

*Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira**

*Yasmin Carolina Ribeiro Silva***

*Takaiúna Correia da Silva****

*Roger Thomas Nero de Oliveira*****

*Cleber Vieira dos Santos******

Terreiro da Infância:

Artes Integradas na Cena da Universidade

Childhood Terreiro:

Arts Integrated In The University Scene

RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência crítico e reflexivo acerca do espetáculo: *Crianças... ou Nossas Infâncias Inventadas!* (2012). O objetivo é apresentar e analisar um dos principais trabalhos do Coletivo Integrado de Artes *Terreiro da Infância*, abordando o método, a metodologia e os elementos poéticos constitutivos no processo de montagem, tais como: a memória, a imagem, a imaginação, o imaginário. A partir das notas da direção e dos diários de bordo de dois dos atores e duas das atrizes, pudemos retomar as discussões aqui apresentadas. Acreditamos que expor o trabalho à apreciação escrita, é uma forma de colaborarmos com: novas formas de criação de dramaturgias para a infância; outras maneiras de conceber narrativas infanto-juvenis para crianças; e pautar a relevância dos aprendizados com a infância e com as crianças nos processos de ensino nas licenciaturas em artes da cena, especialmente.

Palavras-chave: Artes Integradas. Criação coletiva. Crianças. Memórias de Infância.

ABSTRACT

This article is a critical and reflective experience report about the show: *Children... or Our Invented Childhoods!* (2012). The objective is to present and analyze one of the main works of the Coletivo Integrado de Artes *Terreiro da Infância*, approaching the method, methodology and poetic elements constitutive in the assembly process, such as: memory, image, imagination and the imaginary. From the direction notes and the logbooks of two of the actors and two of the actresses, we were able to recapture the discussions presented here. We believe that exposing work to written appreciation is a way of collaborating with: new ways of creating drama for childhood; other ways of conceiving narratives for children and youth, and guiding the relevance of childhood learning and children in the teaching processes in scenic arts degrees, especially.

Keywords: Integrated Arts. Collective creation. Children. Childhood memories.

Ingrid Koudela assistiu ao nosso espetáculo hoje e comentou:

“Lindo trabalho. Muito benjaminiano!”

(Notações da direção, 2013).

O presente artigo apresenta e analisa um dos principais trabalhos do Coletivo Integrado de Artes *Terreiro da Infância*¹, cadastrado como projeto de extensão da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/ UFG) e na Pró-reitora de Extensão e Cultura (PROEC), sob a coordenação/orientação da professora Dra. Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira. O coletivo também integra o projeto de pesquisa *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: História, Concepções, Projetos e Práticas*, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos na Faculdade de Educação (NEPIEC/ FE/ UFG), coordenado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa. E, portanto, todas as nossas pesquisas aqui citadas foram realizadas com respaldo do Comitê de Ética da UFG.

O grupo produz seus trabalhos de forma autônoma, contudo, ao longo dos anos já contou com o apoio dos diversos programas de bolsas e iniciação científica da UFG, tais como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico (Pibit), Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (Pivic), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ações Afirmativas (Pibic-AF) e Programa de Licenciaturas (Prolicen). Em geral, as investigações têm natureza qualitativa, tendo a práxis² como premissa. Ou seja, as ações possuem aspectos teóricos e práticos.

¹ Para maiores informações acessar: blog <https://terreirodainfancia.wixsite.com/terreiro/direcao> e/ou a Fanpage: <https://www.facebook.com/terreirodainfancia/>.

² O teatro dialético, proposto por Brecht (1967), diferenciou-se por colocar em evidência a práxis. Inclusive, ele se dedicou a escrever especificamente sobre a práxis no teatro (Brecht, 1978, p. 165). A noção de teatro dialético trouxe consigo uma transformação na dramaturgia, na atuação, na encenação e na recepção. Sobretudo, buscou refletir acerca da estrutura social, a fim de transformá-la, se e quando possível. Brecht falou, inclusive, em teoria e práxis. Ao não falar de teoria e de prática, e sim teoria e práxis, afirmou tanto a relevância da teoria quanto da práxis. A práxis pode ser compreendida

O trabalho por nós efetivado sempre se apoia na perspectiva do tripé 'ensino, pesquisa e extensão', estando na fronteira entre os campos das artes da cena³ e da educação; atuando com as artes integradas⁴ para a infância; e, preocupando-se com aspectos da cultura, da arte e da formação humana. Entendemos que as relações entre a práxis artística e da docência caminham em amálgama na per. formação de profissionais dos campos das artes cênicas e da pedagogia. Bem como percebemos que todo e qualquer processo de criação é também um processo de conhecimento, o qual abrange aprendizado e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

O espetáculo, do qual falaremos, esteve na contramão da lógica de reprodução de obras clássicas para crianças; e na contra produção de formas e conteúdos presentes nos meios de comunicação massificados pela Indústria Cultural, que têm maior alcance na população. Numa dimensão lúdica e simbólica *sui generis* criamos, entre uma história e outra, algumas soluções cênicas simples de transição entre as cenas, devido ao pouco recurso financeiro. Mas para nós, de tão insignificantes, são de uma grandeza inefável em termos de imagem. Como o momento em que uma das atrizes atravessa o palco puxando uma casinha de barro feita por ela mesma. Esculpida à mão, a peça em miniatura foi utilizada como parte integrante do cenário imagético. Poderia ser uma representação aparentemente ínfima da casa onde ela morava quando criança, mas uma vela, que na cena se tornou um recurso de iluminação, trouxe 'aluminação' e o alumbramento da sua casa de verdade.

Assim, o espetáculo foi construído a partir de memórias pessoais re-inventadas e re-significadas em cena. Todavia, paralelo a esse caráter pessoal e individual, existiu uma coletividade, porque as histórias foram costuradas umas com as outras e os atores e as atrizes se interpenetram nas histórias uns

como a teorização de uma prática crítica, autor reflexiva e contínua. Não só olhar o objeto de conhecimento e o contato com este possibilita a transformação, como obre/com/pelo seu próprio trabalho (Oliveira, 2013).

³ As artes da cena incluem: circo, dança, direção de arte, ópera, performance, teatro.

⁴ O coletivo vem trabalhando com a integração entre artes cênicas, artes visuais, cinema, literatura e música. Aqui, não entendemos as artes integradas como sinônimo de polivalência.

dos outros, como dramaturgos/as e intérpretes de si mesmos. Além disso, apesar dos diferentes contextos de vivência entre cada indivíduo que atuaram e/ou contemplaram o espetáculo, verificamos uma universalidade na concepção de infância que a peça aborda. E, por se tratar de uma ‘comum infância’, houve extrema identificação por parte do público que pôde apreciar o trabalho.

Memórias de infância: nossas crianças revisitadas

Ah como é bom a gente ter infância!

[Manoel de Barros]

O *Terreiro da Infância* nasceu no ano de 2012, a partir do encontro dos artistas no processo do espetáculo: *Crianças... ou Nossas Infâncias Inventadas!*. Esta foi considerada a primeira montagem apresentada pelo coletivo. A criação do grupo e o processo do espetáculo se deram, concomitantemente, no ano de 2012; e a apresentação de estreia aconteceu em fevereiro de 2013. O espetáculo, apresentado para crianças e adultos, foi incitado pela obra do poeta Manoel de Barros (1916-2014) e baseado nas memórias de infância dos dez estudantes da turma, do elenco original.

As disciplinas de ‘Interpretação I’ e ‘Oficina do Espetáculo I e II’ – sendo Oficina do Espetáculo I, no primeiro semestre; Oficina do Espetáculo II, no segundo semestre –, iniciadas em março de 2012, na época parte dos componentes curriculares do curso de Artes Cênicas, foram orientadas pela professora Natássia Garcia. E o trabalho foi um convite a visitar nossas infâncias; tirar o pó que recobria as memórias infantis dos discentes; e ativar a criatividade dos integrantes por meio das *in(ter)venções* artísticas.

O trabalho e a pesquisa com a infância já eram desenvolvidos pela diretora e professora. Apresentada a proposta de investigação à turma, os estudantes aceitaram em comum acordo. O método proposto pela professora,

sugere um mergulho nas memórias da infância, num trabalho de criação coletiva. Neste sentido, incitando concepções dramáticas inéditas e encenação partindo de histórias as quais vivenciamos na nossa infância.

Revisitar nossas crianças nos fez rir, chorar... Alumiar juntos momentos que, por ora, não recordávamos. Infância com sabor de bolo de cenoura, de sensação daquelas corridas para os braços dos pais com aquela saudade apertada de uma criança, da mãe catando piolho, de cafunés com as mãos de anjo das mães, dos amigos, das brincadeiras, da terra, da chuva, das comidas, das travessuras e das esquisitices. Memórias que talvez caíssem no esquecimento se não tivéssemos permitido o alumbramento.

Ninguém estava ali assim tão só. Além das memórias e narrativas estavam presentes os/as amigos/amigas/amigues em sala de aula, fazendo brotar outras histórias que cada qual en.cantou e contou a seu modo. Mas, o que se buscou no aparente reencontro com o passado não eram somente histórias para que fossem narradas.

Quando ousamos falar em narrativa aqui, antes de qualquer afirmação, faz-se necessário postular quão vasto é seu universo. Narrativas curtas, longas, em prosa, em verso, fabulísticas, fantásticas, biográficas, autobiográficas, entre outras. Seja qual for o gênero, a narração trará consigo aspectos objetivos e subjetivos; nos quais estão presentes as próprias contradições históricas do sujeito.

Quando voltamos a esse passado histórico “É válido frisar que esse retorno incessante a uma aspiração de futuro, não necessariamente realizado, dá-se como leque de dobras infinitas. São incontáveis as possibilidades do lembrar. Seria como se uma lembrança trouxesse outra e assim sucessivamente” (Peregrino, 2010, p. 2). E foi assim que aconteceu: a sala de aula, o caderno, o Diário de Bordo já eram pequenos para guardar todas as histórias. E, assim, recorreremos aos corredores, ao pátio da faculdade, ao bosque do Campus, aos ônibus, aos lagos, aos parques da cidade, às vizinhanças. E, desde então, em efêmeros encontros são tantas as histórias Vistas ouVidas que já não nos

esquecemos mais quem somos noutras vivências das inúmeras infâncias lembradas.

Uma das minhas memórias de infância como atriz e participante do grupo foi uma “paixonite” (que na verdade acabou sendo uma das maiores histórias de amor da minha vida) que tive na adolescência. Na cidade interiorana de Professor Jamil (Estado de Goiás), onde morava e moro, acontece, há mais de cem anos, a Folia de Santo Antônio que é patrimônio cultural do município e cuja tradição herdei dos meus avós e do meu pai. A festa em louvor ao “santo casamenteiro” acontece todos os anos na terceira semana do mês de julho – apesar de se comemorar o dia do santo em junho – de segunda-feira a sábado. Em cada dia da semana, o pouso é em uma casa diferente, onde os donos recebem os foliões e a comunidade com arcos e fitas coloridas, um altar montado para receber a bandeira de Santo Antônio e dezenas de panelas fartas de comida. Após cumpridos os rituais (cantoria, reza, refeição e agradecimento da refeição), na maioria das vezes os donos da casa contratam músicos para animar grandiosos “pagodes” que duram até o amanhecer do outro dia. Certa vez, em um desses pagodes, dancei um forró com um garoto e por ele me apaixonei. Essa contradança rendeu quatro anos de namoro. Para materializar essa memória em cena, todas as meninas usaram uma saia de chita que, no Brasil, se tornou símbolo das festas juninas realizadas (pelo menos em sua origem) em louvor a São João, São Pedro e Santo Antônio – como herança do catolicismo – e símbolo das vestimentas das moças chamadas “caipiras” que vivem nas cidades do interior. Essas associações atribuídas ao vestido ou à saia de chita fazem parte da cultura popular brasileira. A grande sacada da professora/diretora foi aproveitar o mesmo elemento, a saia de chita, para a cena anterior, mas com um significado diferente. A cena anterior contava a memória de outra atriz do grupo, Takaiúna Correia, que tem ascendência indígena, sobre a sua relação com as águas dos rios quando era criança. Nesta cena nós, meninas vestidas de saia de chita, sentamo-nos no chão em espaços pré-definidos em uma posição comum que nos permitia estender a saia, que era longa, ao redor do nosso corpo. Junto a essa ação, colocamos um acessório na cabeça, que era um diadema adornado com um mini aguapé de plástico. Fazendo sons e ruídos que imitavam o correr e a queda das águas e com a ajuda de uma iluminação esverdeada (as cores verde e azul são em si outro signo, pois geralmente as associamos à água), nós éramos ali os aguapés que se deitam sobre as águas dos rios da terra do pau-brasil pertencente aos antecedentes familiares da Takaiúna, enquanto ela contava, num solilóquio, suas “aquamemórias”. O aguapé, também foi um elemento aproveitado da cena antecedente que era a materialização da memória de outra atriz do grupo que na infância vivia numa casinha de pau-a-pique em uma cidade ribeirinha no Estado do Pará, onde o acesso a outros locais era exclusivamente via rio (Silva, 2019, p. 43-44 – aspas, notas e parênteses da autora).

Figura 1 – Atriz Yasmin em três momentos diferentes de sua cena com o ator Roger e a atriz Takaiúna.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores na página do Facebook Terreiro da Infância. Disponível em: <http://www.facebook.com/terreirodainfancia/>. Acesso em: 15 out. 2024.

Foi com essa predisposição de conhecer nossas histórias de infância que iniciamos as nossas investigações com a narração. Nesse movimento de percepção da narrativa, dispusemos de um saber, que tem origem no latim *sapere*, saber-sabor, perceber pelo sentido do gosto e não somente criamos a partir de uma lógica intelectual (Oliveira, 2013). E no saber-sabor encontramos um tanto de memória individual e coletiva concomitantemente. Ou seja, é evidente que na narrativa aparecem elementos particulares e universais, aspectos socioculturais e, em certa medida, um pouco da constituição da existência do sujeito que narra – existência vivida que forma a substância das histórias. Como acirrou Walter Benjamin (1994, p. 201), “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está

definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”.

O teatrólogo Bertolt Brecht (1978), contemporâneo de Benjamin, optou por trabalhar também com a fábula, transitando entre ação e narração – aqui chamamos narração. O ato de narração, para Brecht, estava relacionado à distinção e à superação das ideias de: destino; autossuficiência; condutas morais e cívicas; e de narcisismo presentes nas atividades teatrais de países ocidentais. O teórico almejou uma volta para o tempo histórico, contra a noção do indivíduo autossuficiente: “A interrupção da ação, que levou Brecht a caracterizar o seu teatro como épico [...] O sentido do teatro épico é construir o que a dramaturgia aristotélica chama de “ação” a partir dos elementos minúsculos do comportamento” (Benjamin, 1994, p. 133).

Comprendemos que o corpo é parte constituinte da realidade do sujeito que narra; e fundamental na compreensão de sua própria existência. O ato de contar histórias também emerge dos rituais e das práticas cotidianas comungadas corpOralmente. Contar histórias faz parte da constituição das relações humanas e, por isso, em nosso caso a narrativa talvez tenha nascido justamente da necessidade de compartilharmos um acontecimento ocorrido na infância ou uma história inventada por alguma criança. Desde bebês, antes mesmo de balbuciar e da fala pronunciada em si, o corpo já se pronuncia com movimentos. A história do sujeito está inscrita em seu corpo. E suas histórias podem ser conhecidas ou não conhecidas ou desconhecidas.

Por isso, naquele momento de experimentação e exploração do ator/da atriz como autor/a de si mesmo, adentramos no universo da narração e, ainda, inaugurou-se para a pesquisa da diretora a noção de corpOralidade. Porque, em geral, como diz Suzi Sperber (2009, p. 236): “a fala – na oralidade – é estudada isolada de contexto e, fundamentalmente, sem atribuição de sentido aos movimentos, ao corpo, objetos e função dramática, plenos de energia, é esvaziado de sentido”.

Sperber (2009) ainda apresenta que a oralidade enquanto diferença relativa à escrita, por exemplo, expõe características imprecisas, resvaladiças, ambíguas, ambivalentes ou mesmo equivocadas. Por isso, a memória trai. O fato é que as histórias en.cantadas e/ou contadas corpOralmente; ou grafadas em poemas, contos fantásticos, textos literários, entre outras, fazem preservar uma 'pulsão de ficção' (Sperber, 2009).

Sobre a pulsão de ficção, cuja matéria nos interessa, Sperber afirma que precisamos ir muito além do familiar. Explica ainda, que o ser humano está num mundo padronizado, mas ainda sim, de alguma forma, todos querem 'sair de si', no sentido de deixarem de ser escravos para alcançarem a emancipação:

O esforço por 'despertar o escravo' que é esta voz silenciada, desafinada, tem fundamento filosófico, psíquico, ficcional e educacional. E a idéia é 'despertar o escravo' estimulando o seu potencial virtual, cuja manifestação maior é a pulsão de ficção. A pulsão de ficção é a necessidade imperiosa de contar para atribuir um sentido, corrigi-lo, entender, ou tentar compreender. Ao fazer isso, por meios que não são mais do que a palavra, são performance, com uso de recursos como gestos, movimentos, palavras, linhas, cores, formas no espaço ou na superfície plana, a pulsão de ficção cria imagens, usa símbolos que, comumente, remetem a um passado histórico ou pré-histórico. É que, ao mesmo tempo têm um sentido ancorado no evento pelo enunciador, compreendido pelo receptor a partir da inserção do texto (ou da obra) no contexto do presente histórico, do conhecimento, do pensamento, dos movimentos políticos, econômicos, ideológicos, filosóficos, têm também um lastro no passado histórico – este de duas naturezas: o passado histórico singular e o histórico cultural (Sperber, 2009, p. 236, grifos da autora).

Para a autora, a aprendizagem se dá por “caminhos de ida e volta, isto é, de enunciação e escuta” (Sperber, 2009, p. 235). Sem um ou outro, não se elabora o saber. Se, por um lado, é importante reconhecermos mitos, histórias e personagens famosos; por outro lado, não inovar não permite outras relações além das empoçadas. Arquétipos, símbolos e personagens são potentes para estabelecer vínculos entre o sujeito e a cultura por ele habitada.

Aquelas histórias que ainda não são re-conhecidas possibilitam uma visibilidade daqueles sujeitos os quais são invisíveis aos olhos da sociedade. As narrativas contadas por sujeitos ditos comuns fazem emergir certo mapeamento da subjetividade, que não os engessa na totalidade do eu, mas dá indícios de algumas in. formações consideráveis sobre o sujeito.

Talvez, por esses motivos supracitados, o lugar de reconstrução da linguagem para a autonomia do sujeito, perpassa por uma tensão dialética entre o sujeito e o objeto, a partir da historicização. Como proclama Flávio Desgranges (2010), talvez possa se dar tanto pelo reconhecimento da palavra como um domínio histórico como ele escreve, mas ainda, pelo sentido da palavra na relação entre os seres humanos. Neste sentido, a historicização se faz no abrir o diálogo não só com o passado, mas na constante atualização de si mesma.

A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu. Ela deveria ser concomitante ao conhecimento daqueles inevitáveis truques de propaganda que atingem de maneira certa aquelas disposições psicológicas cuja existência precisamos suportar nas pessoas.

Em nosso caso, escolhemos um poeta como fonte inspiradora na construção de nosso trabalho, pois suas poesias possuem uma inteligência emocional e afetiva admirável, capazes de nos colocar em estado de 'devir-criança'. A partir das ideias de Henri Bergson (1990), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997, p. 92) escrevem o conceito de devir-criança, defendendo a noção de que

uma criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos - contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos, à criança molar da qual o adulto é o futuro (Deleuze e Guattari, 1997, p. 92).

Nesse sentido, “Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 19). É o devir-criança que, de algum modo, nos devolve aquele pensamento radical, paradoxalmente complexo e simples, cotidiano e surreal, realista e fantástico, objetivo e subjetivo, particular e universal. O devir-criança não é uma involução e tampouco uma regressão. Devir-criança, portanto, não se trata de nos conduzir a parecer com uma criança, ou de tomarmos a forma de uma criança, ou mesmo estabelecer uma relação de semelhança com a criança; e também não é imitá-la. Devir-criança não é equivalente a uma ordem genealógica, então, não se trata de regredir a um estágio anterior do desenvolvimento, mas antes compreender que se trata de um giro àquela inventividade da criança existente na pessoa adulta. Devir-criança, enquanto virtualidade, estabelece-se na condição de divergência; na exploração da criatividade; na diferenciação não-padronizada; e na possibilidade de atualização das investigações dos tempos virtuais de duração e coexistências temporais atualizadas e materializadas (Deleuze e Guattari, 1997).

E foi assim, de forma orgânica – não descolando a oralidade de seus contextos corpórais dos sujeitos históricos, por meio da escrita corpórea, portanto – que num dado momento fizemos apresentar essas infâncias e nos tornamos um pouco mais próximos de nós mesmos e, para tanto, aproximamos mais de Manoel. Manoel de Barros que acreditava “despertar a infância pela linguagem, errando, gaguejando, tateando, tal qual criança aprendendo a falar” (Peregrino, 2010, p. 4).

A partir daí, iniciamos experimentações cênicas incitadas pela obra do poeta matogrossense Manoel de Barros (2008), na época ainda vivo. *Memórias Inventadas - As infâncias de Manoel de Barros*, reúne os versos das três infâncias do autor, sendo a mais relevante para o nosso trabalho *A Terceira Infância*. De acordo com uma entrevista concedida por Manoel de Barros (2014), toda a

sabedoria dele e tudo aquilo que ele sabia e usava para a poesia, advinha de suas percepções infantis.

Assim, partindo da poesia de Barros e sua sensibilidade infantil, entramos em contato com a relação ao ser humano, à cultura e à natureza, no que se fazia acessível para nós naquele período, bem como com a nossa memória pessoal. E tomamos de empréstimo a poesia como um dos motes para a criação. Como disse Ingrid Koudela (1992, p. 80) em outro contexto:

Ao mesmo tempo em que o texto (“modelo de ação”) é imitado, ele também é objeto da crítica – a poesia/literatura é apresentada de forma processual (ela não contém verdades em si mesma). Os “modelos de ação” são determinados, ou seja, nitidamente delineados, isoláveis em suas partes para que possam ser julgados ou imitados.

Com a ajuda de um tal Manoel, menino desobediente que não deu espaço para outro adulto se fazer em seu ser e que, por meio da poesia, incentivou-nos a encontrarmos nossas crianças. Como os objetos inúteis encontrados no quintal por Manoel, nossas narrativas se transformaram em preparação poética para a cena e, ao mesmo tempo, poéticas cênicas. Mas antes, para isso, foi preciso “ver com olhos sensíveis o bastante para enxergar o invisível, que nada mais é do que o demasiadamente visto, por isso, não observado” (Peregrino, 2010, p. 3).

Como o poeta, percorremos longínquos caminhos para enfrentarmos os adultos que somos diante daqueles ‘miúdos’ que fomos e que habita em nós de alguma maneira. Novamente, nós não poderíamos continuar vivendo de forma tão séria e tão pouco curiosa. E assim, fomos “convocados por ele a avançar para a infância sentindo-a novamente” (Peregrino, 2010, p. 1).

Num estudo de mesa lemos suas poesias e discutimos sobre suas características elementares e, logo depois, começamos a retomada de nossas memórias da infância. A professora orientadora escolheu as histórias contadas e construiu o roteiro do espetáculo a partir e por meio dessas narrativas evocadas pelo devir-criança.

Com essa dramaturgia sendo construída em fluxo e cotidianamente, ensaiamos durante alguns meses e o resultado não poderia ser diferente do processo: maravilhoso. Não só do ponto de vista do aprendizado mútuo entre os integrantes do coletivo, mas porque tivemos inúmeras devolutivas da plateia, que a cada apresentação, recepcionava o espetáculo com a alegria de uma experiência. As pessoas se emocionavam junto com a gente; e quando viam nossas histórias contadas no palco, relembavam as suas próprias. O olhar para a formação cultural que ora pontuamos, parte da compreensão de que a obra de arte pode vir a ser uma abertura para a experiência do sujeito.

A identificação também anuncia a possibilidade de em cada particular encontrar o que é universal; ao contrário da idealização, que não é acompanhada da experiência, essa experiência é fundamental para que o que é comum a todos – a possibilidade de representar diversamente o que é humano – seja constituído. Pois em cada particular, a diferença enuncia outra possibilidade de ser, o que fortalece a individuação e a sociedade (Cročick, 2011, p. 34).

Para Benjamin (1994), houve uma perda da aura na obra de arte na modernidade. Em tal contexto, a arte se tornou paradoxalmente (des)encantada do mundo: por um lado encoberta pelo véu da magia ideológica, por outro desencantada da efetiva possibilidade de formação cultural. E, por esse motivo, o distanciamento seria fundamental para haver o desvelamento na/da obra.

Aqui não trabalhamos com a limitação sobre a concepção senso comum do ‘efeito’ de distanciamento brechtiano, que tem como pressuposto um efeito prático, o qual se dissipa facilmente. A revolução do teatro dialético, na perspectiva brechtiana, reside justamente na investigação desse distanciamento do olhar; e muito antes de ser um efeito somente, esse distanciamento está relacionado com uma atitude acerca do objeto de estudo a que se pretende a dramaturgia.

Sob essa brevíssima análise em relação a esse tema especificamente, acreditamos que a identificação é indispensável para a aproximação da

plateia e do público nos espetáculos que produzimos. Essa medida afetiva, de criação de vínculos, ainda assim evoca a tensão necessária entre identificação e o distanciamento que garantirá não somente a separação do sujeito e do objeto, mas também a afirmação da (in)diferenciação entre sujeito e objeto para que haja possibilidade de experiência. Neste sentido, acreditamos que um tanto de identificação é necessária para que cada particular encontre o que é universal, como expressou Crochík (2011).

Compartilhar nossas histórias inventadas nos fez revisitar nossas vidas, conhecendo-nos de maneira afetuosa. E, de alguma maneira, nossos íntimos íntimos particulares se entrecruzaram na universalidade, afetando a plateia de maneira singular, reflexiva e afetiva.

Nossas infâncias inventadas: imagem, imaginação e imaginário

O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.

[Manoel de Barros]

Dentro do conceito de experiência estética, tentamos acessar as imagens e as sensações que guardamos de nossa infância. Iniciamos o processo com uma pesquisa para formação de imagens, produzimos, recordamos, imaginamos, buscamos em nossas mentes imagens que foram produzidas pelas lembranças das infâncias. Segundo Norval Júnior (2007, p. 78), “quando sonhamos geramos imagens, quando pensamos geramos imagens, quando estamos em qualquer situação geramos imagens. E estas são as imagens invisíveis”.

A respeito do que sabemos sobre as imagens Júnior (2007, p. 77) diz: “nós só sabemos que elas são muito mais numerosas do que nós”. O abrir os olhos mais determinada luminosidade nos faz ver imagens, vivemos e convivemos desde o nascimento com múltiplas imagens, de todas as formas: reais, fotográficas, imaginárias de tantas outras maneiras. As imagens

percorrem nossos corpos e os transformam e elas são transformadas também pelos costumes e pela cultura.

A cultura é enormemente poderosa, porque os seres humanos criam, criaram a cultura, que é o mundo imaginário que nos cerca, e entraram nesse mundo imaginário e vivem dependendo desse mundo. Uma outra definição de cultura poderia ser o mundo das imagens. Mundo imaginário é o mundo das imagens (Júnior, 2007, p. 79).

De criança aprendemos a lidar com essas imagens culturais, esses personagens da cultura, do 'folclore' tais como: o Saci, o Boto, a lara, o Curupira, o Velho do Saco, entre outros. Estes, por exemplo, possuem uma presença no imaginário popular e no imaginário infantil, portanto. O que os torna tão reais no imaginário popular? Quiçá suas características peculiares, as quais podem fazer com que nos reconheçamos na fantasia das personagens. Junto ao nosso grupo cultural vamos, pois, criando um mundo de imagens e de imaginários em nós e nos outros. Para nós, em nossa montagem, as personas um tanto reais e um tanto imaginárias ganharam forma e se materializaram no 'homem do saco', por exemplo.

Peter Slade (1978, p. 19) esclarece que o jogo dramático se revela a partir do jogo projetado e do jogo pessoal. "A isto deve-se acrescentar a arte de representar no seu sentido completo. A representação infantil também contém essas coisas, às vezes antes do ator saber como fazê-las. Misturam-se imaginação e imitação". Exposta a ideia acima, aqui concordamos que embora o teatro seja aprendido também por técnicas e, em alguma medida, por imitação, esta pode ser percebida como meio de aprendizagem, que ora envolve uma prática reproduzida, ora como prática reprodutiva, ora práxis criadora. Entendemos que, contraditoriamente, a extinção da mimese não é possível se quisermos conservar a memória dos sujeitos que constituem a cultura (Oliveira, 2013).

A mímesis, sinteticamente falando, significa repetição. Todavia, no processo dessa repetição está implícita e/ou explícita a relação entre sujeito e

objeto e a possibilidade dela ser estritamente reprodutiva ou exponencialmente criativa. E não é só isso. Na reprodução formal podemos vir a ser responsáveis pelo esvaziamento do conteúdo tanto na arte quanto na educação, ou nos processos educativos em artes. Um dos fundamentos do teatro é a mimesis, portanto, aspecto ligado diretamente à memória e à experiência.

Os estudos sobre a memória nos campos da neurociência e da psicologia, já indicaram que existe no homem um estado de conservação das vivências anteriores. Vigotski [...] em *Imaginação e criação na infância* explica que há em nosso cérebro e nervos uma plasticidade que preserva o registro de nossas práticas e permite a sua reprodução em circunstâncias posteriores. Para além disto, ocorre em nós a capacidade Segundo Vigotski [...] a plasticidade é a característica de uma substância em alterar seu estado e ao mesmo tempo manter o registro desta alteração. Para além disto, ocorre em nós a capacidade de combinar e reelaborar essas experiências, pois o homem se adapta através da imaginação (Babugem, 2022 p. 51-52, nota do autor).

Pensando nisso, trouxemos para o espaço o corpo especializado, experimentando as ‘circunstâncias dadas’ – internas e externas – propostas nas obras stanislavskianas⁵; e trabalhamos simultaneamente ‘imaginação’ e ‘ações físicas’ (Stanislavski, 1994). Não podemos tomar cada um destes elementos de forma isolada, pois só quando estas forças estão co.operando em amálgama é que se torna possível uma criação livre (Stanislávski, 1994).

Em *A preparação do ator*, Stanislávski (1994) traz o conceito de ação. Para ele, nenhuma ação, seja ela exterior [física] ou interior [psicológica], deve ser gratuita no palco. Indiscutivelmente, no seu sistema, “o que quer que aconteça no palco, deve ser com um propósito determinado. Mesmo ficar sentado deve ter um propósito, um propósito especificado e não apenas o propósito geral de ficar visível para o público” (Stanislávski, 1994, p. 63). Neste sentido, a ação acontece sempre em duas vias: exteriormente e interiormente, ou seja, psicofisicamente. Não há inércia no teatro, na medida que em cena é preciso agir, quer exteriormente, quer interiormente

⁵ Refere-se ao teatrólogo russo Konstantin Stanislávski (1863-1938).

(Stanislávski, 1994). No entanto, para Stanislávski, tanto as ações exteriores quanto as interiores não deveriam ser gratuitas, elas seguem um enredo:

[...] em cena não pode haver, em circunstância alguma, qualquer ação cujo objetivo imediato seja o de despertar um sentimento qualquer por ele mesmo. Desprezar essa regra só pode resultar na mais repugnante artificialidade. Quando escolherem algum tipo de ação, deixem em paz o sentimento e o conteúdo espiritual. Nunca procurem ficar ciumentos, amar ou sofrer, apenas por ter ciúme, amar ou sofrer. Todos esses sentimentos resultam de alguma coisa que se passou primeiro. Nesta coisa, que se passou antes, vocês devem pensar com toda força. Quanto ao resultado, virá por si só (Stanislávski, 1994, p. 68, grifos do autor).

Desta maneira, toda ação e as emoções que dela podem decorrer são justificadas, são lógicas, coerentes e reais. Para que venha à tona é necessário ter uma motivação e intenção. Por isso, Stanislávski propõe o uso do ‘se mágico’, que tem a função de uma alavanca que nos conduz à imaginação. O ‘se’ é propulsor de uma situação imaginária que desperta uma atividade. Por exemplo, o que eu faria se eu fosse aquela pessoa, naquele lugar, naquela hora, em determinada situação? O ‘se’ junto a dadas circunstâncias – externas e internas – são, antes de tudo, a possibilidade de uma atividade imaginativa complexa. O ‘se’ desperta a faculdade da imaginação, sendo o ponto de partida, enquanto as circunstâncias dadas são o desenvolvimento da própria situação suposta a ser desenrolada no ato cênico. Um não pode existir sem o outro para que tenha o necessário dom de estímulo (Stanislávski, 1994).

No entanto, o autor reconhece que uma atitude extremamente “consciente e arrazoada” pode gerar uma “apresentação da vida falsificada e anêmica” (Stanislávski, 1994, p. 96). Para ele, o processo de imaginação para o ator deve o conduzir à uma ação, tanto física como intelectual, “porque a imaginação, carecendo de substância ou corpo, é capaz de afetar, por reflexo, a nossa natureza física, fazendo-a agir” (Stanislávski, 1994, p. 96). Ele afirma com certeza que esta faculdade de sentir o desafio da ação física, que

também acontece intelectualmente, “é da maior importância em nossa técnica de emoção” (Stanislávski, 1994, p. 96).

Dito isso, no exercício do ‘Jardim de Infância’⁶, de maneira criativa e não meramente imitativa, a criação do nosso jardim de infância inventado, trouxe não a mera reprodução das memórias de infância. Sobretudo, potencializou significativamente a imaginação na criação das cenas das narrativas que foram objeto do trabalho realizado em sala de aula. Além disso, tanto a imitação quanto a imaginação, relacionam-se com a capacidade da memória, que era objeto de nossa pesquisa.

O ato de lembrar a infância trouxe à tona: cheiros, lembranças, emoções há muito esquecidas, amigos, comidas, sentimentos que passaram e só podem voltar através da memória e da imaginação. Sim! A imaginação, esta faculdade da memória, fez-nos criar portais secretos, dinossauros no jardim; e nos pôs a nadar pelados no rio que só existia como imagem invisível. Isso tudo passou a existir em todos nós. Nós nos víamos novamente enquanto crianças em nossas infâncias, vivendo até mesmo aquilo que não pudemos ser, fazer, sentir, viver. Conseguimos trazer de volta o gosto da infância, o cheiro do terreiro. Daquele quintal com o balanço no pé de manga... Onde o passarinho faz sua casa e te convida para um chá.

Tão logo a imaginação e as ações físicas estavam instaladas no corpo do trabalho, com práticas e experimentações individuais e coletivas, foram sendo incorporadas as noções de qualidade de movimento de Rudolf von Laban (1879-1958), que nos propiciaram a possibilidade de valorizar o movimento e trazer à realidade da cena, aquela intensidade e a minúcia que existia em nossas memórias. Experimentamos as qualidades dos movimentos proposto por Laban (1978) em nosso jardim pessoal, re.inventado em nossa mente, colocando em prática a percepção de que as ações motoras cotidianas trazem realidade

⁶ Esse exercício, trata-se de uma apropriação e reformulação, elaborado a partir dos estudos da professora sobre experiências estéticas e infância, tendo como base uma atividade desenvolvida pela Dra. Nitz Tenenblat, professora da Universidade de Brasília (UnB). Veja os desenhos e processos em nosso site: <https://terreirodainfancia.wixsite.com/terreiro/galeria>.

a imagem criada na mente e transmite para aquele que assiste o gesto que traz a infância – por ser aqui o objeto em estudo – à tona.

Durante o exercício de imaginação realizado na disciplina ‘Interpretação I’ em que não só falamos sobre o que experienciamos quando crianças, mas também desenhamos situações de nossas histórias, muitas recordações tornaram as imagens daquelas infâncias vividas por nós. Os traços dos desenhos eram em si infantis e traziam emoções, sensações, sentimentos, percepções, concepções. Contornamos algumas possíveis trajetórias que produzimos quando infantes, como as caminhadas de uma casa a outra, cujos trechos pareciam medonhos, escuros e cooooooooooompridos para pernas tão pequeninhas. Delineamos os olhares sapecas e curiosos da meninada diante do mundo adulto ‘proibido’.

Quando o homem começou a querer pôr para fora essas imagens, primeiro ele começou a falar, contar histórias. Depois ele aprendeu técnicas com pedra, riscando pedra, depois pegou pigmentos, carvão, cores, e conseguiu, nas paredes das cavernas, reproduzir determinadas cenas. Nesse momento, as imagens começaram a sair de dentro e a ocupar esse mundo externo para uma função que é, até hoje, misteriosa (Júnior, 2007, p. 79).

Imagens estas que se faziam no olfato, no tato, no paladar, na audição, na visão, na intuição. A imagem não chegou sozinha, veio com ela as recordações de como os olhos infantis percorriam essas trajetórias; como os trajetos percorriam os olhares e corpos das crianças; e de que maneira tais tracejados se relacionavam com o que era imaginário, atualizando-o para a realidade da/em cena. As imagens virtuais, antes invisíveis aos olhos, passaram a se materializar cenicamente e competir com as imagens visíveis no nosso mundo ‘real’. Por vezes, fantástico é verdade!

Figura 2 – Narrativas de Infância – ‘A menina e a Lua’. Autoria: Takaiúna.



De criança aprendi coisas da noite. Tinha por volta de quase três dedos esticados de idade, e minha mãe já deixava ir sozinha pra casa de meus avós. Quando o Lobisomem uivava e a noite já tinha abraçado completamente a estrada, minha mãe ainda estava envolvida nos afazeres da casa e eu queria ficar com meu avô, não era pra brincar com minhas primas que eu ia pra lá, eu queria mesmo era ficar junto do meu avô, quando criança eu fui muito velha. Pra chegar até lá eu precisava percorrer um longo caminho, eu percorria mais ou menos uns 700 km, minha mãe dizia que era uns 30m, mas o que ela não sabe é que tinha dias em que a Estrada esticava quando eu chegava com o Medo. Pra não ir sozinha minha mãe pedia que a Lua me acompanhasse, eu levava minhas mãos até as mãos da Lua, era um pouco incomodo andar aquele caminho todo na ponta do pé, mas era bom ficar de mãos dadas com a Lua. De criança aprendi coisas da noite.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores. Diários de Bordo e Notações.

Trabalhamos a temática da infância, exigiu de nós a necessidade de se investigar todos os dias casos e ocasiões que reforçassem a criança peralta. Por se tratar de nossas próprias histórias, por um lado alguns ficaram seguros ao desenvolvermos as narrativas; mas, de outro lado, alguns ficaram ressabiados com a exposição e não tiveram tanta facilidade para acessar suas lembranças e seus sentimentos.

Como se tratava de uma obra inédita, tivemos que colocar isso também em palavras, assentando as lembranças no papel em forma de narrativas, criando uma dramaturgia coletiva. Nesse ponto, concordamos com Manoel de Barros no documentário *Só dez por cento é mentira*, produzido por Pedro Cezar e Kátia Adler (2008), onde diz que “a poesia é uma ‘artesanía’, que chega ao fim quando se dá formas às palavras, a cada sílaba, a cada letra”. Neste caso, em outros contextos, pode-se também perceber que a construção das imagens

poéticas presentes nos trabalhos artísticos, tanto no processo de produção como na apreciação estética, passa pelo grau de atenção à vida, pela pulsão de vida e morte.

Nesse sentido, pontuamos que na efabulação existe um princípio de ficção e historicização: “O imaginário, a simbolização e a efabulação [sic] se movem entre fatos e lógica, entre lá e cá, entre passado e presente, incluindo no raciocínio não só cada lado, mas o próprio princípio do movimento – não pendular, mas cíclico – e, em certa medida, em espiral” (Sperber, 2009, p. 103).

Num movimento pendular, internalizamos a exterioridade e exteriorizamos a interioridade, concomitantemente. E ao ‘pôr para fora’ a imagem-imaginação-imaginário de nossas infâncias, foram externalizados desenhos e externadas histórias, como vimos acima. Contudo, a pergunta era: como colocar essas imagens pessoais, ditas ‘internas’ e ‘invisíveis’ para fora?

Para os estudantes, o trabalho com a imaginação simultaneamente às ações físicas, foi crucial. Por meio da práxis – ou seja, com o estudo da teoria e a prática de exercícios – pudemos transpor essas imagens da virtualidade para a atualização na cena. Tendo em mente também as circunstâncias dadas, que geraram as imagens, percebemos como as condições que proporcionam reviver ou representar as emoções sentidas, puderam ser exteriorizadas novamente pelos artistas e atualizadas em cena para o outro-espectador. As imagens que se formaram na mente, tornaram-se corpo-voz, territórios de criação, textualidades e impulsos para a materialidade plástica da encenação.

A água foi algo que sempre me fascinou. Era um fascínio de pertencimento. Quando eu era criança, nunca me preocupei em aprender a nadar! Porque eu fazia parte do rio Eu: pedaço de água que resolveu caminhar. Encontrando com a terra virei barro que modelada virei menina, mas nunca deixei de ser pedaço de rio, acho que isso explica a criança desbotada que fui, foi muito tempo de rio, e ali ficaram as cores de minha infância, junto aos seres que nela habitam... Eu quis tocar a água com a delicadeza de uma borboleta ela me sugou, me lavou, me bebeu. A água me bebe com a força de uma gota d’água. (Trecho da dramaturgia, escrito por Takaiúna, 2012).

Figura 3 – A atriz Takaiúna como Agupapé para o espetáculo *Crianças... ou Nossas Infâncias Inventadas* (2012, Goiânia-GO)



Fonte: Arquivo pessoal dos autores na página no blog Terreiro da Infância. Disponível em: <https://terreirodainfancia.wixsite.com/terreiro/>. Acesso em: 15 out. 2024.

No exercício de experimentação com a memória, a imaginação, o faz-de-conta, a narração, a ação, o tempo, o espaço, a interação, chegamos também à necessidade da criação de papéis, que em nosso trabalho não tinham nomes definidos, necessariamente, mas eram: a mãe, o pai, a criança, o menino, a menina, a árvore, a flor, etc.

Papeis são assumidos pelos indivíduos conforme eles buscam dar às situações concretas em que estão inseridos um sentido de acordo com as interpretações que formulam a todo momento em relação

a elas. Sendo assim, a realidade psicológica de cada indivíduo é narrativa e dinâmica, essencialmente embutida nos contextos histórico, político, cultural, social e interpessoal (Oliveira, 2011, p. 71).

A vida, o cotidiano, as insignificâncias, aquilo que é inútil se permite ser arte, num olhar entre o criador e a criatura que não se limita a ver a realidade tal qual ela é, mas a vê também como poderia ser, ou como poderíamos criá-la. Sentíamos isso no frescor das sessões de cinema que fizemos juntos, apreciando imagens-em-movimento de filmes, como *O garoto*, de Charles Chaplin (1921). Esta obra, entre outras, possibilitou-nos conhecer outras infâncias em diferentes contextos, de maneira vívida.

Após reunirmos materiais teóricos e práticos desenvolvidos em aula, os estudantes/atores selecionaram e desenvolveram suas próprias narrativas e demos início então ao estudo de ações físicas, tendo como fundamento o método stanislavskiano, que caminhavam em comunhão com as histórias encenadas. Entre narrativa e ações físicas passaram assim a determinar imagens e símbolos, constituindo assim a cena.

Stanislávski elaborou um método sistematizado de trabalho do ator, em que as ações físicas eram primordiais. Partir de si mesmo era a regra para o trabalho do ator em Stanislávski. Primeiro se reconhecer, alcançar suas emoções, seus próprios desafios para reconhecer e alcançar as emoções, as vivências e os conflitos da personagem, de maneira plenamente empática, partindo de si, colocando-se no/num lugar da/de ação. Todavia, compreendemos aqui que “o ator não deve limitar os direitos do personagem dramático, encobrando-o consigo próprio. Ao mesmo tempo, ele não tem condições de criar no palco uma cópia escrava do personagem produzido pela imaginação do dramaturgo” (Zingerman, 2011, p. 16 apud Silva, 2019, p. 81).

Houve muitas dificuldades em descobrir quais as melhores ações físicas que pudessem transpor para o palco as cenas, mesmo sendo algo que já havíamos vivido. Ações físicas vividas não são simplesmente reproduzidas,

precisam ser criadas, desenvolvidas, trabalhadas, melhoradas e praticadas para serem apresentadas artisticamente. A pesquisa em busca de ações físicas deve ser feita pelo ator com dedicação para que ele encontre meios de não ser apenas um ator 'à toa' em cena. Mesmo que pequenas, elas determinam e completam a ação executada em cena. Indispensáveis para uma melhor comunicação com o público.

Articulando as disciplinas de 'Interpretação' e 'Oficina do Espetáculo', compreendendo o processo integrado, foi extremamente proveitoso. Pois, mesmo sendo disciplinas diferentes, elas tinham um objeto comum de investigação, uma relação estabelecida entre elas, nós víamos a teoria na prática e facilitava perceber os avanços da proposta de atuação conjuntamente com o processo de montagem. E assim, ensaio por ensaio, dia após dia, fomos escavando terrenos de experimentação, explorando o corpo enquanto territórios de investigação e concebendo nosso terreiro da infância.

Nosso terreiro é maior que o mundo: outros territórios de criação contínua

Durante o processo de montagem, fomos combinando elementos, criando mundos e trazendo para a sala de aula os terreiros de nossas infâncias que foram se ligando até serem um terreiro só, um terreiro de memórias inventadas. Ao passo que a pesquisa se fez cada vez mais necessária e viva entre o grupo. Podemos afirmar sobre nosso coletivo: aprende-se fazer teatro nos encontros e, sem eles, parece-nos absolutamente inconcebível o fazer teatral.

No ano de 2014, o grupo decidiu fazer outra montagem. Na oportunidade, o coletivo de artistas escolheu trabalhar com o texto *O que Teria na Trougha de Maria?* da educadora e historiadora Diane Valdez (2012). A narrativa fala de Maria Grampinho, moradora de rua da Cidade de Goiás que tinha o costume de caminhar recolhendo grampos e botões.

Demos início à construção do espetáculo com pesquisa. Diane Valdez, escritora do livro e também professora da UFG, não só deu a autorização do uso de texto para a montagem do espetáculo como encontrou com o grupo e dividiu conosco as narrativas que não estavam escritas, mas que permeavam sua pesquisa histórica acerca da Cidade de Goiás.

O texto de Diane Valdez, traz como centro uma personagem negra. E o processo fez com que emergissem várias questões, como, por exemplo: é possível, por meio de personagens negros promover o (re)conhecimento da negritude? Tal fato resultou no desejo pela reflexão sobre o lugar ocupado por esses personagens em nossas memórias de infância. A oportunidade trouxe a possibilidade de continuidade da investigação e da construção de uma outra metodologia de trabalho a uma das atrizes, cuja pesquisa foi intitulada *A ausência e a presença de personagens negras em memórias de infância*. Da mesma forma, os demais artistas também deram continuidade as suas pesquisas com crianças e adolescentes de comunidades diversas, cujos motes partiram deste movimento inicial, cujos desdobramentos têm dimensões e camadas as quais jamais alcançaremos em sua totalidade.

Figura 4 – Atriz Takaiúna como a personagem negra Maria Grampinho no espetáculo *O que teria na trouxa de Maria?*.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores na página do Facebook Terreiro da Infância. Disponível em: <http://www.facebook.com/terreirodainfancia/>. Acesso em: 15 out. 2024.

A busca por esse recôndito infantil em nossos processos, evidenciou um movimento de elaboração das condições objetivas e subjetivas pelas quais passam as crianças em suas infâncias, tais como: racismo, pobreza, constructos religiosos, violências, abusos, luto, tristezas, alegrias, festas, comemorações, amores, etc. Entre sabores e dissabores, significou sentir novamente o gosto bom de ser criança e a brisa fresca no rosto daquele tempo de existência. Tudo isso e muito mais experimentamos ao levarmos ao palco: arteirices, estripulices, bobices, esquisitices, loucuras amáveis, piadas engraçadas e outras coisas nem tão delícias assim. Enfim, sentimentos de um ‘futuro do pretérito’, num tempo que haviam possibilidades e desejos os quais foram dissipados por vivências futuras.

Foi preciso aprender a contar nossas ‘escrevivências’ uns aos outros (Evaristo, 2020)⁷.

Para a atriz Takaiúna Silva (2021, p. 75): “O território da arte é a arte que acontece no corpo, nas experiências, nas vivências [...] na primeira camada de arte que é formada em [nossa] casa [...] Mas, se existe algo que é muito vivo dentro desse contexto casa, é o contar histórias”. Em nossas casas-corpOrais sempre temos uma boa história. E o que nos resta é es.cavar o território da arte e “cavar o buraco no chão com a intenção de encontrar o céu”. E “o que mais importa não é o lugar do território da comunidade que irá entrar em cena. Todos são válidos, importantes, necessários e são, acima de tudo, dispositivos para nossa construção artística” (Takaiúna, 2021, p. 74).

O teatro conta histórias e no teatro se conta histórias. Todavia, quando falamos em contar histórias não estamos falando exclusivamente de uma história com enredo linear, determinado tecnicamente, com início, meio, fim. Falamos, sobretudo, da criação de outros sentidos para as nossas histórias que vemos, ouvimos, experimentamos, vivenciamos e experienciamos esteticamente.

Embora o teatro, com inserções ainda embrionárias, venha sendo utilizado como meio de aprendizagem na educação de crianças pequenas, nem sempre aparece em destaque. Em geral, verificam-se experiências restritas dos professores com arte, sujeitas, inclusive às contradições presentes nos currículos e nas propostas e práticas pedagógicas, sem conhecimento sobre os processos de desenvolvimento estético na infância (Barbosa e Oliveira, 2012, p. 82).

No caso do Coletivo Integrado de Artes Terreiro da Infância, remexer os relicários das crianças que a priori não existiam mais, fez-nos vasculhar as dores e os prazeres, os encontros e as saudades presentes em cada infância de cada performer. Mas, sobretudo, fez-nos encontrar com as saudades de

⁷ Ver: **Seminário A Escrevivência de Conceição Evaristo**: primeiro dia, 30 nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bzwGCFEkef4> Acesso em: 30. abril. 2024.

outras crianças e infâncias, como foi nossa experiência na Comunidade Cidade Livre.

Figura 5 – Trabalho com teatro comunitário na Cidade Livre. Aparecida de Goiânia/GO.



Crianças e adolescentes da Associação Sócio Cultural Cidade Livre, junto à presidente da instituição e integrante do grupo Terreiro da Infância Takaiúna Correia, aos também integrantes do grupo Roger Thomas Nero e Yasmin Ribeiro e à professora e historiadora Cristina Helou Gomide.

Fonte: Disponível em <https://asaudadedejose.blogspot.com/2015/05/encontro-0805-visita-de-cristina-helou.html?m=1>. Acesso em: 15 out. 2024.

Entre 2014 e 2016, o coletivo estudou com a professora e historiadora Cristina Helou, a temática da transferência da capital de Goiás, para a montagem do espetáculo *A Saudade de José* (2016)⁸, este também trata sobre memórias de infância na Cidade de Goiás. Esta pesquisa foi publicada e publicizada em sete formatos distintos: um espetáculo com crianças, um blog, duas comunicações orais, um Trabalho de Conclusão de Curso, um artigo científico, um capítulo de livro e uma entrevista em programa de televisão (Silva, 2019).

⁸ Para maiores informações visite o Blog: <https://www.asaudadedejose.blogspot.com.br>.

Figura 6 – Espetáculo *A Saudade de José* feito com crianças para crianças, apresentado na escola em Aparecida de Goiânia. Maio de 2015.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores. Disponível em: <http://asaudadedejose.blogspot.com/2016/08/blog-post.html>. Acesso em: 15 out. 2024.

Para o pesquisador Roger Oliveira (2023), este processo pedagógico de criação artística coletiva é uma possibilidade de pesquisa que suscita discussões, não como uma receita ou um mero modelo para ser aplicado. Mas, coloca em evidência que no ensino das artes, as experiências são únicas. Portanto, mesmo usando a mesma metodologia, cada experiência específica apresenta um caminho de investigação possível.

O artista, que participou da montagem de espetáculo em questão, atualmente é professor na rede pública de Aparecida de Goiânia e escreve em sua dissertação sobre o processo de trabalho com as crianças do 5º ano; e sua prática pedagógica em sala de aula. O autor descreve que, por meio da narração, os estudantes-investigadores compartilharam histórias, moveram seus olhares pelo espaço da escola e criaram *podcasts* crítico reflexivos acerca dos problemas escolares, direitos das crianças e desejos individuais e coletivos concernentes às questões do ambiente escolar e das relações de ensino-aprendizagem:

Começamos os exercícios de fala e escuta em duplas para compartilharmos histórias individuais, com o objetivo de que as turmas adquirissem também o hábito de compartilhar histórias, mesmo que fosse com os colegas de escola. Neste primeiro momento, dividimos histórias que aconteceram em casa com a família dos estudantes. Na medida em que as histórias e experiências individuais eram revisitadas e compartilhadas, os colegas de turma iam se identificando e durante as trocas, dividimos as narrativas entre histórias tristes e felizes, comédias e tragédias. Mesmo quando as/os estudantes das turmas se identificavam ou não com cada narrativa apresentada, sempre que alguém começava a compartilhar sua história, a segurança, entonação e empolgação entre elas e eles cresciam. [...] As narrativas precisam ser ouvidas e lembradas, para que se tornem reflexões que se transformam em ações. Ao recontar uma história, o real e o imaginário se fundem, dando novos sentidos aos episódios narrados, resignificando as próprias histórias e criando novas possibilidades de existência. Assim como as narrativas das trajetórias, muitos estudantes se reconheceram em momentos similares, alguns sobre os jogos do interclasse, outros sobre o reforço, mas todas foram situações em que a dualidade do conflito esteve presente e a identidade foi se estabelecendo entre eles, além do reconhecimento: eu me vejo em você (Oliveira, 2023, p. 27, 29).

Para nós, em nossa contemporaneidade, a arte de narrar com sabedoria e clareza ou, até mesmo, conversar com outrem está se perdendo. A velocidade com que as coisas acontecem, a troca rápida de informações, as conversas instantâneas rápidas pulverizadas com pessoas de qualquer parte do mundo por e-mail, pelas redes sociais e via *WhatsApp* faz com que o sabor da imaginação diminua exponencialmente em qualidade.

O ato de narrar, tanto para quem transmite quanto para quem ouve, exige reciprocidade para que haja compreensão mútua; o tempo presente é ocupado pela concentração dos acontecimentos narrados e impele uma atenção dos sujeitos envolvidos na enunciação. Suzana Viganó (2006, p. 103) expõe que ao nos tornarmos narradores, conscientizamo-nos dos possíveis significados das narrativas, “tornamo-nos senhores do nosso passado, definimos o sentido das nossas vidas, nos apoderamos do processo histórico”.

Segundo Oliveira (2023), enquanto os estudantes passavam pelo processo de compartilhar suas memórias e criando narrativas, também puderam conhecer minuciosamente o território escolar, identificando-se como denunciante das injustiças e emergências cotidianas da unidade escolar. Com base nos diálogos e reflexões, na medida em que eles iam ouvindo as histórias e contribuindo com as narrativas, as emergências cotidianas foram surgindo, sendo expostas e compartilhadas experiências individuais as quais se comunicavam entre si. Além de um olhar mais atencioso, havia uma escuta mais respeitosa e atenciosa. E nos diálogos que se estabeleciam, começaram a se ver a possibilidade de romper com a relação de superioridade do docente com relação aos discentes. Tornou-se um vislumbre da retomada ou da criação de uma identidade conduzida pelas necessidades coletivas dos/das estudantes.

As ações criativas como lugares de formação singular e coletiva são atos de expressão particulares e universais. Ao motivar essa per. formação da criatividade em concepções coletivas é possível que narrativas ricas surjam e construam pontes entre subjetividade e objetividade. Ou seja, não menos pela diferenciação do sujeito e do objeto por meio da observação de si e da

observação do outro. Passa obrigatoriamente pelo olhar, pela educação do olhar e pelas concepções e formações de quem olha e é olhado por outrem. E, ainda, daquilo que é olhado e como é olhado. Por isso, a responsabilidade também deve ser relevante na criação de uma obra artística tanto por parte do artista quanto do espectador, que cria tanto quanto o chamado ‘criador’.

Figura 9 – Ator Roger Thomas na cena autoral *Solidão de Palhaço*. Espetáculo *Crianças... ou Nossas Infâncias Inventadas*.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores na página do Facebook Terreiro da Infância. Disponível em: <http://www.facebook.com/terreirodainfancia/>. Acesso em: 15 out. 2024.

Passados muitos anos de nossa montagem, o ator Roger Thomas teve a oportunidade de apresentar a esquete autoral chamada *Solidão de Palhaço*, que foi construída baseada em uma narrativa pessoal, transformada em cena que fez parte do espetáculo *Crianças...*

Na aula seguinte revelei que aquela história era autobiográfica, que aconteceu mesmo e que a cena foi construída baseada em uma das minhas narrativas pessoais. Neste momento, foi possível que percebessem, pela apresentação, um professor que passou por situações difíceis, houve uma comoção nas turmas, olhos arregalados, queixos caídos e um silêncio que durou uma “eternidade”. Foi perguntado às/aos estudantes quais as impressões que tiveram sobre a apresentação e o que acharam da esquete. As/os estudantes, ansiosas (os), colocaram que de certa maneira foi divertido e triste ao mesmo tempo, pois na história, a criança/personagem troca o dia de visita à casa de sua mãe por dez reais para ir ao McDonald's. Uma das alunas do 5o ano B, disse que “é tudo sobre crescer, pois na história contada, a criança/personagem percebe que o palhaço não é um ser mágico e, sim, uma pessoa... Uma pessoa só” (Oliveira, 2023, p. 15).

Isto exposto, na perspectiva dos educadores-artistas, o que ocorre é que eles podem interagir com a matéria bruta da memória dos estudantes, envolver-se com as imagens produzidas através das narrativas e, com exercício da mediação, suscitar o alubrimento, a lembrança, a imaginação, o imaginário, a invenção por meio de suas próprias reminiscências e de outrem. E, desta forma, ao atualizar as experiências estéticas – que não necessariamente são artísticas, num primeiro momento – podem potencializar a criação, ainda que com consciência da realidade. Sendo que esta pode se tornar forma de distração ou de engajamento, de dominação ou de emancipação.

Com interesse em verticalizar a pesquisa sobre/com a infância, sugerimos um espetáculo composto das nossas memórias inventadas, porque como afirma Manoel: tudo o que não inventamos é falso. Nosso espetáculo surgiu, então, de uma composição dramatúrgica in(ter)venção artística e a partir do interesse conjunto da direção e dos atores em trabalhar a infância. Compusemos e inovamos nossas próprias memórias, abrindo a escuta à criança

em devir. Sendo assim, impulsionados a entrarmos em contato com o par 'natureza/cultura' criamos uma aproximação entre nós com maior intensidade. Aos olhos do grupo, cada criança é única, tem voz e direito à escuta; e a infância é manifestação de inúmeros sujeitos e processos de enunciação existentes! Por isso, o coletivo buscou cavar a terra do quintal de vestígios das crianças que fomos e alçar voos para o que somos, ou podemos ser dentro e fora de uma universidade.

REFERÊNCIAS

BABUGEM, Eduardo Oliveira. **Artes da cena e infância: reflexões críticas acerca da práxis com o teatro na educação infantil**. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

BARBOSA, Ivone Garcia; GARCIA, Natássia. Teatro para a infância: uma experiência com a linguagem teatral na formação de professores da educação infantil. **O Teatro Transcende**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 77–91, 2012. DOI: 10.7867/2236-6644.2012v17n1p77-91. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/3123>. Acesso em: 15 out. 2024.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Bordados de Antônia Zulma et.alli. sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro. Salamandra. 1999.

_____. **Memórias inventadas**. As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo. Editora Planeta do Brasil. 2008.

_____. Entrevistas concedidas a Bosco Martins, Cláudia Trimarco e Douglas Diegues". Revista **Caros Amigos** - edição nº 117 – 2008. Reproduzida em 13 novembro 2014.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes. 1990. (Original publicado em 1897)

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRECHT, Bertolt. **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1967.

_____. **Estudos sobre teatro**. Tradução Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CEZAR, Pedro & ADLER, Kátia (Produção). **Só dez por cento é mentira: a desbiografia de Manoel de Barros**. Documentário. 81 min. Colorido. Brasil. Artesanato Eletrônico. 2008.

CHAPLIN, Charles. **O Garoto**. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin Productions. Estados Unidos. 1921. YouTube.

CROCHIK, Leon. Preconceito e inclusão. **WebMosaica** – Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, v.3, n.1 (jan-jun), 2011.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. Devir intenso, devir animal, devir imperceptível. In: DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras. 1997. (Original publicado em 1980). p. 11-113.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do espectador**. São Paulo: Editora Hucitec. 2010.

ITAÚ SOCIAL. **Seminário A Escrivência de Conceição Evaristo**: primeiro dia, 30 nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bzwGCFEkEf4> Acesso em: 02 out. 2023.

JUNIOR, Norval Baitello. Podem as imagens devorar os corpos. **Sala Preta**, São Paulo, Brasil, v. 7, p. 77-82, 2007. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v7i0p77-82. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57322>.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um Vão Brechtiniano**: Teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 1992.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de. **Teatro dialético em terras estranhas**: a (in)diferenciação entre sujeito e objeto na formação cultural. 2013. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, Roger Thomas Nero de. **Aproximações entre o teatro comunitário e a educação escolar**: uma experiência na EMEI Professora Vinovita Guimarães da Silva. Trabalho de Conclusão de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional em Artes (Rede ProfArtes). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG. Aparecida de Goiânia. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez, 2011.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira – São Paulo: Perspectiva, 2015.

PEREGRINO, Giselly dos Santos. Manoel de Barros e Walter Benjamin: Diálogos sobre a Infância. **Revista Litteris** – Literatura, número 5, julho de 2010.

_____. **Infância, educação e Manoel de Barros**. Curitiba: CRV. 2017.

ROCHA, Amabile. A invenção da infância. YouTube, publicado em 12 de outubro de 2020, 25:55min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h1WiZoQ6Sj8>. Acesso em 14 de fevereiro de 2022.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky; direção de edição de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

SILVA, Takaiúna Correia da. **As dramaturgias comunitárias em uma atriz**. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5573>.

SILVA, Yasmin Carolina Ribeiro. **A Saudade de José: uma experiência teatral e pedagógica com as crianças e os adolescentes da associação sócio-cultural cidade livre**. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2016.

SILVA, Yasmin Carolina Ribeiro. **In cena: teoria e prática teatral à luz de Vigotski**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SPERBER, Suzi Frakl. **Ficção e Razão: uma retomada das formas simples**. São Paulo: Editora Hucitec: Aderaldo & Rothschild: FAPESP, 2009.

STANISLÁVSKI, Konstantin. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1994.

_____. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004.

VALDEZ, Diane. **O que teria na trouxa de Maria?** Ilustrações de Alda Miriam Ribeiro. Goiânia: Cãnone Editorial, 2016.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo: A Ação Sociocultural em Teatro e o Ideal Democrático.** São Paulo: Hucitec, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** livro para professores. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

***Natássia Garcia** é artista da cena, pesquisadora, profa. Dra. da Universidade Federal de Goiás. Atualmente atua como docente dos cursos de graduação em Teatro e Direção de Arte; e no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena – todos vinculados à Escola de Música e Artes Cênicas. É coordenadora dos seguintes laboratórios: Laboratório de Montagens Cênicas e Teatro Educação (LabMonTe/ EMAC/ UFG); Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Artes da Cena (Lapiac), este vinculado à EMAC e à Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG); Laboratório de Criação de Indumentárias, Acervo de Figurino e Ateliê de Costura (LabCriaa). E, desde 2010, também é pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC).

****Yasmin Carolina Ribeiro Silva** é Licenciada em Artes Cênicas e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar. Foi professora na rede estadual de educação do Estado de Goiás nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e hoje atua como professora de teatro e música para crianças e adolescentes em programas sociais públicos e privados na cidade de Professor Jamil, localizada no interior de Goiás, e se dedica a pesquisar o ensino do teatro na infância e suas relações e implicações sociais, culturais e pedagógicas a partir de uma abordagem inter e transdisciplinar.
Lattes:<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9568#:~:text=http%3A//lattes.cnpq.br/3545821191747661>

*****Takaiúna Correia da Silva** é Dramaturga. Criadora da Escola Latino-Americana de Dramaturgias Emergentes. Doutoranda e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Com especialização em Políticas Culturais de Base Comunitária pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Argentina. Desenvolve atividades de pesquisa em artes e educação no Grupo de Pesquisa e Extensão LUDOS-UFG.

******Roger Thomas Nero de Oliveira** é Mestre em Artes pelo PROFARTES/IFG (2021), pós-graduado em Arte na Educação pela FAVENI (2024) e graduado em Artes Cênicas pela UFG (2016). Coordenador Pedagógico e do Núcleo de Pesquisa em Artes no Pontão de Cultura Cidade Livre desde 2012, é professor efetivo de Teatro em Aparecida de Goiânia (desde 2019) e integrante da Cia de Teatro Cidade Livre. Atuou em projetos culturais, fóruns e conselhos municipais, além de possuir ampla experiência docente e participação em coletivos e grupos teatrais. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0610960092135794>

*******Cleber Vieira dos Santos** é Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Cleber Sanviê é ator, professor de teatro, de interpretação para vídeo e de arte. Iniciou seus estudos artísticos aos 14 anos, em 1999, na Escola de Teatro do Centro Cultural Martim Cererê e no Centro Cultural Gustav Ritter (AGEPEL). Ao longo de sua trajetória, participou de diversos espetáculos teatrais, além de festivais nacionais. No audiovisual, atua em comerciais para TV e internet.

Recebido em 12 de junho de 2024

Aprovado em 18 de outubro de 2024