente); o reconhecimento das crianças como seres ativos e não apenas reprodutoras ou consumidoras das culturas adultas, acarreta uma transformação radical não apenas no olhar, mas na própria relação da/o adulta/o com a criança. Transformação que passa pela capacidade de estabelecer conexões, interações, diálogos com as crianças, abrindo possibilidades para uma produção conjunta de uma cultura Intergeracional, sendo fundamental ainda considerar a diversidade das crianças e suas múltiplas culturas.

6.2 Falas das/os dramaturgas/os

Início a análise da pesquisa de campo esclarecendo que para alguns temas não foi possível selecionar apenas um registro de cada participante, principalmente sobre os conceitos de criança e infância, cujas falas se estendem para mais de um aspecto. Já para outros temas, nem todas/os abordaram a questão. No entanto, com o material levantado foi possível construir um relevante “rol de comentários” sobre cada tema na “berlinda”.

Os nomes das/os participantes foram substituídos por símbolos, com escolha aleatória, mas sempre correspondendo à mesma pessoa. Além de garantir o anonimato, facilita a localização no texto, para formulação de encadeamentos das falas de cada participante sobre: 1. a compreensão sobre criança e infância; 2. o entendimento sobre o papel da/o dramaturga/o; e 3. os procedimentos de criação de dramaturgias.

Por meio dessa trilha de análise, buscamos atingir os objetivos da pesquisa de compressão da relação entre autoras/es adultas/os e crianças e o que dessa relação se faz refletir nos processos de criação, identificando como e em que

medida as crianças participam da construção de suas dramaturgias para o teatro infantil.

Ao final da análise de cada categoria, lanço um questionamento, uma provocação, uma reflexão, sem intenção de construir respostas, posto que o intuito é abrir caminhos para frente, como dito pelo personagem Mika, acima citado.

6.2.1 Sobre criança e infância

Dividi os trechos das falas sobre criança e infância em 11 subcategorias, seguindo os princípios indicados por Gomes (2009), de *convergência*, *exaustividade* e *exclusividade*, ou seja, a partir de uma mesma temática, no caso os conceitos de criança e infância, contemplar todas as falas na divisão por categorias, de modo que as falas sejam exclusivas para cada uma delas.

A ideia de criança

01

[...] porque a criança é muito pura, né? Então, eu tento chegar, alcançar a plenitude dela... é um exercício alcançar esse lugar pra que a gente fale de igual para igual, porque a criança é muito inteligente, ela tá aí. Se você diz uma coisa, ela já diz na cara, ela já diz na hora, ela diz que gostou ou não gostou na hora. É diferente do adulto. Eu tento me aproximar desse olhar.

Π

02

As crianças, elas confiam muito nas pessoas. Quando elas compram o jogo, uma proposta, eu acho que elas se entregam com muita abertura.

æ

03

Primeiro, eu adoro criança. Eu acho... de fato, elas são superiores a nós, elas são serem assim, conectados com uma dimensão planetária muito mais... que a gente não consegue explicar. Assim, de olhar para o mundo, de observar, a maneira de se relacionar.

ε

04

A criança... eu digo que ela é um ser pleno, completamente. É livre de, de qualquer, qualquer amarra que nós adultos temos. Ela é completamente livre do pensar, do olhar... e tem essa impulsividade que move a criança, que nós adultos perdemos ao crescermos regidos por padrões e regras sociais.

α

05

Criança, eu acho que, que é um poema constantemente sendo escrito. É... a gente cresce, a gente perde de ser poesia. Somos naturalmente poetas e a criança, ela não tem... elas não são podadas ainda, elas não são colocadas dentro de armaduras que socialmente os adultos são colocados. Então, elas se permitem, né, a serem os poemas, as poesias que elas são.

Ω

06

[...] Ela é muito sensível também. A criança é muito verdadeira, né? Criança ou gosta ou não gosta. [...] Eu acho... eu acho criança um ser humano incrível, extremamente esperto.

β

07

Eu acho que é um... é um ser que chega aqui totalmente aberto sem censuras, sem críticas... é uma tentativa de busca, é uma curiosidade extrema, é um pequeno explorador no sentido de ... de perscrutar, de avançar por uma vereda desconhecida e tentar descobrir o máximo possível daquilo ali. E aos poucos esse ser, ele vai sendo impactado pela realidade que ele encontra, de milhares de maneiras diferentes e nisso ele vai se relacionando com essas definições, que ele recebe, inclusive, com muita abertura também, porque ele acredita que tá recebendo verdades de quem ele encontra aqui. E a maioria das vezes isso não é verdade também. São pessoas que estão tão confusas ou mais até do que quando ele chega. É incrível isso, porque eu acho que a criança, ela parece, às vezes, ter muito mais segurança de como proceder nesse mundo inóspito, assim, cheio de coisas misteriosas, do que muitos adultos.

æ

08

A criança, a infância, tem uma conexão de muita integralidade com ela, com o corpo inteiro. Ela pensa com tudo, ela sente com tudo, ela quer, ela é muito intensa, se ela tem fome ela quer comer tudo, se ela quer dar amor ela dá de muito, se ela gosta, se ela não gosta, então ela é muito autêntica.

☪

Este primeiro bloco reúne ideias das/os participantes sobre a criança: puras, inteligentes, sinceras, confiantes, seres superiores, plenas, puro instinto criador, naturalmente poetas, verdadeiras, espertas, extremamente curiosas, muito intensas. Todas expressam uma visão positiva, porém homogeneizada, numa perspectiva de criança única, universal, a qual, segundo Sarmiento (2013), tende a ser de uma criança da classe média, de países centrais, e eu acrescentaria: de cor branca, do sexo masculino, sem deficiências física, mental ou intelectual.

Sem desconsiderar as características comuns, próprias da infância, é preciso ter em mente que tanto a criança quanto a infância são construções sociais, ou seja, guardam relação com o contexto sócio-cultural. O risco da idealização e da uniformização das crianças é não enxergarmos a pluralidade e a complexidade de suas realidades. É preciso desconstruir a concepção epistemológica de infância única, como diz Miguel Arroyo (2018): “não existe uma produção única de uma infância única, universal. Nem existe uma concepção epistemológica única, universal de ser humano.” (ARROYO, 2018, p. 29).

* Até que ponto há espaço nas dramaturgias do teatro infantil para as infâncias subalternizadas, inferiorizadas, segregadas e oprimidas, vítimas de discriminações pela classe, etnia, raça, gênero?

Criança: ator social e produtora de culturas

09

[...] você pensa... porque às vezes as pessoas colocam a criança, como se a criança fosse um ser que não tem nada, que a gente enquanto adulto é que tem... e eu acho que não. Eu acho que criança, ela tem uma construção dela, muito específica dela, que eu posso falar tudo para ela desde que eu fale na linguagem dela, sem ser a linguagem do tatibitati.

↳

10

Sim, sim essa construção mental, a facilidade que a criança tem de viajar nas coisas, não é, de fazer um pedaço de pau, um avião. Eu adoro isso, eu fico fascinado por isso.

Ж

Duas falas mencionam a criança como atriz/ator social e produtora de culturas, com uma “construção dela, muito específica” e com facilidade de imaginar e criar coisas. Trata-se de um reconhecimento das culturas infantis, e da presença do imaginário, como visto no item sobre culturas infantis.

* De que forma e em que medida as culturas infantis se fazem presentes nas realizações artísticas destinadas a crianças?

A Criança e sua essência

11

Apesar dessa nova criança que eu acho que tá surgindo, a criança é sempre criança. Ela vai continuar sendo o mesmo ser humano, com os mesmos sentimentos humanos, com as mesmas falhas, com as mesmas grandiosidades, com os mesmos sentimentos, enfim.

Ω

12

Mas eu acho que, mesmo olhando por óticas da diferença, as crianças, é... querem as mesmas coisas. O mundo delas parece que dialoga, assim... então, se você colocar uma criança da cidade e uma criança do interior, elas vão brincar. Alguém vai propor alguma coisa e eles vão, eles vão estabelecer comunicação. Então eu acho que tem esse olhar. [...] Acho que a linguagem da criança é universal.

b

13

Mas... A criança do século XVIII, XIX é criança também como a criança de hoje, só que hoje tem outras ferramentas. É você saber como é que você vai trabalhar com essas ferramentas, né. [...] É ter atenção. É saber que criança é essa que você tá trabalhando.

q

14

Por exemplo, brigar com uma pessoa, ficar sem falar com aquela pessoa, anos a fio, ou para o resto da vida. A criança não tem isso. Mete o pau na cabeça da outra, briga, chora, separa, daqui a 10 minutos está lá de novo brincando. Essa separação não existe no universo da criança. Ela não consegue ter esse orgulho idiota que nós temos e quando existe, ele se dissolve. Então isso é fantástico no universo da criança. Isso... ser criança é ser puro instinto criador.

α

15

Eu não sei te dizer exatamente o que é que mudou da criança de antes para a criança de agora. Eu acho que criança é criança.

æ

Reuni na sub-categoria acima as falas que mencionam a essencialidade do “ser criança”, considerando universais a linguagem e os sentimentos, passando pela afirmação de que “criança é criança” e que “a criança do séc. XVIII, XIX é criança como a criança de hoje, só que com outras ferramentas”.

As colocações remetem à dualidade: natureza e cultura, ou seja, o aspecto biológico e a dimensão social do ser humano. Segundo Friedmann (2020), essas duas “heranças”, transmitidas por meio de diversas linguagens, não podem ser

consideradas simplesmente “opostas”, dada a complexidade humana. Elas precisam ser entendidas como uma duplicidade que está inscrita na linguagem.

O aspecto biopsicológico da infância fornece às crianças características universais, como, por exemplo, as emoções primárias (raiva, tristeza, desgosto, medo e alegria)¹⁸, ou características como a ludicidade, a imaginação, a fantasia e a recursividade, próprias das culturas infantis (SARMENTO, 2002). Por outro lado, as subjetividades, forjadas nas relações sociais e na cultura, apresentam-se com múltiplas características. A linguagem, por sua vez, é constituída de signos e símbolos que carregam conceitos, ideias e sentimentos sobre a realidade de que fala (HALL, 2016). São, portanto, construções sociais, que transitam na cultura e não podem ser tomadas como universais.

* As linguagens produzidas pelas crianças, vez que produtoras de culturas, são consideradas na construção das dramaturgias do teatro infantil?

Criança: sujeito de direito

16

Hoje em dia eu acho que as pessoas, as autoridades, os poderes vêm mais a criança; as pessoas de um modo geral respeitam mais os direitos das crianças, por causa do estatuto, mas ele reproduz essa mesma coisa, assim, criança é um cidadão de segunda categoria, e nem é. O teatro infantil também.

Ω

17

[...] eu acho que a gente ainda herda um fardo muito grande... a gente ainda tem um ranço de olhar para Infância com muita timidez, sabe, às vezes, com muita... com muito melindre, com muito... de não tratar a criança de igual para igual.

Q

Essa quarta sub-categoria contempla apenas duas falas, mas bastante significativas no sentido de reconhecer a criança como atriz/ator social, colocando-a no mesmo patamar da pessoa adulta. Uma delas faz referência à importância do

¹⁸ As emoções primárias se transformaram em personagens do filme infantil “Divertidamente” (em inglês *Inside Out*), lançado em 2015, que contou com a consultoria do renomado psicólogo Paul Ekman, estudioso das emoções há mais de 50 anos.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para a visibilidade da criança na sociedade e para o respeito aos seus direitos, sem deixar de apontar, no entanto, as limitações desse dispositivo legal. Ressalto que o ECA dispõe em seu Art.16, que o direito à liberdade compreende, dentre outros aspectos, o direito à opinião e expressão (inciso II).

* Abrir espaços nas produções culturais à expressão infantil, seria uma forma de assegurar o direito à expressão das crianças?

Criança: ser em formação

18

A gente tem que ver a criança como um cidadão em formação, né? A gente não pode ver a criança como um eterno bobinho como se fosse apenas um sub-cidadão, mas ver como cidadão em formação.

Ω

19

Na infância, na juventude, a gente tem uma juventude largada e todo mundo numa crise, não sabe o que fazer, não sabe o que fazer... É entender que aquele ali é um ser humano, com sonhos, com vontade... só que é um ser humano imaturo, porque não tem a vivência, que a gente não pode largar, mas que e a gente tem que saber como tocar. Porque os hormônios são enlouquecedores. Tem reações que você diz: Ham?

Θ

Entendo que as falas acima, mais que uma compreensão da criança como ser no devir, indicam a sua condição de tutelada, cabendo à pessoa adulta responsável assegurar as condições necessárias à sua autonomia e protagonismo social, para que não se tornem “atores nas sombras”, como cita Marchi (2017, p. 623), por não serem vistas como parceiras das pessoas adultas.

* Caberia aos artistas, além de “saber como tocar”, também saber observar, escutar, dialogar e promover parcerias criativas com as crianças?

Criança: ser-que-é**20**

Quando eu vou falar para criança, eu tenho que entender quem é a criança, sabe? [...] eu digo que criança não é futuro, criança já é presente.

Q

21

Eu acho que crianças são pessoas. Eu tô falando isso, parece uma coisa muito óbvia, mas uma vez eu mudei o texto do cartaz, e em vez de colocar crianças até seis anos, eu disse: pessoas com seis anos. E uma pessoa riu e disse: “Ué, pessoas com seis anos?”. E eu disse: É. Não é uma pessoa com seis anos?

Q

As duas falas desta sub-categoria tratam a criança como pessoa no presente, uma das premissas dos Estudos da Infância. E mais, reconhecem a necessidade de entendê-la. Segundo Marchi:

As crianças são atores sociais, independentemente do seu reconhecimento por parte dos adultos. E isso simplesmente porque são seres sociais, porque se comunicam com outros seres de sua própria cultura e, nessa comunicação, atuam na reprodução e também na produção de sentidos compartilhados (MARCHI, 2017, p. 623-624)

No entanto, na construção da criança como atriz/ator social, processo compreendido como subjetivação, há uma dimensão individual e outra política, segundo Sarmiento. A primeira diz respeito ao poder da criança sobre si própria na construção de sua personalidade e a segunda sobre as condições materiais em que vivem as crianças (SARMENTO, 2013, p. 39).

* Reconhecer a condição de atriz/ator social das crianças e buscar conhecê-las em suas diferenças seria um movimento necessário à/ao artista que realiza sua obra para o público infantil?

Infância: estado de ser**22**

Eu sei o que é ser criança. Eu consigo perceber isso em mim, aqui (tocando no peito). Eu, por exemplo, agora eu estou fazendo um esforço para estar ao mesmo tempo como uma criança e como um adulto. Porque para mim ajuda muito esse olhar de criança, de manter uma abertura e uma confiança no que tá acontecendo aqui, agora.

æ

23

Eu acho que eu não consegui sair da minha fase de criança. Eu não consigo. Às vezes eu acho bom e às vezes eu acho ruim, porque... enfim.

α

24

Então, eu acho que toda vez que olho para ela (criança) eu digo assim: Eu quero ser sempre... estar sempre nesse lugar, sabe, nunca fingir ser. [...] É difícil para o adulto ser espontâneo, mas eu acho que é sempre o lugar desse exercício.

ε

Aqui temos a percepção do “estado de infância” referido por Nogueira (2020), acima citado. Um estado que permite maior “abertura” ao outro, um estado de ser mais “espontâneo”.

* Seria essa experiência imprescindível para quem cria para crianças?

Novo paradigma

25

Porque eu acredito que essas pessoas que estão escrevendo hoje para teatro, elas tem um respeito muito grande pela criança delas também, que é uma coisa que antigamente me dava impressão de que a pessoa ficava adulta e deixava de ser criança. Então ela era como se fosse uma espécie de “guia de crianças”, não é mais uma criança que tá ali para compartilhar conteúdos com outras crianças, que são adultos ou não, mas uma pessoa que “agora eu sei de tudo”, “agora sou adulto, não tenho mais nada a ver com criança”, “criança é uma coisa inferior e secundária”, sabe? É mais ou menos isso. Então acho que hoje em dia essa separação adulto/criança, essa, exclusão da experiência infantil dentro da gente, ela não tá mais colocada com tanta força. Não sei o que é que tá levando a isso, mas é assim que eu vejo.

æ

Aqui há uma comparação da postura das/os dramaturgas/os atuais com as/os de outrora, chamando a atenção para o respeito e tratamento horizontal dispensado às crianças, diferentemente da relação hierarquizada de antes, quando a/o adulta/o assumia a posição de “sabe tudo”, de “guia de crianças”, um velho paradigma da infância indicado por Tomás (2014), acima citada, que representa uma postura adultocêntrica na relação com a criança.

* Que imagem de criança e infância serve de paradigma para as pessoas adultas nas criações de dramaturgias para crianças?

Infância: construção sócio-histórica

26

Primeiro esse conceito de criança nosso é completamente novo, né, vai surgir no final do século XVIII, tal. Não é um conceito, assim, eterno, que vem... A gente pega as fotografias, os quadros de crianças do século XV, século XVI, elas tinham as mesmas vestimentas dos adultos, isso até pouco tempo, no final do século XIX, as crianças se vestiam como adultos...eu tenho fotografia em casa de terninho, de gravatinha...(risos). Um adulto pequeno, né?

α

27

Eu acho que tá nascendo um novo tipo de gente e que a gente tem que estar muito atento. São pessoas que estão muito mais avançadas do que nós. Nós que eu digo, nós de antigamente, nós que somos adultos. São pessoas que já vem, eu não entendo, mas parece que já vem com muita informação. [...] ou chegam e se deparam com uma carga de informação muito grande, que... não sei se elas amadurecem à força... não sei. [...] E a gente tem muito que respeitar esse novo ser que está surgindo. [...] É uma pessoa que está mais sintonizada com as tecnologias, é uma pessoa que já tem outras informações. Ele já vem preparado para essas novas linguagens. Então, assim, a pessoa que estiver produzindo, qualquer coisa que seja, inclusive arte, tem que estar com esse olhar voltado para esse novo personagem, que eu não sei ainda quem é.

Ω

As falas tratam a infância como construção sócio-histórica, tanto na menção ao surgimento do sentimento da infância, no século XVIII (fala 26), como ao descrever o perfil de uma nova criança na atualidade (fala 27), compreendendo, assim, a constante transformação da infância, como categoria geracional, como dito por Qvortrup (2010), citado acima.

* A criação de uma pessoa adulta que toma como referência sua própria infância estaria conectada com a infância da criança para quem ela produz?

Infância: diferentes contextos

28

Eu fui uma criança criada no sertão e é bem isso mesmo, sabe? Assim, a criança ela precisa lidar com questões, que são questões de adulto, por que você tá tão imbuído daquele meio, que aquilo te afeta, afeta na tua brincadeira, afeta em tudo, sabe? Quando você vai pensar entre uma criança que mora, sei lá, num bairro mais privilegiado e uma criança que mora num bairro menos privilegiado, você vai sentir essas diferenças e essas crianças lidam com essas questões muito próximas.

↳

29

Isso (há uma infância própria do lugar). Mas que também dialoga com o mundo, né. Eu tô falando da questão das raízes mesmo. [...] Então, cada infância é muito distinta, é muito direcionada.

☞

30

A criança da elite me deixa mais confortável porque já tem uma estrutura, mas o que me preocupa é a periferia. Isso me preocupa. [...] Se você entrar nas periferias [...] e se você ver crianças lá... é assustador. Diferente de quando você entra num shopping, num Riomar, e você vê uma criança... Isso me dói, dói bastante, sabe? E você vê quem diz assim: “O melhor caminho é exterminar, é prender. Esse é o caminho mais fácil”. Caminho mais fácil para eles. Se uma criança negra pinta o cabelo de amarelo é um alvo. Vai ser um alvo. Não vai dividir o acento no ônibus. Eles já são perseguidos, diariamente. E às vezes o refúgio deles é na comunidade, ali mesmo, com os próprios traficantes, porque lá fora já... já estão excluídos. Isso me preocupa, sabe, me preocupa muito.

☞

Nesta sub-categoria há registros de uma percepção sobre as diferenças, indicando as peculiaridades da criança do Sertão (fala 28), ou de cada lugar (fala 29), bem como as desigualdades sociais estampadas na comparação entre uma criança da “elite” e uma criança da periferia (fala 30). Podemos somar a estes exemplos, as diferenças de cor, etnia, religiosidade, sexo, gênero, condição física, intelectual e mental das crianças, dentre outras, sem contar com as diferentes subjetividades.

Segundo Sarmiento (2013), apesar da influência da globalização social, que promove a colonização do imaginário infantil pelo mercado de produtos culturais, as crianças resistem a essa colonização, “através de interpretações singulares, criativas e frequentemente críticas [...] reinvestindo essas interpretações nos seus cotidianos, nos seus jogos e brincadeiras e nas suas interações com os outros. Afinal, todas as colonizações são imperfeitas...” (SARMENTO, 2013, p. 16).

* A diversidade de crianças e a pluralidade de infâncias estariam de alguma forma representadas nas dramaturgias do teatro infantil?

Infância contemporânea

31

[...] a gente tem uma sociedade que tá andando em bando, em bando. Não estão pensando. É muito triste. Quando eu tenho a classe média, que tem acesso à informação [...] que tem poder de compra, deixar essa criança, deixar essa adolescência consumir o que tá sendo consumido, o mundo desandou, bicho. Não existe. Não se trata de: “Ah, a favela...” A favela tem o espaço dela, sim. A cultura da favela, claro! Agora, o que é que é bom da favela e o que não é? É cultural? É cultural, sim. Ninguém tá negando a identidade. O que não pode é deixar ser só isso. Tem tudo, gente! E essa criança, esse adolescente atual ele tá sendo só isso.

⊖

32

O que eu vejo são crianças, que veem crianças brincando. E para mim, me causa um estranhamento enorme. Um espaço que poderia ser, como foi da minha época. Mas essa é uma geração que tem um apelo e uma sedução muito grande pela questão visual, essa questão da indústria visual, e essa criança acaba sendo robotizada, sendo mecanizada, porque não tem acesso a construção, a criação, que o jogo possibilita, que a brincadeira permite. Os brincantes... acho que nunca vão morrer. Mas de algum modo a gente tem perdido. Eu penso que a gente tá no momento de embate e uma nova ordem virá, porque essa eu acho que já deu.

≠

33

A criança de ontem não é a criança de hoje, a criança de hoje é um adulto pequeno, porque isso aqui (celular) dá a ela o mundo. Você pode dizer 20 vezes: eu tenho a senha, eu tenho não sei o que do meu filho, do computador, do celular... Ele cria uma história chamada Dixie, que é a conta particular dele, que você não tem acesso. E aí? Já criaram o aplicativo para isso? Eu não sei. Então é uma coisa que isso aqui (celular) é o mundo. A internet é o mundo e os pais têm que abrir os olhos. Não é só ter horário de usar. É ter horário e ver o que é que tá sendo feito o que é que tá sendo visto e mesmo assim vai ter sempre a brecha.

⊖

34

É o imediatismo, né. As crianças têm hoje a internet... a televisão nem mais, viu? A televisão perdeu a força. [...] Mas a internet tá no celular, né. Então a gente tem que se esforçar mais pra criança... e tem referências que a gente... da nossa infância, que elas não tem mais. Tipo, relação com a natureza. Isso se perdeu. Essas brincadeiras. Esse pisar no chão. Esse barra-bandeira, esse brincar de pega, esse esconde-esconde, esse correr, esse sentir o cheiro do mato, o cheiro da terra. Hoje tá tudo muito urbanizado [...] Eu acho que a criança hoje tem essa relação muita afastada com a natureza, tudo muito..., né.

Q

35

Olha, eu acho essa época que a gente vive muito mais difícil do que a que eu vivi quando eu era criança. [...] eu tenho um filho também, eu vejo as conversas dos adolescentes, eu converso com adolescentes, eu observo as crianças, então, assim, nossa... é difícil por conta das tecnologias. A gente tinha uma lentidão maior para se deparar com determinados conteúdos, agora vem tudo de uma vez e há muita exigência em relação às crianças e aos adolescentes. Então, eu não acho fácil, não. Tem vantagens, sim, mas eu acho, em parte, mais difícil. [...] Tem um lado ruim e um lado bom. Então, ao mesmo tempo que eu acho que elas são rápidas, muito mais rápidas, mais sabidas, mais antenadas do que nós fomos, porque elas estão sabendo, em sua maioria, lidar um pouco com essas coisas, eu acho que a vida delas também tem menos paz do que nós tivemos, para resumir.

C

36

[...] Aqui, a criança, ela tem uma relação meio urbana, mas não deixa de brincar na rua também, tá entendendo? Ela tem hoje uma relação com a internet - que a gente não descarta isso também -, a relação com as mídias, mas eu priorizo que a infância tenha aquele sabor um pouco é...do diálogo da minha infância com a infância contemporânea.

F

As falas sobre a Infância contemporânea abordam, por um lado, a massificação da cultura, a gerar crianças passivas e robotizadas diante da realidade, e, por outro, trazem a relação das crianças com a tecnologia digital, que as afasta da natureza, do brincar, além de lhes imporem exigências diante da rapidez com que

processam as informações no mundo virtual, concluindo que “a vida delas não tem paz”. A massificação da cultura e a dependência digital são, portanto, os dois aspectos negativos da infância contemporânea na visão das/os entrevistadas/os, que fazem das crianças reféns da realidade.

Para Sarmiento (2013), a infância contemporânea sofre os efeitos da globalização hegemônica, mais expressamente sobre dois aspectos: 1. A hegemonia dos mercados financeiros, aprofundando as desigualdades sociais e, conseqüentemente, o sofrimento das crianças que vivem nos países pobres; 2. A massificação de produtos e serviços para crianças, especialmente da indústria cultural, que promove tanto o consumismo infantil, quanto a uniformização do consumo (SARMENTO, 2013, p. 40).

* Qual a participação das/os artistas que produzem para crianças diante das desigualdades sociais e do consumismo infantil, decorrentes da globalização hegemônica?

6.2.2 O papel da/o dramaturga/o

Motivação pessoal

01

Eu nunca tive essa preocupação com o público, entendeu? Eu acho que o teatro é justamente pra isso, para não ter essa preocupação com o público. É pra gente deixar o público à vontade, livre para pensar e reagir, da forma como ele quer reagir, até mesmo ter o direito de não gostar. Exercitar o direito de não se sentir dentro da peça. Por que é que eu tenho que ter essa obrigação, assim: - Ah, eu vou fazer algo para agradar ao público, para chama-lo pra ficar do meu lado. Não. Eu não quero que ele fique do meu lado, eu quero que ele faça o que quiser fazer. Que se sintam bem em fazer.

α

02

[...] Essas histórias, essa escrita, ela já não fica só uma coisa do papel, ela fica uma coisa de... de uma atitude diante da vida.

æ

Transmitir algo**03**

[...] eu queria dar a eles o melhor que eu podia dar. [...] De que modo eu posso contribuir cognitivamente para a construção daquele ser, que não sejam só palavras jogadas ao ar?

¥

04

A gente, a gente tem essa responsabilidade, a gente como artista de teatro, que trabalha nesse segmento, de entender a importância dessa área da gente, a dramaturgia.

Q

05

Eu sou um tradutor [...] Eu vejo cada pessoa como uma perspectiva, não sei se eu diria um filtro, não é bem filtro, mas é uma forma, um ângulo de visão...da realidade, de tudo. Da realidade exterior e também de uma perspectiva interior... Até onde eu consigo alcançar com o meu olhar eu coloco nos textos que eu escrevo, porque eu acho que não é só uma questão de elaboração racional sobre a realidade. Eu acho que tem aspectos emocionais que a gente consegue passar para um texto, que foge do nosso entendimento, não é? Aquela cadeia de ações, a trama, os próprios personagens, da maneira como eles agem, eu acho que tudo isso não tem somente coisas... [...] Eu acho que é um pouco de tudo que a mente humana e o sentimento humano podem acessar. Então eu sou uma voz contatando tudo isso, como qualquer outro, eu acredito, como qualquer outro artista, dramaturgo, no caso.

æ

06

A dramaturgia apareceu por uma necessidade de, de montar coisas que falassem da gente, do sertão, da vida do rio, desse... dessa geografia sertaneja e ribeirinha que quase não se vê dentro da dramaturgia. Eu acho que muito, muito pouco se vê, como se vê em uma coisa ligada ao cordel, ou alguma coisa mais popular, no sentido da escritura, não tem de dramaturgia, não conheço.

07

Eu diria que eu parto da vontade de ser feliz e também ensinar que ser triste é normal. Eu gosto muito de dizer isso nas minhas peças. [...] esse equilíbrio, a minha base é essa: entre ser feliz e aceitar a melancolia. Porque as pessoas tem a tristeza como uma coisa completamente negativa, mas não é. Eu sou do princípio do tao. Você tem que ter as duas coisas, uma dentro da outra.

08

Eu gostaria de deixar como mensagem para as crianças: a de que você não sabe exatamente quem você é; você está a construir uma identidade. Tanto os adultos, mas principalmente uma criança, eu acho que é muito difícil ensinar - entre aspas - para uma criança que você é muitas coisas, que você não é uma coisa só. Então, eu acho que... eu acho que... (voz embargada) [...] ensinar a esperança às crianças, eu acho. E cultivar uma fantasia com o pé no chão, talvez, assim, mostrar o que é um sonho. [...] Isso, ensinar para as crianças que tudo é uma grande construção, que não existe identidade fixa...

09

Olha, eu acho que é de encantamento. É uma informação que você passa, que estimule aquela juventude, aquela criança, a ser transportada para um mundo encantado, lúdico, e que faça... e que desperte nela o pensamento. Questionar. [...] Eu acho que o papel é muito esse, de despertar, encantar, despertar sentidos, despertar o poder, o poder que ele tem para com a vida dele, enquanto cidadão; despertar nele, que ele é um cidadão que faz parte de um todo.

10

Olhe, eu escrevo para as pessoas. Eu passei um tempo escrevendo só para mim. Agora, quase todas as coisas que eu faço são para alguém.

11

Olhe, eu sempre procuro trazer nas minhas dramaturgias algo... o povo diz que é polêmico. Não. É algo que realmente as pessoas reflitam, sabe? Eu gosto de provocar. Isso me excita. Provocar. Dizer: Epa, o mundo não é só contos de fadas, não. Existe uma realidade lá fora. E as crianças precisam. Trabalhar isso com as crianças, respeitando sua fase inicial, tal, mas, existe uma fase que... não se pode se viver numa bolha, senão a coisa não vai dar certo, não. Temos que ter esse equilíbrio aí, sabe?

12

E aí o papel... o meu papel... não sei se eu tenho exatamente um papel. Eu quero apenas escrever e quero, assim, ser extremamente verdadeiro no que eu quero dizer; eu quero ser extremamente simples, para me tornar compreensível; quero dar meu recado. Porque quem escreve manda recados. Eu quero passar meus recados. Eu quero passar minha visão do mundo; eu quero... eu quero me presentificar. E assim eu espero que eu seja compreendido. Talvez seja isso.

Diálogos e trocas

13

Eu vejo na dramaturgia para criança uma possibilidade de conversar com a criança a partir do que é o mundo como, como um todo.

14

É... eu procuro não subestimar a inteligência da criança, né. Tem aquela coisa de Camarotti, de você se baixar...e ficar na altura da criança, do olhar da criança. Quando eu escrevo eu penso nisso.

П

15

O meu papel é de ser público também. Eu me coloco como expectador, o primeiro expectador, que vai assistir o que eu tô fazendo. [...] Eu sou o expectador, o jogador e quem cria o jogo ao mesmo tempo, então, eu acho que a minha relação com o público é me colocar nele e ser o mais honesto possível.

Ж

16

Então eu procuro me situar, procuro me sintonizar, até, vamos dizer assim, com minhas referências de criança, e... porque eu quero dialogar, né, com esse público, que tem a ver com esse tema que eu tô falando. Então, de repente, é como se fosse uma consequência de uma postura que eu assumo diante da obra, diante daquela temática, com quem vai assistir depois.

æ

17

Mas o que interessa é o público gostar. Porque você pode enfiar mil comerciais na mídia e o público vai e não gosta.

Ж

18

Então, criar pra elas é uma forma, de fato, de troca. É muita troca. Eu sinto. Eu nunca... não me interessa criar coisas de quarta parede, eu sempre quero um diálogo muito, muito presente, direto com elas.

Э

19

Então eu sempre acho que o que eu escrevo não é para criança, talvez porque eu não tenha essa aproximação que as pessoas me cobram tanto, de saber lidar com elas, de saber brincar... Eu não sei brincar com criança. [...] Minha irmã fala: “Eu não te entendo, porque tu não tem a menor... a menor aproximação com a criança ali, fisicamente, mas tudo que tu fez na tua vida, desde muito novo, foi para criança”. Eu digo: Talvez seja uma forma de compensar essa coisa de não saber me aproximar dela, numa presença física, mas talvez através da arte eu consigo chegar nela.

b

Com o papel do/a dramaturgo/a na “berlinda”, vários propósitos surgiram nas falas das/os participantes para o exercício desta função. Chamo a atenção de que para este item também há falas de todas/os as/os participantes, divididas em 3 categorias: 1. aquelas que apontam para uma motivação pessoal, ou para atender a uma necessidade artística; 2. aquelas que expressam o desejo de transmitir alguma mensagem, contribuir para a formação do público, apresentar um determinado lugar ou cultura, promover o encantamento, provocar a reflexão; e 3. as que indicam que à/ao dramaturgo/a cabe papel estabelecer o diálogo, a conversa, a troca com o público ou colocando-se no seu lugar.

Considerando a relação da/o dramaturgo/a adulta/o com o público infantil e as três vertentes de criação anteriormente indicadas: *para* crianças, *sobre* crianças e *com* crianças, identificamos todas as falas relacionadas a uma criação *para* crianças, à exceção da fala 06, que se refere a uma dramaturgia *sobre* uma infância de um determinado contexto. Mesmo a fala 19, ao dizer que a sua dramaturgia não é para crianças, é a elas que se destina.

Contudo, nenhuma das falas indica ser papel da dramaturgo/a partilhar expressões ou elementos das culturas infantis, cedendo espaço para as vozes das crianças por meio de uma criação *com* as crianças. É preciso que se reflita sobre os sentidos que sustentam a relação entre a pessoa adulta que cria a peça e a criança do público que a assiste. É preciso que o teatro amplie suas possibilidades de criação, para além de um teatro *para* crianças, formato hegemônico dentre as realizações, para contemplar as demais vertentes: *sobre* e *com* crianças.

* Será que na comunicação com a criança apenas o adulto tem algo a falar, a expressar, a ensinar? Não teria a/o adulta/o também o que ouvir e aprender com as crianças?

6.2.3 Processos de criação

Apesar do vasto material contendo diversos aspectos que envolvem os processos de criação de dramaturgias pelas/os entrevistadas/os, aqui me ative às falas sobre a definição das temáticas abordados nas peças, os procedimentos de trabalho e as referências para a construção de personagens-crianças. Entendo que tais categorias foram suficientes para alcançar o objetivo da pesquisa, de identificar formas de participação de crianças nos processos de criação das/dos dramaturgas/os.

Como cada participante tem mais de uma dramaturgia criada, as falas podem indicar caminhos diversos de uma mesma pessoa, haja vista as criações trilharem, em sua maioria, caminhos distintos.

6.2.3.1 Quanto aos temas

Movimento pessoal

01

E a primeira peça infantil veio nesses processos mesmo, enquanto eu estava escrevendo peças para eles (grupo de teatro), eu comecei a perceber que tinham conteúdos meus mesmos, que eu gostaria de ver no palco.

æ

02

[...] tudo vem da inspiração.

⊖

03

Diferentemente de quando eu sou chamado pra estar com outras pessoas, que eu falo junto com outras pessoas, [...] eu criei muito específico voltado para minha necessidade. [...] Até então eu tenho escrito muito pra dizer aquilo que eu quero dizer. Por isso que eu acho que é muito umbigado ainda.

⊖

04

[...] é um texto que... ele é bem introspectivo porque era uma relação que eu queria... era algo que eu queria dizer para meu avô e não tive a oportunidade de dizer.

¥

05

Eu tenho um espetáculo que está em cartaz, que está no repertório atual da gente, [...] que é um espetáculo que fala de morte e a construção dele partiu [...] da minha relação com a minha avó, que foi a minha grande perda.

Ⓞ

06

A peça x na verdade começou a ser escrita há 20 anos. Ela começa com uma poesia que eu fiz para uma pessoa, no momento que eu me apaixonei por ela.

α

07

O que é me levou ao tema? O lirismo. É o lirismo.

Ж

08

[...] na medida em que algum tema fica reverberando e eu sinto necessidade de elaborar por um caminho mais pessoal, eu pego aquele tema e eu compro como, como algo a ser... [...] E há um desejo também. Eu... eu fico desejoso de escrever. Eu gosto muito de estar sempre escrevendo alguma coisa, alguma peça. E não é sem intenção, não. Eu realmente quero encontrar um tema. Qual é o tema da vez?

æ

09

[...] Esse último texto que eu escrevi, eu disse: Eu quero falar desse tema.

q

Referências na própria infância

10

Então, assim, eu busco muito na infância. O circo que eu vi... o teatro... porque eu comecei a frequentar teatro muito cedo, porque a minha escola levava ao teatro.

Ж

11

Na peça X tem muito da minha infância ali dentro [...] tem tudo que um guri gostaria de ter [...] para mim é o meu lugar de me encontrar com a minha infância.

↪

12

Toda noite juntava-se a família e lia cordel. Então eu cresci com essas histórias, com esse Imaginário, sabe? *Pavão Misterioso*, *A chegada de lampião no inferno*, então eu rememoro isso nesse texto, que é um texto todo escrito quase... não vamos falar literatura de cordel, mas ele tem uma métrica que é quase literatura de cordel. E é esse lugar mesmo, de visitar esse lugar lá de origem.

b

13

Na peça X eu quero falar dessas coisas, porque também foram coisas que eu vivi na minha infância. [...] Então nela eu tô nesse lugar.

3**14**

Então, as minhas experiências como criança, elas me fazem pensar, enquanto adulto, esse lugar, me colocar nesse lugar. Pô, mas como estamos falando sobre vida para criança? Como estamos falando sobre mundo para criança? Então é minha proposta sempre como dramaturgo, é de como eu posso discutir coisas que são inatas ao mundo da criança, inclusive sobre vida e sobre morte.

Q**15**

Eu, eu morava numa vila que tinham muitos idosos e tinham quase cinco, seis velórios por ano. A gente brincava no cemitério, de esconde-esconde no cemitério, então a morte foi uma coisa que tava muito presente na minha infância e a minha avó dizia... a minha avó falava muito de plantar pessoas. Porque a gente perguntava: Vó, por que a gente enterra as pessoas? “Ah, porque as pessoas vão ser plantadas de novo”. Então, tinha essa coisa... que é uma coisa indígena, a gente nasce da terra e volta para terra, né, como se fosse uma semente. Então eu sempre vi muito isso... que depois que a gente era enterrada virava água... Então, “n” histórias que eu fui contando. [...] Quando a gente leu fragmentos para o meu avô, o meu avô disse: “Eu vou cobrar um pedaço por essa história aí, porque essa história é minha”. Porque tem muito a ver com as histórias que eles me contavam.

3

Referências em elementos do cotidiano

16

[...] eu lembro que, eu me deparei... eu gostava muito de frequentar aquela livraria Livro 7 e encontrei lá um livro que tinha uma imagem na capa [...] E eu achei aquela imagem incrível e aquilo ficou mexendo na minha cabeça, porque eu comecei a lembrar da minha infância, de coisas, de momentos, e o que seria aquela imagem para uma criança. [...] E eu fiquei com vontade de escrever a respeito disso.

æ

17

Eu vejo uma notícia de jornal, eu digo: - Nossa, aqui dá para render uma peça de teatro infantil. Ou eu vejo participando de determinadas conversas, ou vendo coisas da realidade, de um fato da realidade. Eu parto sempre disso.

Ω

18

Matérias, filmes, livros, eu embarquei em várias temáticas na época, inclusive, pra ver o que é que queria falar um pouco, pra ver o que é que eu queria abordar e eu fui elencando temas.

Π

19

De um fato da realidade. Eu parto sempre disso. [...] Você tem que levar determinados assuntos, não para estabelecer um debate, mas para você mostrar que existe aquela realidade, mas de uma maneira que também não agrida a sensibilidade da criança. [...] Jogar para a reflexão, sem parecer didático, sem parecer querer ser muito educativo, sem essa necessidade, mas fazendo o papel no teatro, não é? [...] Agora eu não discuto essa realidade, não. Eu não caio na cilada de querer discutir essa questão social. Eu levo essa realidade e encaminho para ... para o fantasioso, para o mundo da criação, da criatividade, talvez, da criança.

Ω

20

Justamente esses temas que eu quero trabalhar. A violência urbana e doméstica, no caso da peça x, tem muitas temáticas, assim.

Π

Defesa da infância**21**

Depois veio a questão da defesa da infância. Não que eu acredite que o teatro infantil tenha que ter essa proposta educativa. Não é isso. É mais assim, um tema.

Ω

“Temas-tabus”**22**

Eu acho que o texto é um veículo, né, vai trazer uma... alguma coisa à tona, né, e por isso que me interessam os temas-tabus, porque eu sempre vou pensar numa dramaturgia para criança que traga alguma, alguma discussão e não é pra ser pedagógico, panfletário em relação a algum tema, não, é que seja discutido temas como morte, AIDS, depressão, tudo o que a gente quiser falar com criança, a gente tem que ter essa preocupação.

Π

23

Essa última peça que eu escrevi [...] ela traz, sem abordar exatamente as questões, mas ela traz a questão dos excluídos, das exclusões e a questão da homofobia.[...] Então é uma discussão muito atual, mas só que eu trago dentro de um universo dos bichinhos. E aí é uma coisa que, assim, eu acho que dessa forma a gente estabelece essa comunicação com a criança.

Ω

24

Então, a gente pode discutir racismo, a gente pode discutir feminicídio, a gente pode discutir é... questões de gênero, a identidade de gênero. A gente pode discutir qualquer coisa com a criança, entendendo o que elas são e sabendo lidar com o universo, adentrar na linguagem delas, né.

Q

Demandas das crianças

25

Então a gente precisa discutir e falar com a criança sobre a demanda do mundo delas. Porque elas tem medo, elas tem sonhos, elas tem... elas ficam tristes, elas ficam alegres. Criança é uma pessoa e uma pessoa pensante, uma pessoa que sente. Daí eu tento tocar as crianças, como eu tocaria, tentaria tocar um adulto, obviamente respeitando o tempo delas, né, a linguagem delas. Eu não posso falar de morte pra criança como eu falo de morte para adultos. Então, é... eu vejo na dramaturgia para criança uma possibilidade de conversar com a criança a partir do que é o mundo como, como um todo.

Q

Qualquer tema

26

É sempre um desafio enorme escrever uma dramaturgia voltada para criança. É um universo muito rodeado de pudores, de falsos moralismos, muitos melindres, mais por parte dos pais e adultos que as cercam do que pelas crianças em si. [...] Porque eu gosto muito de falar pra criança sobre qualquer coisa. Eu acredito que você pode falar o que você quiser pra criança. A questão não está no que você vai falar, mas a questão está de que forma você vai falar isso.

Q

27

Sempre... sempre na pesquisa eu tento embarcar numa coisa, numa temática dessas que eu quero tratar com criança. Pode ser falada qualquer coisa com criança, né? Pode ser discutido qualquer assunto. [...] Eu penso... numa ideia de personagem, numa ideia de história e ao mesmo tempo, meio que vem o que eu poderia tratar, assim, a temática que eu poderia desenvolver. Entendeu?

П

Para reflexão**28**

A peça X é exatamente a questão do perdão [...] e eu trabalho a questão existencial [...] Aí como eu gostei desse enfoque um pouco mais filosófico, eu voltei para esse enfoque nessa última peça que ainda é inédita.

Ω

29

Eu poderia falar, por exemplo, vamos fazer clássicos, *Chapeuzinho Vermelho*, sabe? Mas não é o meu lugar. Eu acho que muita gente já fez isso. Eu gosto de falar de mundo, eu gosto de falar sobre coisas que provoquem, que vão além do campo raso, sabe, que toque a profundidade das pessoas, sejam elas adultos ou crianças.

Q

Conflitos sociais**30**

Eram histórias curtas. E geralmente tinham excluídos. Eu fiz só sobre excluídos.

Ж

31

Olha, eu tenho mais interesse, meu interesse pessoal é, assim, eu gosto de entreter, gosto de entreter pensando em alguma coisa que seja um pouco mais política, um pouco mais social. Isso me atrai. Me atrai pra ver e me atrai pra fazer.

**32**

A peça X vem com a inclusão social, numa época em que nem a gente se dava conta. [...] essa coisa da inclusão social, numa época que nem se falava nisso. Quer dizer, então, uma inspiração, né? Que fala do respeito ao próximo no texto.



Lendas e contos populares

33

Eu gosto muito de pesquisar nesse teatro os contos populares, né. Eu tenho uma... eu gosto de trazer, de certa forma, essa presença da oralidade e dos contos, porque eu acho que é um... é o território que eu pesquiso, que eu gosto e me identifico, mesmo se eu for recriar, eu gosto de... de pelo menos pesquisar ou trazer à tona esses elementos, assim, que ela reconheça que naquele texto, ou naquilo que eu faço, ele já ouviu em algum lugar, mas tem um jeito diferente, sabe?

**34**

A gente quer falar das lendas, a gente quer falar da preservação, de como é que a gente trabalha o ecossistema, a partir da oralidade das personagens, que já contavam isso, já criavam histórias orais, e como se relacionar, como a gente transformar isso em cena, né, de teatro.



Sobre deficiências

35

Eu queria trabalhar, porque eu não vejo, né. É meio, meio inédito. Até o tema é meio difícil de falar. Às vezes as pessoas só deixam pra falar no dia 02 de abril, que é quando se comemora o Dia Mundial de Conscientização do Autismo.

Π

36

Tem a peça X, que é uma história de uma cadeira de roda, de cadeirantes de roda, que eu não consegui montar por complexidade, mas também está escrita.

↩

Ao acaso

37

São casuais (os temas). Não tem uma, uma regra, não.

α

38

O personagem surgiu lá [...] num exercício e tal. E aí eu fui desenvolvendo... eu comecei a desenvolver as cenas e construí essa peça.

Π

Partindo do grupo

39

É... Como esses textos geralmente são textos que nascem a partir de um processo, essa proposição, tanto podia vir de mim para o grupo ou poderia ser uma proposição do grupo para mim. Quase sempre sou eu que proponho, né. Ou a gente vota num tema que quer trabalhar, quando é a partir de um tema.

↳

40

A peça X é um texto coletivo, na verdade, né. Ah... Ele surge a partir de alguns experimentos das nossas memórias afetivas (do grupo).

Q

41

A peça X, que foi mais recente, foi algo do que eles (do grupo de teatro) queriam falar, do que eles queriam tratar.

Y

42

Hoje, no meu grupo, a gente faz umas escolhas, específicas; a gente faz uma votação e tal. Mas é muito do que eu vejo no mundo, do que eu observo no mundo, as demandas, né?

Q

43

O tema é do grupo. A necessidade, o que se encontra na comunidade, o que é mais visto, o que mais os deixa inquietos. Então a gente traz (para o texto).

Z

44

Acho que (o tema) chega de muito diálogo (do grupo), da necessidade do que a gente quer fazer. [...] eu acho que o caminho é esse.

Z

Com outras pessoas

45

Ele (o tema) chegou de uma... de uma forma bem inusitada, assim. De uma conversa com uma namorada que eu tinha na época, né. [...] Aí eu (estala dedo)... aquele estalo: - Eita isso dá história. Isso dá um... isso dá um texto. Aí eu fui, fui pesquisar.

Q

46

[...] São clientes que a gente atende e que a gente vê o que é que... a necessidade dele e propõe, ou então é solicitado. [...] seja meio ambiente, seja na área de trânsito, seja história da empresa. Existe isso, sim, direcionado a esse público para a infância e juventude.

E

A categoria que mais reuniu registros e que também contou com a participação de todas/os dramaturgas/os, além de possibilitar diversas subcategorias, mostrou uma grande variedade de formas para o surgimento, ou encontro, ou escolha, ou referência para as temáticas na criação de dramaturgias.

Apesar de não estar analisando quantitativamente os conteúdos, chamou-me a atenção as autorreferências e a reminiscência como estratégia bastante utilizada pelas/os dramaturgas/os, o que denota a significância das experiências na infância.

Tomando o conjunto das falas, identifico duas categorias gerais: a das escolhas/definições individuais e a das coletivas sobre os temas das dramaturgias. Esse critério leva à constatação de que grande parte das criações dramáticas é resultante de processos individuais.

Chamo a atenção para algumas falas. Primeiro, a fala 15, na qual a/o autora/o faz alusão às histórias que ouvia da avó e do avô e que lhe serviram de base para a sua dramaturgia, como ela/e mesma/o relata:

[...] Quando a gente leu fragmentos para o meu avô, o meu avô disse: “Eu vou cobrar um pedaço por essa história aí, porque essa história é minha”. Porque tem muito a ver com as histórias que eles me contavam. (Fragmento da fala 15)

Neste caso, percebe-se que a dramaturgia abriu espaço para histórias contadas pela avó e pelo avô da/o autora/o, enriquecendo a narrativa. No entanto, apesar de se tratar de dramaturgias para o público infantil, não encontramos nenhuma menção a histórias de crianças tenham sido utilizadas para uma construção dramatúrgica, ou mesmo tenham servido de inspiração.

Outro destaque vai para a fala 25, único registro de escuta das demandas das crianças para transformação em tema para o teatro infantil:

Então a gente precisa discutir e falar com a criança sobre a demanda do mundo delas. [...] Então, é... eu vejo na dramaturgia para criança uma possibilidade de conversar com a criança a partir do que é o mundo como, como um todo. (Fala 25)

E esse “mundo como um todo” inclui a percepção do mundo pelas crianças.

Destaco ainda os temas que tratam de questões das pessoas com deficiências. Um movimento positivo, que vai ao encontro das diferenças para incluí-las na representação das crianças e das infâncias.

Por fim, chamo a atenção para as construções coletivas na definição do tema: por meio de votação ou de diálogo; construção a partir das memórias dos integrantes do coletivo; por necessidade ou desejo do grupo, ou da comunidade a qual o grupo pertence. São processos que abrem espaços para a expressão de múltiplas vozes.

*Se existe a possibilidade de parcerias criativas na construção de dramaturgias do teatro infantil, por que não convidar crianças para os processos de criação?

6.2.3.2 Procedimentos

Quanto ao ato de escrever

01

A peça X foi o único texto que eu realmente... foi uma escrita de gabinete, onde eu vou sentar... eu separei 15 dias da minha vida pra só escrever o texto, de manhã, de tarde e de noite.

5

02

Sobre o que eu vou escrever agora? Às vezes vem até mais de um. Às vezes vem dois, três. Aí eu anoto no caderno. E às vezes eles caminham juntos e depois um deles toma à frente e eu vou e concluo aquele ali.

æ

03

É... a peça A, que foi mais recente, foi algo do que eles (grupo) queriam falar, do que eles queriam tratar. [...] E aí, a comunicação era por Skype, o meio foi esse, porque era em outra cidade. Eu cheguei a ir algumas vezes para lá, mas a gente não conseguia fazer o que a gente queria, que era eu assumir o papel de dramaturgista...mas acabou não sendo dramaturgismo. Eu aprontei um texto, eles gostaram e foi aprovado. [...] na peça B, por exemplo, que de fato eu assumi o papel de dramaturgista, existia um tema que eles queriam falar. Eu achei super-longo e pesado para as crianças, aí a gente foi refazendo [...] Então, o tema sempre foi muito compartilhado, dependendo, se era um texto encomendado, ou então se era numa torre de marfim [...], no caso da peça C, que eu escrevi sozinho, não houve uma relação com grupo, com ninguém.

¥

04

Eu vou construindo cronogramas, quadros e em cada dia, ou em cada semana, depende, eu vou me organizando para desenhar a cena X, que fala sobre isso. Cena Y que fala sobre aquilo. Então, eu desenho os quadros e dentro desses quadros eu vou estabelecer o que eu quero falar, o que eu quero montar e depois eu vou costurando um quadro no outro para não ter que ler tudo lá atrás, para lembrar o que eu escrevi anteriormente. Então eu vou organizando nesses quadros.

@

Quanto à forma**06**

[...] A ideia era a gente construir uma cena de quinze a vinte minutos, a partir da relação da tradição oral das histórias ibéricas, africanas e indígenas. [...] Aí eu peguei essas histórias e fui distorcendo, desconstruindo para construir uma outra.

α**07**

Mas, acho que o que grita mais com relação aos textos que escrevo é trazer a literatura para o palco; trazer a poesia, o poema pro palco; trazer aquilo que é narrado, o conto pro palco. A ideia é a inter-genericidade, é a mistura dos gêneros, esse diálogo entre os gêneros. Eu gosto muito de fazer e faço isso. Faço isso tanto em texto tanto para criança quanto para adulto.

¥**08**

A gente optou por uma encenação que não tinha palavras, que tratava desse... era, era uma, uma encenação de silêncios.

↳**A partir de pesquisas****09**

Quando vem a inspiração, eu já faço o escopo, o mote e aí eu vou para minha pesquisa... eu vou para minha pesquisa de observação.

⊖**10**

[...] Aí eu fui pesquisar sobre o que significava [...] e fui construindo a minha ideia. Fui construindo a minha dramaturgia em cima dessas ideias, em cima dessa pesquisa e fui roteirizando.

q

11

Na época eu comecei a pensar, eu conversei com mães, conversei com pais, com pessoas que estavam conectadas no meu Facebook que eu via que faziam alguma postagem sobre autismo, então eu começava a fazer link com essas pessoas. [...] E aí eu já quero mostrar esse roteiro, esse texto pra ela, pra ela também ter esse olhar de mãe, de pai, pra ver também. É um processo, né, se vai contemplar. Eu quero saber, eu quero saber se esse texto contempla.

Π

Diálogo com criança imaginária

12

Então, eu fico com muito medo de estar adultizando a criança nesse momento da criação, porque ela, ela tem que dizer o que ela tá sentindo, mas a minha referência vai ser sempre aquela criança que... daquela época, por exemplo. Não tem como você... [...] mas eu não penso muito em mim como criança, não. Sabe como é que eu faço? [...] Eu escrevo, de uma vez, aí depois eu vou retrabalhando. E eu fico me imaginando, como se eu tivesse assim, uma criança de lado. Eu fico imaginando: será que ela tá entendendo? Será que tá entendendo? É um exercício mental. É um diálogo com uma criança mental que eu estabeleço pra mim. [...] Eu fico meio querendo saber se essa criança que tem em mim, se ela compreenderia.

Ω

Trabalhos com o grupo de teatro

13

Eu preciso de um mote, acertado pelo grupo, do que a gente quer fazer; esse mote vai para a sala de improviso, ali. [...] Eu trabalho a partir do imaginário da cena e com cada laboratório que se faz da cena, eu vou escrevendo o texto de acordo com o que a gente vai vivenciando na sala. Então é um processo de mão dupla. Não chega direto. Chega no processo, na sala, com as atrizes, com o grupo. E aí a gente vai dialogando, escrevendo, ajustando, tirando, soltando outras coisas, mas basicamente ele é feito dentro da sala.

14

E aí eu comecei a escrever, os diálogos foram surgindo e eu percebi que as frases e conflitos dos personagens eram reflexos dos dilemas dos próprios atores e atrizes do grupo... [...] Fiz alguns exercícios de interiorização para que eles pudessem acessar, entrar em contato com essa criança interior. [...] E aí eu contei sobre o processo de criação, e de como cada personagem tinha um pouco de cada um.

α**15**

É tudo em cima de jogos teatrais. Eu trabalho muito o Teatro do Oprimido, entende? A partir daí surgem as ideias. [...] E quando a gente trabalha com crianças e adolescentes tem esse espaço, esse espaço para a voz, esse espaço para falar um pouco de suas inquietações, das suas angústias, do que está sentindo, sabe? Um momento de voz mesmo. Então, minhas dramaturgias são sempre em cima disso, sempre em cima dessas vozes [...] Depois vou montando as cenas. E, assim, a minha casa é o meu refúgio. A noite é meu refúgio. Eu sempre construo as coisas à noite, porque eu gosto do silêncio, sabe?

β

Escuta de crianças

16

Até então os processos todos foram muito egocêntricos, assim, eu queria contar aquilo e eu partilhava, e acabava que os meninos gostavam. Mas depois eu comecei a fazer... a tentar entender o que eles gostavam mais e tentar ver se encaixava com outro aspecto. [...] E a partir dessa percepção de entender os meninos, toda vez que eu perguntava: Vocês gostaram? - "Sim, gostamos!" Hummmm, então é um bom caminho. Então a partir daí eu também já estava começando meu processo de entender o que eles também queriam e do que eu gostava para poder também dialogar, criar alguma coisa que tivesse um... um fundo de impacto também.

ε

17

Então a gente precisa discutir e falar com a criança sobre a demanda do mundo delas. [...] Eu aprendo muito com elas, tanto que nos meus espetáculos eu coloco muita coisa de licenças poéticas das minhas crianças.

Q**18**

... Quando eu digo assim, catar, eu tento ouvir muito, ouvir o que eles estão dizendo. As crianças. De vários lugares. Desde o hospital, na rua, quando eu estou numa conversa [...] eu sempre cato, eu sempre tento provocar alguma coisa para catar o que eles estão... [...] assim, eu lido com... eu trago questões filosóficas, eu boto umas... eu toco um fogo pra poder ver a reação delas, sabe? E ver esse lugar do pensamento dela, até que ponto ela tá pensando sozinha, ou até que ponto ela reproduz um, uma coisa que é... [...] Eu vou provocando... eu vou atijando pra ver a reação... é meu lugar, é como se fosse assim, o tempo inteiro eu observo e não é uma coisa só porque é do meu lugar de trabalho, não. Eu acho a criança, de fato, ela olha para o mundo de outra maneira, ela me ensina a ver o mundo de outra maneira, sabe?

Q**19**

[...] eu escrevo pensando nessa criança, eu escrevo pensando nos meus sobrinhos, eu escrevo pensando no dia a dia, no que é que eles vivem, o que... eles estão rodeados... eles estão rodeados de alguma informação, eles estão rodeados de... eles já, já nascem com um iPad na mão, com um smartphone na mão, é outra relação. Até a relação com o livro, com a leitura é outra coisa, né. E isso tem que ser trazido também. [...] e aí quando eu escrevo pra criança eu faço questão de fazer com que minhas/meus sobrinhas/os leiam, de acordo com aquela faixa. São meus primeiros leitores, porque eu preciso que eles me digam, mesmo com poucas palavras, assim: Curti. Entendi. Gostei. Ou então: Isso aqui eu não tô achando... ou não entendi muito, ou não ficou muito legal. Ou seja, esse retorno da própria criança, para mim, é interessante.

Q

20

Eu gosto muito de escutá-las; eu busco muito entrar no, no universo delas, né. E de ler muita coisa pra criança. Eu leio muito livro para a infância e juventude, escrevo muita coisa também. É... leio autores, mas também leio muita criança. Tem muita criança escrevendo muita coisa. Recentemente eu participei da formatura dos meus alunos, o famoso ABC, [...] eles criam e contam as histórias deles [...] E é muito bonito ver uma criança escrevendo para outra criança, ou para um adulto, enfim, que é diferente de um adulto escrever para criança. São coisas diferentes. Então, eu tento buscar, estar dentro desse universo com as crianças. Eu acho importante para o adulto que gosta de escrever para crianças, estar envolvido de alguma forma com as crianças, né. Eu diria que é meu alimento, diário, são as minhas crianças.

Q

21

[...] A peça X conta a história dessa garotada. [...] E é real. São meus alunos, onde eles moram [...] quando eu visitei a comunidade para poder escrever um texto em cima disso.[...] E, assim, o contato direto (com a realidade deles) é de entristecer, sabe, esse contato direto. [...] Mas eu só me vejo trabalhando com essa garotada, sabe? Trabalho de risco mesmo.

7

A primeira sub-categoria sobre *Procedimentos* - falas 1 a 5 -, diz respeito tão somente às estratégias adotadas pelas/os participantes no ato de escrever suas dramaturgias, todas/os indicando uma escrita individual, com o diferencial de ser “de gabinete”, ou em processos junto a grupos de teatro. Na sequência, as falas de 6 a 8 apresentam estruturas textuais distintas: com recortes e colagens de contos da tradição oral, com mistura ou diálogo de gêneros, como também a opção pela dispensa do uso da palavra. Encontrei também indicações de pesquisas para a elaboração de dramaturgias: de observação, conceitual e em rede social virtual (*facebook*). Mais uma vez trago o seguinte questionamento: Por que não realizar pesquisas também junto a crianças, aproximando-se de seus diferentes “territórios”?

A estratégia descrita na fala 12, de diálogo com uma “criança imaginária”, chama a atenção, por utilizar um recurso próprio da infância: a fantasia. Os “amigos invisíveis” são exemplos dessa construção do imaginário infantil. Daí a/o participante

utilizar essa estratégia, mesmo na condição de adulta/o, demonstra uma sintonia com o universo infantil.

As falas de 13 a 15 apresentam experiências de dramaturgias criadas junto a grupos de teatro, por meio de improvisações, experimentos, exercícios e jogos teatrais. Chamo a atenção para a fala 14, ao citar a proposta do Teatro do Oprimido¹⁹, que abre espaço para a voz, para as inquietações e angústias das crianças e adolescentes do grupo. Os conteúdos resultantes dos jogos teatrais, como relatado, servem de base para o texto dramático. Vislumbro a partir deste relato, a efetivação da possibilidade de uma dramaturgia *com* crianças, que se somará à próxima sub-categoria analisada.

Segue-se a escuta de crianças como procedimento de criação (falas 16 a 21). Alguns trechos saltam aos olhos e os colo aqui: “já estava começando meu processo de entender o que eles também queriam e do que eu gostava, para poder também dialogar.” (16); “Eu aprendo muito com elas, tanto que nos meus espetáculos eu coloco muita coisa de licenças poéticas das minhas crianças.” (16); “eu tento ouvir muito, ouvir o que eles estão dizendo. As crianças. De vários lugares. Desde o hospital, na rua, quando eu estou numa conversa” (18); “a criança, de fato, ela olha para o mundo de outra maneira, ela me ensina a ver o mundo de outra maneira” (18); “eu escrevo pensando nos meus sobrinhos, eu escrevo pensando no dia a dia, no que é que eles vivem, do que eles estão rodeados” (19); “também leio muita criança. Tem muita criança escrevendo muita coisa, [...] eles criam e contam as histórias delas. [...] é diferente de um adulto escrever para criança. São coisas diferentes” (20); “quando eu visitei a comunidade para poder escrever um texto em cima disso. [...] o contato direto é de entristecer. [...] Mas eu só me vejo trabalhando com essa garotada.” (21).

Os registros acima representam o ponto nevrálgico da presente pesquisa, por sustentarem o argumento de entrada e comprovarem a possibilidade de realização de um teatro *com* crianças, que não corresponde especificamente a um trabalho conjunto entre autora/or adulta/o e crianças, mas de interações criativas, entre produções das culturas infantis e criações por adultos/os. Lançar mão de “licenças poéticas” das crianças; reconhecer que a criança tanto ver, como nos ensina a “ver o

¹⁹ Teatro do Oprimido é um sistema reflexivo e instrumental para o trabalho de criação e apresentação de espetáculos teatrais, elaborado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931 – 2009), que envolve exercícios, jogos e técnicas teatrais, cujo objetivo é o protagonismo de seus praticantes, tanto no teatro como na vida.

mundo de outra maneira”; buscar saber sobre o universo das crianças, “no que é que elas vivem, do que elas estão rodeadas”, e encontrar as crianças em diferentes espaços, diferentes contextos, diferentes realidades; encontrá-las em comunidades periféricas e, ainda que este contato direto seja “de entristecer”, pelas injustiças que lhes são impostas, seguir resistindo. É possível ler crianças, também. “Tem muita criança escrevendo muita coisa” e “são coisas diferentes”.

Pondo em diálogo com o referencial teórico, temos que: um novo conceito de criança contemporânea passa pelo “reconhecimento da participação das crianças, pela recusa da negatividade, pela promoção da ideia de alteridade e por considerar as culturas da infância” (TOMÁS, 2014, p. 139). E os exemplos acima dão conta disso.

6.2.3.3 *Personagens-crianças*

Com esta sub-categoria dentro dos processos de criação, busquei identificar quais as referências das/os dramaturgas/os para a construção de personagens-crianças. Considero uma questão bastante sensível no que diz respeito à representação das crianças e das infâncias no teatro infantil.

Referência pessoal

01

A personagem sou... É a criança que conversava muito com o avô.

¥

02

[...] Às vezes a gente escreve, a gente escreve... às vezes sobre a gente, de certa forma. Pode ser que esse menino seja eu, mas... se for pra uma terapeuta, analisar a coisa, né? Mas...

Π

03

Mas esse personagem específico, todo mundo diz: “ah, esse menino é você!”

B

04

Ele (fotógrafo) trazia imagens de crianças. Eram as imagens mais lindas. Lembravam Sebastião Salgado... crianças com brinquedos, sem brinquedos, crianças de forma espontânea, tristes, crianças...Então tinha muito essa coisa da perda. E eu também fui uma criança que perdi muito. Então tem muito de mim na personagem. [...] Eu sou a personagem de algum modo.

¥

05

Sim. Na verdade, eu acho que tanto na peça A, como na peça B, tem essa referência bem clara (pessoal). E é muito, muito, muito forte pra mim. [...] Eu acho até que eu tô com medo de montar, talvez eu chame alguém para montar, porque eu tenho medo, de repente, eu me envolver tanto emocionalmente que termine prejudicando a encenação, entende?

R

06

Eu acho que...

Esse menino é você?

É. Infelizmente é.

Você diz infelizmente, por quê?

(risos)

Ж

07

Então toda minha infância, minha construção enquanto fruição, enquanto contato com arte, foi o circo. E quando eu estava escrevendo a peça, eu via claramente, sabe, os personagens, naquele circo que eu convivi, que eu me formei, que eu assisti. [...] Então vou trazendo essas referências.

Q

08

Tem muito de mim. Todas as coisas têm muito de mim. (risos) Tem um exercício de me escrever naquilo [...]

3

Observação de crianças

09

[...] mas tem observação e tem coisas de reações das crianças que eu observo, mas não uma criança que especificamente me inspirou pra virar personagem.

3

10

Na peça tem um menino, que aí é o sobrinho da minha companheira. [...] Ele é liderança, diz que vai resolver tudo, que consegue vencer tudo, então, aí ele entra agora na história também com outra menina.

3

11

Tem uma menina que ela nem imagina que eu tava fazendo ela, que era uma menina super sapeca, tinha uns óculos [...] ela andava na bicicleta, assim, com lanternas, ficava chamando os meninos, assim: "Ah, você não vai me pegar, porque não sei o quê, eu sou melhor que você!". E eu ficava observando essas estruturas das meninas, dentro do universo masculino. Ela fazia um contraponto e de certa forma estava surgindo ali uma figura protagonista no meio das meninas, até que hoje ela é líder das meninas dessa rua. Então, eu já tinha visto também que na mesma faixa etária dela, com sete anos, a minha filha também era muito de ficar falando, de ficar brincando na rua, então, eu fui fazendo essas ligações com essas memórias, né? E sem falar também, que tem muito das meninas de onde eu moro. [...] Então essas mulheres me contagiam também com as posições, com as forças, com a forma de falar, com a imponência. Vai tudo para as personagens. Na verdade, eu acho que ultimamente eu estou escrevendo só para meninas, assim.

3

Representação das diferenças

12

E é uma peça que discute questões muito, muito atuais, por exemplo, tem três personagens que eu escrevi para serem interpretadas por atores trans.[...] Então tem essa discussão toda, de trans, tal. Por que é que não fala para a criança?

α

13

Porque é o olhar de uma pessoa que não tem deficiência, mas, assim, eu posso falar sobre isso (autismo), a partir da linguagem, a partir da pesquisa, a partir da escrita mesmo né, da imaginação né.

π

Personagens sem identidade definida

14

[...] é interessante porque nesta peça os personagens não têm classificação de gênero, não têm idade, não têm sexo, não tem... Pode ser feita toda com homens, pode ser feita toda com mulheres, pode ser feita com trans, pode ser feita com qualquer... adulto, criança, não tem essa característica.

~

15

E é interessante perceber isso nesse personagem específico, porque em nenhum momento eu me via... não “eu sou esse personagem”... mas eu acho que mais do que eu conseguir me ver nesse personagem hoje, eu vejo porque é que ele é tão encantador pra todo mundo: porque ele é todos. Ele não tem nome, ele pode ser qualquer um de nós. E é interessante porque mesmo as meninas, mesmo as mulheres, elas também se identificam com a busca dele. Ela...ele... O fato dele ser um menino, é... poderia ser uma menina. É uma criança. E... tanto é que ele vem encontrar depois a companheira dele, lá na frente, já na adolescência, mas ela apenas completa uma busca, porque ela, ela espelha ele também. Aí, se alguma menina ainda não tava tendo a certeza que ela tava fazendo uma projeção legal, ela passa a ter certeza na hora que ele encontra com ela.

æ

16

Às vezes eu tenho uns personagens que eles... que é muito chamado de, de máscaras sociais, né, que eles não representam uma pessoa.

b

Personificação de objetos animais e plantas

17

[...] foi num exercício do curso (a criação da personagem). Porque eu queria... pensei em objetos, em personagens inanimadas.

n

18

Mas, assim, eu sempre... como eu venho das leituras das fábulas, então tem muito animal falando nas minhas peças, tem muita planta falando, tem muito é... Então, assim, são poucas as pessoas. Não tem muita gente falando. [...] E eu levo o sentimento humano para animais, entendeu? Então é por isso que talvez fique fácil.

c

19

Os meus espetáculos, geralmente, eles não têm pessoas, tem personalizações. Então é uma flor que é um personagem, é uma borboleta que é um personagem; pássaros que são personagens.



A partir de pesquisa

20

Não, no caso do personagem, foi uma referência psicológica e histórica também que eu peguei para poder fazer esse personagem. [...] foi uma pesquisa de aspectos históricos, sociais e econômicos e fiz uma ponte com coisas que acontecem agora, crianças mimadas, únicas, que, que são muito... super-protegidas e algum tipo de criança que fica assim, que não pensa na outra. Eu já li [...] sobre coisas assim. Aí eu criei essa personagem. Eu sempre crio um personagem, sempre buscando alguma coisa, algum respaldo psicológico, social... Ele nunca é alguém que, assim, eu inventei porque eu quis. Eu inventei porque eu quis, mas ele representa tal coisa, tal coisa, tal coisa.



Arquétipos

21

(o público) se identificava com o arquétipo. Arquétipo do arauto, que era aquele que vai avisar à heroína que era necessário ir por aquele caminho. “Cuidado, ela tá mentindo!”. “Ela tá te enganando!”



Imaginários

22

É interessante porque elas (personagens) já aparecem prontas na minha cabeça. É como se fossem velhos conhecidos que irrompessem na tela mental e pra mim fica muito fácil de conversar com eles, de acompanhá-los. E eu me identifico muito com as falas de Pirandello no Seis personagens à procura de um autor. Quando eu encontrei isso no texto dele, eu fiquei muito impressionado e é aquilo mesmo que ele diz, assim, que quando um personagem é realmente vivo na mente do seu autor, o autor nada mais precisa fazer do que segui-los, nos pensamentos, nas palavras - e aí desse autor se ele não fizer isso, porque ele vai estar mentindo a respeito do personagem. E como eu sempre me senti muito confortável, né, ao lado desses personagens que aparecem, então para mim é algo muito prazeroso e é assim que eu faço. Eles aparecem e eu os sigo. Quando a coisa não encaixa bem, quando tem alguma... assim, a história não flui devidamente, eu posso depois fazer uma revisão e tentar encontrar o que é que tá havendo ali. Geralmente são, vamos dizer assim, dificuldades minhas de lidar com determinadas abordagens, determinadas colocações que os personagens fazem. Aí eu olho e, eita, esse aqui sou eu, não é o personagem. Aí eu limpo. Limpo e é incrível, porque basta fazer o ajuste que a coisa retoma e aparece e abre o caminho todo. É muito interessante isso.

æ

Averso dos Contos de fadas

23

Eu... eu tenho muita paixão pelo avesso dos contos de fada, digamos assim, de como... de como eu reconto aquilo, mas eu reconto tirando aquela carga, aquela... aqueles paradigmas que todos eles trazem, né... estereótipos, do lugar da mulher, do machismo. Eu adoro mexer neles.

↳

Pensados para o ator

24

Então é um texto que foi criado, onde a concepção do personagem já foi pensando o ator. Vê que chique! Não é lindo, não? [...] Então esses personagens sendo concebidos já pensando no ator.

⊖

Múltiplas referências

25

[...] o autor também... tem as nossas referências, mas também tem outras referências. A gente seca enquanto poço. Então a gente vai observando. [...] Enquanto autor você tem que ter essa atenção externa, do externo pro interno e você deixa lá guardadinha e quando é o momento... Eita! [...] Então basicamente os personagens têm essas referências, né, tem as referências externas também. E tem as referências de ficção também. Não tem uma coisa só, né. É só a referência minha? Não. É minha, é de outras pessoas e as referências da nossa leitura. Que aí você vai jogando...

⊖

Construção do grupo

26

Então, a construção de personagens... todas essas construções vem em cima dos jogos, sabe? Eu escrevo textos já pensando na figura através dos jogos, das dinâmicas, dos ritmos, e às vezes até jogo alguns desafios. Então, toda essa construção de dramaturgia é muito real. Tem muitas coisas que são deles.

⊖

A variedade de referências deste tópico impôs a divisão das falas em diversas sub-categorias. A alusão à própria infância para construção das personagens, no entanto, figura em número significativo. Assim como para a escolha dos temas, a memória é um recurso bastante utilizado pelas/os dramaturgas/os em suas criações de personagens para o teatro infantil.

Registro meu encantamento ao saber de uma personagem criada a partir de ensaio fotográfico com crianças do Sertão pernambucano (fala 4). Um artifício

criativo e sensível, pois ainda que em fotografias, foi possível captar as expressões das crianças e o universo no qual estavam inseridas.

Em seguida, separei falas relativas à observação de crianças as quais, para minha surpresa, têm poucos registros (falas 9, 10 e 11). Destaco aquela que apresenta uma menina como referência para a construção de uma personagem, descrita como protagonista e líder no seu contexto: “estava surgindo ali uma figura protagonista no meio das meninas, até que hoje ela é líder das meninas dessa rua [...] essas mulheres me contagiam também com as posições, com as forças, com a forma de falar, com a imponência. Vai tudo para as personagens” (fala 11). Uma criação que se conecta com a defesa da igualdade entre os gêneros.

No bloco seguinte, reuni as falas referentes a personagens que representam subjetividades dissonantes na nossa sociedade. Uma personagem trans e outra com transtorno do espectro autista contribuem para as representações dessas minorias sociais. A homofobia também figurou como tema abordado entre as/os dramaturgas/os, descrita anteriormente. São abordagens urgentes para o repertório do teatro infantil.

As falas 14, 15 e 16 relatam a construção de personagens sem identidade definida, o que pode contribuir positivamente diante das desigualdades e discriminações.

Segue a sub-categoria que traz a personificação de objetos, plantas e animais. É uma estratégia que faz uso da fantasia, elemento presente nas culturas infantis, segundo Sarmiento (2013).

As demais estão relacionadas à construção de personagens resultantes de pesquisa sócio-histórica, de representação de arquétipos, de frutos do imaginário da/o autora/or, da desconstrução de personagens de contos de fadas e de personagens pensadas para o próprio elenco, todas a configurarem a vertente do teatro *por* pessoa adulta *para* crianças.

A penúltima fala (25) trata das múltiplas referências para a criação de personagens e, por fim, temos a construção de personagens por meio de jogos e dinâmicas que nascem do trabalho com o grupo de teatro (26). Resta concluída, assim, a análise das categorias temáticas.

No apêndice D apresento uma personagem-criança de cada dramaturga/o, descrita por cada uma/um delas/es ao final de cada conversa, atendendo a uma

solicitação minha. A intenção foi a de compor um “álbum” com essas representações de crianças. Apenas nesse registro as/os dramaturgas/os estão identificadas/os.

7 NOTAS FINAIS

A pesquisa teve início com uma curiosidade sobre a participação de crianças nos processos criativos de dramaturgas/os para teatro infantil, haja vista as representações de criança e infância que esse teatro carrega como artefato cultural. Como os processos de construção dramaturgical são pouco compartilhados, apesar de minhas suspeitas, também contava com surpresas.

Mas as descobertas nessa trilha investigativa foram muitas, algumas anteriores mesmo à análise dos dados do campo. A começar pelo número surpreendente de dramaturgas/os para o teatro infantil em Pernambuco, mais de 40 identificadas/os com criações entre 2009 e 2020, mesmo diante de um mercado cultural tão carente de equipamentos e incentivos, seja público ou privado.

Outro dado diz respeito às poucas referências de cursos de dramaturgia para o segmento do teatro infantil. No entanto, os dois únicos cursos citados nas conversas, coincidentemente ministrados por Luiz Felipe Botelho (um dos participantes da pesquisa) e por mim, renderam produções para o teatro infantil, o que indica a potência dessas iniciativas formativas para o fomento de criações.

Deparei-me, também, com relatos bastante significativos de experiências das/os entrevistadas/os, quando crianças, de “escutação” de histórias contadas por avó, avô e mãe, tanto da literatura infantil, como histórias da tradição oral, além de relatos de encontros com o teatro e circo, indicando a influência dessas experiências nas suas atuações como dramaturgas/os.

Concluindo essas constatações preliminares, não poderia deixar de citar a generosidade das/os participantes, ao destinarem um tempo de suas agendas para nossos encontros. Nenhuma recusa, nenhum empecilho. É um dado que demonstra não apenas a consideração para com a pesquisadora, mas, principalmente, o envolvimento com o tema tratado.

Além da curiosidade e das suspeitas, levei a campo a defesa de um teatro infantil como espaço de expressão das diferentes crianças e infâncias, pois, considerando a condição de atriz e ator social de toda criança e sua capacidade de produção cultural, vislumbrava a possibilidade de sua participação nos processos de criação por adultas/os, não apenas no teatro infantil, mas em toda e qualquer linguagem artística destinada ao público infantil.

Sarmiento (2013), na seara da Educação, defende a articulação das culturas das infâncias com o conhecimento, na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens, propondo “firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas”, tornando a escola como a “casa das crianças”, lugar onde elas se constituem, pela ação cultural, “em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo” (SARMENTO, 2013, p. 16).

Na realidade da criação artística, assim como reconhecido por Sarmiento relativamente às/aos professoras/es, defendemos a possibilidade de articulação da/o artista com as culturas infantis, o que se constitui um “esforço analítico e crítico de interpretação dos mundos sociais e culturais da infância” (SARMENTO, 2013, p. 16). O referido autor cita ainda exemplos de pintores que, nesta perspectiva, se utilizaram de traços infantis para a construção de suas obras, dentre as/os quais o espanhol Joan Miró.

A abertura de espaços à expressão infantil em realizações artísticas destinadas à infância não deve se configurar simples concessão da/o artista, mas o reconhecimento da capacidade criadora, do potencial imagético, lúdico e poético das crianças. Reitero, no entanto, que a defesa de um teatro elaborado com a participação de crianças, não deslegitima ou desqualifica outras possibilidades de criação, que aqui foram tomadas como as vertentes *para crianças* ou *sobre crianças*.

Para identificar a participação de crianças nos processos de criação das/os dramaturgas/os participantes, antes de brincar de “berlinda”, precisei montar um “quebra-cabeça” de 252 laudas de transcrições, com a diferença de que as “peças” não vieram com encaixe, foi preciso elaborar os cortes. Mas como toda brincadeira ou jogo de criança, o prazer a cada achado foi o combustível para superar a exaustão.

Da análise dos dados, sob os vieses da compressão das/os dramaturgas/os sobre as partes envolvidas (criança, infância e papel da/o dramaturga/o), e sobre os processos de criação (temas, procedimentos e personagens-crianças) resultaram algumas constatações. Primeiro, a necessidade de divulgação, entre realizadoras/es do teatro infantil, de um outro paradigma de crianças e infâncias como aquele indicado pelos Estudos da Infância. Acredito que o apanhado teórico deste campo de estudos possa contribuir para a construção de uma nova percepção, pela/o artista adulta/o, do seu público infantil.

Quanto à compreensão do papel da/o dramaturga/o, restou evidente um movimento praticamente de mão única da/o adulta/o, cabendo à criança apenas a recepção da criação. Não se pode negar a importância dos repertórios e da linguagem nas criações por adultas/os, inclusive, como diz Sarmiento, a lógica poética é muito próxima da lógica infantil (2013, p. 11), podendo ser feito um paralelo entre os estados *de poesia* e *de infância*. Ademais, não se pode desconsiderar o diálogo entre artista e público que se estabelece no momento de fruição teatral, ou seja, durante a leitura da encenação. No entanto, o que ora discuto é a possibilidade de um diálogo anterior à apresentação da obra, uma parceria criativa por meio de uma relação dialógica entre a/o artista adulta/o, no caso a/o dramaturga/o, e crianças, que como produtoras de culturas, constroem sentidos e representações sobre a realidade.

Transcrevo, a seguir, o relato de uma/um dramaturga/o entrevistada/o, que diz muito sobre a necessidade de vez e voz das crianças nas criações a elas destinadas.

No final, perto do final, quando eu pego de volta o coco da criança, eu cheguei pra criança e disse: - Tu podes me dar agora, porque eu vou levar pra cena. A criança segurou o coco e disse: “Eu quero contar uma história”. Eu quase morri (risos). Eu quase morri, porque eu olhei para a plateia e disse: Meu Deus do céu, como é que eu vou sair dessa agora? Você não vai poder simplesmente ignorar a criança, né? Tá ali. É uma plateia, tem que... Aí eu me sentei e disse: - Conte a história! O espetáculo parou. (risos). [...] E a criança contou a história que ela queria contar. E contou que o professor dela era muito malvado, que não deixava ela contar história; que as histórias que ele contava eram muito chatas e que ela queria contar uma melhor, mas ele não deixava. E eu... Eu fiquei... Ah, danada... Mas achei ao mesmo tempo maravilhoso, isso. Porque foi tão espontâneo, entende? E aí quando ela acabou - foram cinco minutos que o espetáculo parou para ela ser o espetáculo – aí quando acabou, eu disse: Olhe, mas essa história que tem aqui dentro é muito bacana. Ela não é chata como a do seu professor. Deixa eu abrir? Aí ela fez: “Tá, tá”. Então me dá que daqui a pouco eu volto pra gente conversar. Vê, só! Aí eu fui, a cena rolou, continuou e acabou. Foi fantástico [...] (Relato de uma/um dramaturga/o participante da pesquisa)

A cessão de espaços, de brechas para a expressão de crianças, não compromete o protagonismo da/o artista adulta/o na criação. Chamo a atenção para o significativo número de dramaturgias teatrais resultantes de parcerias criativas entre pessoas adultas, principalmente entre dramaturgas/os e atrizes/atores integrantes de grupos teatrais. Por que não estabelecer parcerias com crianças?

Debruçando-me sobre os processos criativos de dramaturgas/os adultas/os, apesar da predominância de procedimentos individuais ou com outras pessoas adultas, foram identificadas possibilidades de relação com crianças na criação de textos teatrais, ou por meio de observação, de escuta, através de dinâmicas e jogos teatrais, ou mesmo, de forma indireta, com o acesso a produções textuais de crianças. Procedimentos que aproximam o teatro infantil, como artefato cultural, das representações e sentidos das próprias crianças.

Tomei a presente pesquisa como um desdobramento daquela realizada pelo professor Camarotti (2002), na qual ele analisa a relação criança-atriz/ator e o texto teatral. Para a análise da participação das crianças na criação de dramaturgias do teatro infantil – espaço indicado por Camarotti para uma nova pesquisa -, direcionei o foco para os processos de criação de dramaturgas/os pernambucanas/os. Seguindo o fluxo contínuo do conhecimento, vislumbro, agora, a necessidade de um novo desdobramento, para estabelecer uma aproximação com a outra parte da relação - as crianças, e experimentar junto a elas processos dialógicos na criação de dramaturgias. Que seja o próximo ato.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014.
- ABRAMOWICZ, Anete. Florestan Fernandes: cultura infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos, UFSCAR, 2015. p. 15-22.
- ALINHAMENTO. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/alinhamento>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- ANDRADE, Paula Deporte de. **A invenção das pedagogias culturais**. In: CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. Curitiba: Appris, 2016. *E-book*.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange Estanislau dos et al. (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 27-58.
- BERLINDA. In: TESAURO de Folclore e Cultura Popular Brasileira. 2004. Disponível em: <http://cnfcp.gov.br/tesauro/00001185.htm>. Acesso em: 05 jan. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-713.
- CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro Infantil**. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2011.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio-ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- COUTINHO, Angela Scalabrin. Consentimento e assentimento. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 62-65, 2019.
- DANAN, Joseph. Mutações da dramaturgia: tentativa de enquadramento (ou de desquadramento). **Moringa**, João Pessoa, v. 1, n. 1, 117-123, jan. 2010.
- DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 31 – 60.

DORT, Bernard. **O estado de espírito dramaturgico**. Tradução: Fátima Saadi. 1985. Mimeografado.

FERRAZ, Leidson. **Panorama do teatro para crianças em Pernambuco: 2000 – 2010**. Recife: Ed. do autor, 2015.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas da infância. São Paulo: Panda, 2020. *E-book*.

GAARDER, Jostein. **Ei! Tem alguém aí?**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

GATTI, Bernardete A. Potenciais riscos aos participantes. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios, Rio de Janeiro, v. 1, p. 35-41, 2019.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 79 - 108.

GUINSBURG, J.; PATRIOTA, Rosangela. Rubrica. In: KOUDELA, Ingrid Dormien e ALMEIDA JUNIOR, José Simões. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 155-157.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **O que é, afinal, estudos culturais?**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. *E-book*.

LAGE, Allene, Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 4., 2009, João Pessoa. **Anais [...]**. 2009. p. 7003–7023.

LEYVA, Luvel Garcia. **A cruzada das crianças**: sinais históricos nas performances e no teatro cubano. 2015. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-12012016-094659/publico/LUVELGARCIALEYVA.pdf>. Acesso em: 21 jan.2021

MACHADO, Luis Cláudio. Dramaturgista. In: KOUDELA, Ingrid Dormien e ALMEIDA JUNIOR, José Simões. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 56-57.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios, Rio de Janeiro, v. 1, p. 23-28, 2019.

MARCHI, Rita de Cássia. A criança como ator social – críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, maio/ago.2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9–29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61–77.

MORUZZI, Andrea Braga. Introdução. In: ABRAMOWICZ, Anete e MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: UFSCar, 2010. p. 9-18.

NOGUERA, Renato. **Infâncias plurais e produção cultural “para” crianças**. Youtube, 28 set. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xCf_Xt5TorY. Acesso em: 28 set. 2020

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-45.

PAVIS, Patrice. Diálogo. In: PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 92-95.

PLOTKIN, Mykaela Mota. **Casa da poesia**. Recife, 1992.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

PUPPO, Maria Lucia de Souza B. **No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 1991.

PUPPO, Maria Lucia de Souza. Teatro Infantil. In: KOUDELA, Ingrid Dormien e ALMEIDA JUNIOR, José Simões. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 181-182.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.2, p. 631-643, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Experimento cênico. In: KOUDELA, Ingrid Dormien e ALMEIDA JUNIOR, José Simões. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 72-73.

SANTOS NETO, Joaquim Francisco. **Aspectos da formação do teatro infantil no Brasil**: para uma revisão da história mal contada do teatro para crianças e jovens no país. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Humanas, Letras e Artes) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/3993/1/000223433.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea. In: ENS, Romilda Teodora e GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia a infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. 2002. Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002. p. 9-61.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interações**, v. 10, n. 32, p.129-144, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta-convite

CARTA-CONVITE

18/11/2019

Prezado/a _____

Venho convidá-lo/a a colaborar como interlocutor/a na pesquisa que estou desenvolvendo no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades – PPGECI (UFRPE/Fundaj), sob a orientação da professora Dra Ana Paula Abrahamian, tendo como objeto de investigação os processos criativos de autores/as pernambucanos/as na construção de dramaturgias para o teatro infantil.

A pesquisa busca dar desdobramento àquela realizada pelo professor Marco Camarotti, publicada no livro *A Linguagem no Teatro Infantil* (2002). Afirma Camarotti que na relação entre o/a adulto/a e a dramaturgia infantil existem dois níveis a situar: 1. A relação criança-ator/atriz e o texto; 2. A relação texto e público infantil. O primeiro nível foi contemplado por ele na referida pesquisa, junto ao grupo Jabuti (atividade desenvolvida na década de 80, com crianças da escola Lions Parnamirim). Quanto ao segundo, diz: “Estando fora dos objetivos deste trabalho, o nível da segunda relação poderá ser abordado por uma outra pesquisa.” A identificação, o registro e a análise dos processos criativos na construção de dramaturgias é o recorte que proponho nessa relação: texto de adulto/a e público infantil.

Para a seleção dos/as sujeitos/as da pesquisa tomei como critério a produção de, no mínimo, duas dramaturgias para crianças, sendo uma, ao menos, encenada nos últimos 5 anos.

A participação dos/as dramaturgos/as terá dois momentos: 1. Entrevista individual (presencial ou por videoconferência), no formato “pauta aberta”, com tópicos sobre o teatro infantil a serem abordados pelos/as entrevistados/as; 2. Roda de diálogos com todos/as os participantes para apresentação dos resultados e construção de novos conhecimentos.

Estima-se um tempo mínimo de 30 minutos e máximo de 1h para cada entrevista, ficando a data e o local a critério do/a convidado/a, de modo a atender a sua possibilidade e conveniência. Após transcrito, o material será encaminhado ao/à entrevistado/a para verificação. Os dados não serão identificados e ficarão armazenados em sigilo.

A data da roda de diálogos será acordada posteriormente, buscando-se contemplar o maior número de participantes.

Imaginando a dificuldade de tempo, diante das demandas que a vida contemporânea nos impõe, mas considerando a importância fundamental da participação de cada convidado/a para o desenvolvimento dessa pesquisa, venho solicitar sua generosa e valiosa colaboração.

Por fim, considerando a ética fator precípuo na relação pesquisadora - pesquisados/as, será dispensado o tempo que for preciso para esclarecimentos sobre o trabalho, de modo a assegurar as informações necessárias ao consentimento livre e esclarecido.

Contando com sua participação, fico no aguardo de retorno com **sugestão de data/local para nosso encontro e que seja, se possível, até o dia 15/12/19.**

Atenciosamente,

Ana Elizabeth Japiá Mota (aluna PPGECI)

Ana Paula Abrahamian (professora orientadora)

APÊNDICE B – Roteiro semi-estruturado

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS**TEATRO INFANTIL: A RELAÇÃO TEXTO E PÚBLICO**

ENTREVISTADO: _____

DATA: _____ LOCAL: _____

DURAÇÃO: INÍCIO _____ FIM _____

DRAMATURGIAS: (confirmar o levantamento feito previamente)

Entrevista presencial, com roteiro semi-estruturado, gravada em dois canais (celulares) para posterior transcrição em blocos temáticos.

PREPARAÇÃO:

- Agradecimento pelo aceite
- Apresentação pessoal/da instituição/da orientadora/do tema da pesquisa
- Permissão para gravação
- Garantia de anonimato (não haverá associação dos dados com os participantes)
- Acesso às gravações e transcrições
- Abertura para perguntas sobre a pesquisa
- Estimativa de tempo (30 min a 1h)
- Liberdade para falar ou silenciar e até desistir
- Aquecimento (pergunta sobre 1º contato com o teatro infantil)

TEMAS A SEREM ABORDADOS PELO ENTREVISTADO:

1) TEATRO PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE

- Aproximação com o teatro para crianças
- Visão sobre o teatro para crianças em Pernambuco

2) PROCESSO(S) CRIATIVO(S)

- Caminhos para a construção das dramaturgias (Participação de crianças?)
- Escolha dos temas
- Criação de personagens-crianças/Referências
- Papel do dramaturgo/a

3) PÚBLICO

- Visão sobre as crianças e as infâncias
- Identificação do seu público
- Relação das crianças da plateia e as crianças da cena
- Acesso a feedback das crianças

4) DRAMATURGIAS PRODUZIDAS

- Escolher e apresentar um personagem-criança
- Relação pessoal com as personagens/contextos/tramas

APÊNDICE C – Termo de compromisso



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO M EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Tema da pesquisa: Teatro infantil e a relação texto e público

Pesquisadora responsável: Ana Elizabeth Japiá Mota

Instituição a que pertence a pesquisadora: UFRPE/Fundaj

Telefones para contato:

Professora orientadora: Ana Paula Abrahamian de Souza

Nome do/a participante: _____

Data nascimento: ____/____/____ RG: _____

Informações gerais sobre o projeto de pesquisa

O projeto de pesquisa de responsabilidade da pesquisadora Ana Elizabeth Japiá Mota, aluna do curso de mestrado do Programa de pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, sob a orientação da professora Dra Ana Paula de Souza Abrahamian, tem como objeto de investigação os processos criativos de autores/as pernambucanos/as na construção de dramaturgias para o teatro infantil.

A pesquisa pretende dar desdobramento àquela realizada pelo professor Marco Camarotti, publicada no livro A Linguagem no Teatro Infantil, na qual afirma que, na relação entre o/a adulto/a e a dramaturgia infantil, existem dois níveis a situar: 1. A relação criança-ator/atriz e o texto; 2. A relação texto e público infantil. O primeiro nível foi abordado por Camarotti na referida pesquisa. O segundo é o que nos propomos contemplar por meio da identificação, registro e análise dos processos criativos de dramaturgias para o público infantil.

A participação dos/as dramaturgos/as terá dois momentos: 1. Entrevista individual

(presencial ou por videoconferência), utilizando-se questionário semi-estruturado, com tópicos a serem abordados pelos participantes: teatro infantil, público infantil, a relação do/a autor/a com o público, os processos de criação de dramaturgias. 2. Roda de diálogos com todos/as os/as convidados/as para apresentação dos resultados e construção de novos conhecimentos, com data a ser acordada, de modo a garantir o maior número de participantes, considerando-se a importância fundamental dessa interlocução para o desenvolvimento da pesquisa.

Tanto as entrevistas como a roda de diálogos serão gravadas e transcritas, em blocos temáticos. O material transcrito será enviado ao/à participante para verificação.

Os dados levantados não serão identificados, servirão apenas para fins acadêmicos e ficarão armazenados em sigilo e sob a responsabilidade da pesquisadora durante 5 anos após o término da pesquisa.

Será dispensado o tempo que for preciso para esclarecimentos sobre o trabalho, para que fique assegurado o consentimento de participação livre e esclarecido.

A participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa.

Termo de Consentimento livre e esclarecido

Eu, _____,
 RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em
 participar da pesquisa acima descrita.

Recife, ____ de _____ de 2019

 Nome e assinatura do/a participante

 Testemunha

 Testemunha

APÊNDICE D – Criações de personagem-criança

É a história de um menino que é apaixonado. Ele tem um amorzinho, que é Rosinha, só que Rosinha tá indo embora por conta da seca. E ele sabe que se ele trazer a andorinha de volta, a andorinha traz chuva. Só que aí tem um caçador que inventa de capturar a Andorinha. O suposto vilão. Então, eu gosto desse menino... desse...

Ele tem nome ?

Ele é menino, só. [...] ele é um menino quase adulto, já. Então é um menino que sabe lidar com a seca; é um menino que convive com a seca e sabe que a seca não é algo bom; sabe que... se tem seca, não tem comida e que possivelmente o gado vai sofrer com isso e ele entende tanto dessa coisa... Ele entende porque a família de Rosinha vai embora, porque Rosinha vai embora e ele começa dialogar com a natureza: - Se eu fizer a andorinha voltar, vai chover. Então tem isso... que é meio... que é bem a realidade, assim. [...] Então ele é meio que um adulto. Mas ele é uma criança com discurso adulto sob o olhar de uma criança, sabe? [...] Mas ele, ele coloca isso de outra maneira.

Alexandro Silva

Pronto. A personagem é uma fada. O nome dele é Luz. Luz, né, porque os meninos falavam muito de viver nessa escuridão – escuridão em todos os sentidos. Eu digo sentidos, é... ruins, sabe? Não ter solução para nada. Então essa personagem, Luz, é para que essa garotada encontre iluminação dentro dela e comece a iluminar, a se sentir valorizada, sabe, ser essa luz também, ser esses agentes multiplicadores, ser essa luz também para o próximo. Então, essa iluminação, se sentir valorizado, ser esse foco, esse poder de... A luz chama a atenção, sabe. A escuridão já é o medo, já é um certo receio, sabe? O medo de... feito as perdas. Então, a luz é um caminho, é um caminho, sabe. É luz. Mas o caminho é árduo, com trancos e barrancos, mas essa luz que eu trago comigo, com essa fada, que é essa iluminação, sabe, que todos passam momentos ruins, mas não precisa se apegar. O que é essa luz para vocês? O que representa essa luz? Luz é forte. Não é fraquejar. É se fortalecer. Então sejam luz. Aí é essa a personagem que chama a atenção, que me chama a atenção.

Anderson Abreu

Flor. Vamos lá. Flor é uma menina que, na entrada, nas cancelas do sertão pernambucano - na verdade de qualquer Sertão, de qualquer lugar de secura - tem por obrigação diária cuidar de um milharal. É de uma família matriarcal, em que existe uma avó, uma mamãe e Flor. E ela tem alguns amigos, como o espantalho e há uma certa competição, porque o espantalho também quer ter a mesma função e ele tem medo de perder a função, mas também entra já uma leitura do nosso próprio mundo, né? E existem as aves de rapina que querem acabar com o milharal. Querem levar o milho para poder se nutrir daquilo. A avó entrega um baú pra Flor e Flor tem o papel de guardar esse baú e abrir só quando for necessário. Bem, esse desvelar de Flor se dá justamente quando uma das aves de rapina, o Carcará, toma o baú e leva. Então ela deixa o milharal, pede para o espantalho ficar com o milharal e vai atrás disso. Então esse percorrer dela é o descobrimento de uma série de coisas que são significativas. Ela vai lidar com competição, ela vai lidar perdas, ela vai lidar com vitórias, ela vai lidar com a puberdade, ela se dá diante de uma série de coisas. Então é uma transformação. A jornada da herói, da heroína aí, passa por um processo que se compõe, desde o momento da partida, da presença do Arauto que vai ajudar, dos aliados que vão contribuir, daqueles que, dos vilões que também vão estar presentes nessa... dentro desse processo. E o retorno de Flor é justamente o amadurecimento, e é quando ela se depara de que a avó faleceu. [...] E aí ela abre o baú e vê todas as lembranças que construiu junto com a avó.

Alexsandro Souto Maior

Vou te apresentar Nhonhosim. Nhonhosim não é um garoto de agora. É da época que o Brasil ainda tinha escravos. Nhonhosim é filho de um senhor de terras e o pai dele é mais amigo dele do que pai e não tem... como é o herdeiro do pai, de todas terras, todas as coisas, o pai mima, o pai finge que as coisas não estão acontecendo. E Nhonhosim não tem limites. Nhonhosim é uma criança sem limites e ele não tem empatia também com as outras pessoas. Ele só vê ele próprio. Então, para ele se a brincadeira estiver machucando o outro, mas se ele tiver achando engraçado, é bom para ele. Ele não pensa no coleguinha que se machucou. Esse é Nhonhosim.

Carla Denise

Um outro personagem que tem um espírito infantil muito bacana é a aranha Arará, do *Histórias por um fio*, porque ela tem essa malevolência, da malandragem, de querer se dar bem, do querer enganar e ao mesmo tempo é de uma ingenuidade, de uma pureza que é típico da criança, não é. A criança também tem isso. A gente pensa que não, mas a criança engana a gente, ela é malandra também, às vezes. Embora não seja aquela malandragem consciente do prejudicar o outro que nós adultos temos, é uma malandragem pela satisfação do ser feliz, imaturo, ingênuo e lúdico. Esse personagem é muito especial para mim. [...] Quando eu escrevi eu ria demais e dizia: É maravilhoso demais esse personagem. Ela consegue enganar um Deus? (risos) Aí pega lá, chega e o Deus: “Não quero saber de vender as minhas histórias”. Mas como o Deus é muito curioso, muito vaidoso, a aranha inventa que tem uma roupa de ouro invisível que só os grandes deuses é que podem ver. E aí através desse artifício, ela consegue convencer o Niampom a querer ver a roupa: “Deixa eu ver”. Ela então puxa da bolsa uma coisa invisível, que ela simula, faz de conta que é uma roupa, mas não tem nada. E ele vê e tem vergonha de dizer que não tá vendo. Aí ele diz: “Ah, muito bonita, realmente”. “Fica perfeita no senhor!” E aí ela vai, veste, nele... Ela o engana como a criança às vezes faz com a gente, né.

André Filho

É uma onça? conta a história de uma onça que se nega a ser feroz. Ela não quer ser feroz, ela não quer ser igual às outras onças. Ela tem uma natureza diferente. Ela é uma onça com natureza diferente, aí... só que as outras onças começam a rejeitá-la na matilha e levam ela a julgamento e aí ela sofre um bullying durante o julgamento e é expulsa da matilha. Ela é expulsa como se fosse aquele... aquele inseto da metamorfose de Kafka. Só que aí, ela é expulsa e quando ela é expulsa encontra outros excluídos de suas matilhas, de suas comunidades, que formam uma grande comunidade de excluídos.

Oswaldo, ele tem 8 metros, ele mora na rua da Angustura, no bairro dos Aflitos, ele tem medo do escuro. Ele vive no escuro. É... ele não sai do lugar e perto dele tem um estádio de futebol e em dias de jogo ele adora a vibração que chega pra ele, da torcida organizada. Ele não gosta que as torcidas organizadas briguem, por causa de um time. Ele fica triste com isso. Ele fica muito triste também quando vê, em alguma janela, de algum prédio perto dele, algum casal brigando na sala de jantar. Ele fica triste quando vê motoristas passando em alta velocidade, mexendo no celular, ou embriagados, porque às vezes eles batem em alguns amigos dele, na via, e às vezes tem alguns postes, assim, em itálico. Oswaldo adora um cachorro que vem visitar ele todos os dias, que inclusive na primeira vez mijou nos pés dele. Ele adora Dona Célia, que começou a colocar poemas, frases engraçadas e ele se tornou um “poste-star” na avenida e aos poucos ele foi ficando muito alegre. Ele conheceu um outro poste chamado Lúcia Helena. E Dona Célia fez um telefone, com dois copinhos e um fio e deixou um lado com ele e levou um lado pra Lucia Helena. E eles conversaram pela primeira vez. E ele disse que amava. Ele sentia o vento, o perfume dela. E ela ficou muito apaixonada também. E eles disseram que se amavam, mesmo sendo criança, mesmo dizendo que não podiam se casar, porque casar era coisa de adulto. É... é isso.

Outro personagem é um menino que anda com uma gaiola. Ele não prende pássaros, Ele anota os sonhos das pessoas, guarda dentro da gaiola, por onde passa. E quando chega em casa ele abre a portinha e os sonhos voam e se realizam. E aí ele se debate com..., ele se encontra com pessoas, em situações bem cruéis e humanas e reais, mas ao mesmo tempo tem essa poesia, que é uma fábula sobre a liberdade e o sonho, né.

Cleyton Cabral

O personagem é um menino. É um menino que está sempre brincando, mas é uma criança órfã. Porque eu sempre tive o desejo, eu sempre quis ser uma criança órfã. (risos) Então é uma criança que tá praticamente sozinha. A gente não sabe se ele tá internado, se ele tá no orfanato, se ele foi abandonado... Bom, é uma criança só.

Tem Álvaro também, que é um menino que quer ser igual ao pai, então ele quer construir casas, mas o pai diz: Olha, isso aqui... vá brincar. Isso é coisa para adulto, não sei quê. Ele fica com raiva e ele vai tentar entender o que o pai ensina para ele e ele vai tentando percorrer o Carrossel do tempo dele, que passa pelas Estações. Então em cada estação, no inverno, na primavera, ele vai se confrontando com isso.

Luciano Pontes

Eu acho que eu apresentaria o menino de O segredo da arca de Trancoso. Porque ele é o único personagem que não tem um nome. E o nome dele não faz falta. E eu acho isso... é uma reflexão recente que eu fiz. Ele começa a peça sendo chamado de menino e do meio pro final da peça ele começa a ser chamado de rapaz. É como se o nome dele mudasse. Na verdade, ele tá crescendo. É um rito de passagem, na verdade. A peça toda é um rito de passagem, da infância para a adolescência, e depois para a fase adulta também. E... ele é uma criança como outra qualquer. Ele é curioso. Ele confia, ele vive, passa por dificuldades muito grandes. Ele perde contato com a família, ele perde pai, perde mãe, perde tudo, todas as referências e faz um esforço tremendo para ser fiel a algo que foi confiado a ele. E, graças a essa trajetória de busca, de atender a esse objetivo, ele consegue se reencontrar com ele mesmo e... a gente consegue ver isso. É engraçado porque é uma coisa muito... é muito claro para mim isso. Ele não só não perde a essência, como tá ali. Ele continua a ser criança, a ser adolescente, e conquista a ideia do adulto que ele é.

Luiz Felipe Botelho

Chiquinho, o caranguejo. Chiquinho fica preso numa sacola plástica. O espetáculo começava assim. E aí tentava... tava respirando por um buraco da sacola plástica, “pelo amor de Deus”, “pelo amor de Deus”, “pela nossa senhora tanananana”... Só que ele percebe que tem um animal, tem alguém, um ser sofrendo mais que ele. Aí ele enlouquece, porque ele tem que rasgar aquela sacola de todo jeito para poder salvar aquele ser. E aí ele consegue sair da sacola e quando ele sai, ele vê: “Ai meu Deus... Um peixinho!”. Jerimum, peixinho Jerimum. E ele na pedra, lá - que é animação, é boneco, né. Aí ele chega, pede à plateia: “Eu vou precisar de vocês”. Aí vem duas crianças da plateia. É colocado um adereço. É como se eles pudessem entrar no mar. E aí eles entram no mar e vão jogar água com a folha enquanto ele consegue tirar a garrafa-pet. Quando ele tira a garrafa-pet, aí começa o relacionamento, começa toda a história. Ele vai... tem momentos que ele é peixinho pequeno, tem momentos que ele vem como peixe grande. E aí ele vai, ele fica amigo, ele quer salvar... ele fica amigo. Ele vai conhecer a vida de Jerimum. Chega lá em Jerimum é tudo tão arrumadinho. Eles pegam tudo que tem. Porque aí a explicação, né, que quando os humanos chegam, que jogam lixo no mar, no rio - aí aparece um navio e uma garrafa pet sendo jogada: “Pá!” Aí ele vai para casa de Chiquinho, chega lá, vai pra casa da Estrela, namorada de Chiquinho. Tudo arrumadinho, uma coisa linda, tudo feito com garrafa-pet, com lixo reciclado, e eles fazem uma manifestação porque jogaram um produto. Todo ano jogam um produto, soda cáustica... e mata não sei quantos seres do mar, tal tal tal e tem toda uma história. Mas é isso. Assim. Aí vem a pesquisa de cada animal, tudo direitinho.

Edivane Baptista

O Chicão, que é de *Dias sem sol*, é um personagem lindo, assim, ele vem muito do, do estereótipo da criança que é ingênua, bondosa e que as pessoas se aproveitam dessa criança bondosa. Então o Chicão foi muito eu, na verdade. Eu trouxe esse eu para a cena. Então, o Chicão.

Miro Ribeiro

Ariana é uma garota que a vó dela ensinou a ela a conversar com as plantas. Não tem aquela história, né, que você deve falar com suas plantas? [...] Eu acho que para lembrar de mim, eu acho, que aquela personagem, ela tem uma amiga materialista.

Moises de Melo Neto

Eu gosto da Clarinha. Meus personagens são muito sonhadores, né. São muito sonhadores. Mas Clarinha ela tem uma frase que ela diz: “Eu queria ver, ouvir, entrar no meu corpo para ver e ouvir meu coração bater. Bater feito uma criança. Um dia eu entro no meu corpo, para ver e ouvir meu coração bater. Quando chegar lá eu vou falar com ele. Ei, meu coração, ei meu coração, por que você bate assim dentro de mim?”. Então era o sonho de Clarinha. Ela acreditou tanto nesse sonho que ela se vê.

Samuel Santos

É... Eu acho que eu apresentaria Flor, porque a Flor, tem tudo o que alguém que possa ter coragem tem que ter. Tem inocência, mas ao mesmo tempo tem a esperteza. Ela tem também a coisa da coragem, né. É uma figura corajosa e amorosa também. Eu acho que ela tem todos os elementos de um super-herói humano. Assim, sem falar que ela é o contraponto, assim... tudo o que dizem que uma menina não pode ser, que uma mulher não pode ser, ela é. Sem perder todas as referências que um menino também pode ser. Eu acho que a Flor, ela tem essa, essa junção do ser humano que o teatro pede para que a gente possa botar no palco.

Veronaldo Martins