

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

THIAGO CORDERO DE OLIVEIRA

**ERA UMA VEZ O JOGO DRAMÁTICO INFANTIL
Ensaaios para a Realidade e a Luz no Fim da Caixa Preta**

SÃO PAULO

2019

THIAGO CORDERO DE OLIVEIRA

**ERA UMA VEZ O JOGO DRAMÁTICO INFANTIL:
Ensaaios para a Realidade e a Luz no Fim da Caixa Preta**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Banca Examinadora do
Departamento de Artes Cênicas da Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de
São Paulo (ECA-USP), para obtenção do
título de Licenciado em Artes Cênicas.

Orientadora: Professora Doutora Maria Lúcia
de Souza Barros Pupo.

SÃO PAULO

2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Orientadora - Universidade de São Paulo

Profa. Adriana Silva de Oliveira
Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Suzana Schmidt Viganó
Universidade de São Paulo

SÃO PAULO, 03 DE DEZEMBRO DE 2019

A todos os alunos que desistiram da vida por causa da escola.
Á minha irmã, Isabella, por devolver-me o amor à vida e não deixar que eu fosse um deles.
E a todos os professores que, entre a desistência e a resistência, sempre procuram resistir.

AGRADECIMENTOS

A Andressa Mello, minha mãe do CAC, por ser sempre minha luz no fim da caixa preta, por todos os compartilhamentos, conversas, risadas, conselhos, experiências e, principalmente, por sua amizade.

Ao Wesley Rocha, meu pai do CAC, por todo o carinho e também por abrir espaço para um pensamento voltado ao teatro infantil no Departamento de Artes Cênicas.

A Bianca Nuche, minha fada madrinha do CAC, por seu apoio, interesse, comentários sobre minha pesquisa e pelas dificuldades que enfrentamos juntos.

Aos colegas da Cia JogaJunto, por todo o processo de Histórias de Depois do Fim: Camilo Schaden, Eloá Guirelli, Érico Casagrande, Éwerton Correa, Fly Hirano, José Pedro, Lais D'Addio, Maria Fernanda Machado, Murilo Franco e Nina Ricci.

A Adriana Silva de Oliveira, por aceitar ser parte da minha banca examinadora, pela atenção e cuidado, e por me possibilitar proveitosos ensaios para a realidade docente durante meu ano de estágio na Escola de Aplicação da USP.

A Suzana Schmidt Viganó, por aceitar ser parte da minha banca examinadora, pelas aulas instigantes e pelo comprometimento com o Departamento de Artes Cênicas.

A Marina Corazza Padovani, por me permitir experiências significativas no Projeto Chá de Arte, do Instituto Equipe, que contribuíram profundamente para esta pesquisa.

Aos colegas formandos do curso de licenciatura em artes cênicas, Bianca Nuche, Christian Martins, Daniel Barros, Luana Jóia, Luiza Elias, Mariana Brum, Mariana Martins e Ronaldo Fogaça, por todos os encontros, comentários e bailões.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Maria Lúcia Pupo, orientadora bondosa e amorosa, por alimentar meu desejo de teatro, por acompanhar com interesse cada etapa da minha pesquisa e por todos os comentários e ensinamentos.

A Eloá Guirelli, artista brilhante e mãe compreensiva, por me convidar para a experiência teatral mais encantadora que tive na vida, por todas as sugestões de leituras e pelos comentários frutíferos, sem você este trabalho não teria sido possível.

“Tenho sincero respeito por aqueles artistas que dedicam suas vidas exclusivamente à sua arte – é seu direito ou condição! -, mas prefiro aqueles que dedicam sua arte à vida.”

(Augusto Boal)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso pretende pesquisar e analisar as potencialidades terapêuticas do jogo dramático infantil, proposto por Peter Slade, no que diz respeito ao desenvolvimento integral - pessoal, cognitivo e social - dos jovens alunos inseridos em um mundo fragmentado e complexo. Para essa reflexão, toma-se como referência o atual contexto histórico de Modernidade Líquida, termo cunhado pelo filósofo Zygmunt Bauman para referir-se a esse período de incertezas e constantes mudanças políticas e sociais que culminaram em um mal-estar coletivo no mundo contemporâneo. Como proposta temática para o jogo dramático infantil, tem-se a utilização dos contos de fadas, analisados por Bruno Bettelheim, por esses proporem experiências significativas para a descoberta da identidade e para o desenvolvimento da personalidade das crianças. Foram realizadas oficinas com os alunos do 1º ano da Escola de Aplicação da USP, partindo do jogo projetado e do jogo pessoal, com o objetivo de possibilitar uma aventura vivenciada pelas crianças. Distanciando-se da terapia como tratamento, é possível observar potencialidades terapêuticas no ensino teatral combinado aos contos de fada com base na ampliação da percepção que os alunos têm de si mesmos e do mundo, favorecendo assim uma perspectiva de prevenção e preparo para o enfrentamento de adversidades futuras.

Palavras-chave: Jogo Dramático Infantil. Child Drama. Contos de Fada. Arteterapia. Prevenção. Desenvolvimento Pessoal.

ABSTRACT

This final paper aims to research and analyze the therapeutic potential of Child Drama, proposed by Peter Slade, regarding the full development - personal, cognitive and social - of young students integrated in a fragmented and complex world. For this reflection, we take as reference the current historical context of Liquid Modernity, a term coined by the philosopher Zygmunt Bauman to refer to this period of uncertainty and constant political and social changes that culminated in a collective discomfort in the contemporary world. As a thematic proposal for Child Drama, there is the use of fairy tales, analyzed by Bruno Bettelheim, because they propose significant experiences for the discovery of identity and for the development of children's personality. Workshops were held with the students of the 1st grade from Escola de Aplicação da USP, based on the projected game and the personal game, in order to enable an adventure experienced by the children. Distancing itself from therapy as treatment, it is possible to observe therapeutic potentialities in Drama lessons combined with fairy tales based on the expansion of students' perception of themselves and the world, thus favoring a perspective of prevention and preparedness to face future adversities.

Palavras-chave: Dramatic Play. Child Drama. Fairy Tales. Art Therapy. Prevention. Personal Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Poema Chá de Arte (1/3)	25
Figura 2 - Poema Chá de Arte (2/3)	25
Figura 3 - Poema Chá de Arte (3/3)	25
Figura 4 - Qual o papel do teatro na sua vida hoje?	30
Figura 5 - Confecção de Máscaras	35
Figura 6 - Noites Temáticas no Navio Cruzeiro	39
Figura 7 - Cartaz Histórias de Depois do Fim.....	53
Figura 8 - Personagens e Espaços de Histórias de Depois do Fim.....	59
Figura 9 - Meninas e o Encontro com as Crianças.....	66
Figura 10 - Bardo e o Caminho da Música	68
Figura 11 - Tesouros para o Faz-de-Conta	69
Figura 12 - O Mago e o Ritmo.....	70
Figura 13 - Percurso Sensorial e Túnel.....	71
Figura 14 - A Caverna e a Fênix	72
Figura 15 - Protocolos da Experiência	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: MUNDO MODERNO, MARCO MALÉVOLO.....	9
1.1	A Busca por Sentido na Universidade.....	9
1.2	Modernidade Líquida: Crise no Mundo Contemporâneo.....	13
2	UM TEATRO PREVENTIVO: A LUZ NO FIM DA CAIXA PRETA	20
2.1	Não é sobre Arteterapia: Cartas a um Jovem Educador	21
2.2	Temas Transversais e Aprendizagem Significativa.....	28
3	ERA UMA VEZ O JOGO DRAMÁTICO INFANTIL	38
3.1	Jogo Teatral ou Jogo Dramático: Fiando o Faz-de-conta	40
3.2	Peter Slade e o Jogo Dramático Infantil: O Fazer Criativo	44
4	HISTÓRIAS DE DEPOIS DO FIM.....	53
4.1	No mundo Terapêutico das Fadas	55
4.2	Off-cinas: Desligando o Modo Adulto	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: E VIVERAM EM FORMAÇÃO PARA SEMPRE!.....	78
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83

1 INTRODUÇÃO: MUNDO MODERNO, MARCO MALÉVOLO

“Mundo moderno, marco malévolo, mesclando mentiras, modificando maneiras, mascarando maracutaia, majestoso manicômio. [...] Milionários montam mansões magníficas: melhor mármore, mobília mirabolante, máxima megalomania, mordomo, Mercedes, motorista, mãos... Magnatas manobrando milhões, mas maioria morre minguando. Moradia meia-água, menos, marquise. Mundo maluco, máquina mortífera. Mundo moderno, melhore. Melhore mais, melhore muito, melhore mesmo. Merecemos. Maldito mundo moderno, mundinho merda.”

- Chico Anyisio

O presente trabalho de conclusão de curso propõe-se a investigar as possibilidades terapêuticas e contribuições do teatro e do ensino teatral no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, dentro e fora da sala de aula, objetivando a ampliação de repertório, vocabulário e discernimento acerca de temas do mundo contemporâneo ao promover variadas formas de interação social e experimentação da realidade.

Para esse intento, portanto, serão apresentados nesta introdução alguns históricos que contextualizam o teor da pesquisa: primeiro, tem-se um breve percurso acadêmico que demonstra os caminhos percorridos até a vontade de trabalhar com esses temas; por fim, tem-se uma contextualização histórica do momento social de modernidade líquida, no qual estamos todos inseridos e do qual podemos sentir as pressões e reflexos em nossa vida cotidiana.

1.1 A Busca por Sentido na Universidade

Desde o Início do curso de Licenciatura em Artes Cênicas me interessei pelas diversas áreas de jogo do teatro e pelas possibilidades da arte contemporânea fora das vias tradicionais do teatro, principalmente no que se refere às relações e interações entre o brincar na vida cotidiana, da área do entretenimento, e o jogar, da área do teatro-educação. Além da Universidade, tenho me dedicado profissionalmente ao ensino de línguas estrangeiras como professor de inglês desde 2013 e ao entretenimento infantil como Recriador desde 2014, caminhos que me possibilitaram realizar algumas experimentações com um ensino de viés lúdico e sensorial, dentro e fora do Brasil.

Na universidade, norteei meus estudos dentro do departamento de artes cênicas na tentativa de relacionar as diferentes propostas do teatro com problemáticas reais da vida cotidiana dos alunos. Por razões tanto pessoais quanto acadêmicas, os tópicos de saúde mental e gênero e sexualidade dentro do teatro me chamaram a atenção naquele

momento e decidi iniciar minha pesquisa com um projeto de iniciação científica sobre “Drag Queens e Performance Queer”.

Nessa pesquisa pessoal, que acabou não se tornando uma iniciação científica porque ausentei-me da universidade por quase dois anos, o meu interesse se voltava para as relações entre a área da psicologia e a construção de personagem das Drag Queens, defendendo que esse processo é diferente da construção de outros tipos de personagens no teatro convencional, por trazer à baila diferentes inter-relações entre a personalidade do performer e os desejos ressignificados de sua ação no mundo.

Entre 2016 e 2017, período em que estive fora da universidade, trabalhei no exterior na área de entretenimento infantojuvenil em duas situações: a primeira, em cruzeiros na Europa e no Caribe como *Youth Counselor*¹; a segunda, em um acampamento de verão nos Estados Unidos na área de programação das atividades. Nesse momento de descobertas e de contato com diferentes culturas e diferentes visões da infância, pude observar mais de perto a diversidade dos imaginários infantis e a construção de suas identidades fora do ambiente escolar.

Dessa experiência, surgiu meu interesse em estudar mais a área de Psicologia da Educação e as formas como o entretenimento e o ensino teatral podem ser pensados e realizados de forma a potencializar o desenvolvimento cognitivo e social. Partindo do contexto da Modernidade Líquida, termo cunhado pelo filósofo Zygmunt Bauman (BAUMAN, 2001) para referir-se a um período de incertezas e constantes mudanças políticas e sociais que culminaram em um mal-estar coletivo no mundo contemporâneo, venho buscando entender em que aspectos a arte – e em especial o teatro – pode contribuir para amenizar esse mal-estar e como suas relações com a educação podem também possibilitar o desenvolvimento de habilidades sociais e humanas que não são necessariamente focadas e desenvolvidas na escola formal, como o autoconhecimento e o desenvolvimento de relações interpessoais, sendo que esses fatores nutrem-se mutuamente e um não é necessariamente pré-requisito do outro.

No primeiro semestre de 2018, de volta à universidade, acompanhei as atividades dentro e fora das aulas de teatro na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, sob a orientação da professora Adriana Silva de Oliveira. Lá, pude acompanhar diversas atividades que colocavam em pauta temas transversais à educação, cuja inserção na sala de aula muito me interessava por poderem trazer à baila questões

¹ Espécie de monitor infantil, animador. Responsável por elaborar e executar atividades de entretenimento com crianças de 3 a 17 anos.

extraclasse. Duas atividades específicas, que serão descritas em detalhes no tópico 2.2, foram disparadores muito importantes para a pesquisa que viria a se tornar este trabalho de conclusão de curso.

Desde então, dediquei meus estudos a entender as possibilidades e o potencial terapêutico do teatro, não como uma proposta de tratamento semelhante à terapia ocupacional, mas sim com um viés de prevenção. Algo que me chamou bastante a atenção no início desse percurso foi a perspectiva que o pediatra e psicanalista Donald Winnicott tem sobre o lúdico e a construção da realidade: para ele (WINNICOTT, 1975), a realidade é uma construção humana e sua invenção depende diretamente do olhar que depositamos sobre ela e da capacidade de jogo dos indivíduos, portanto, aqueles que têm sua capacidade de jogo - de interação lúdica com a realidade - prejudicada vivem em estados de alheamento, de submissão e de indiferenciação que correspondem a uma mente psicologicamente doente.

Dos estudos de Winnicott sobre o brincar percebi que, além dos conceitos trazidos pela psicologia da educação no contexto escolar, para desenvolver minha pesquisa seria necessário não só a utilização de uma modalidade simbólica de caráter teatral como também um estudo aprofundado sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A princípio, escolhi o Teatro do Oprimido de Augusto Boal como linguagem teatral, enquanto me debruçava sobre os escritos de Jean Piaget e Lev Vygotsky sobre os processos de desenvolvimento. Depois, optei pelo segundo – Vygotsky -, que valoriza a interação social e ainda afirma que desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente. No fim, Vygotsky acabou não entrando no embasamento teórico desta pesquisa, mas sua teoria do socioconstrutivismo atravessa muitos dos assuntos aqui tratados.

Já no primeiro semestre de 2019, iniciei um processo em parceria com outra graduanda do departamento de artes cênicas, Eloá Gottardello Guirelli, cujo projeto baseava-se na recepção do teatro infantil dentro e fora da escola à partir do desenvolvimento de um processo criativo de uma peça “com” as crianças e não “para” elas. Com esse objetivo, realizamos algumas oficinas com os alunos do 1º ano da Escola de Aplicação da USP, tendo como base o Jogo Dramático Infantil, de Peter Slade. Essas oficinas tomam forma como a parte prática desta pesquisa e serão narradas em mais detalhes no tópico 4.2. A peça fruto dessas oficinas, *Histórias de Depois do Fim*, foi posteriormente apresentada no departamento de artes cênicas tanto para um público aberto quanto para os alunos da Escola de Aplicação que participaram das oficinas.

É importante pontuar que, no início do processo de *Histórias de Depois do Fim*, ao estabelecer meu interesse pelo teatro infantil e pelo trabalho com alunos mais jovens, veio a idealização de uma abordagem que não fosse tão direta como o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, mas que ainda trouxesse à baila questões referentes à ressignificação da realidade do indivíduo e às potencialidades terapêuticas do teatro.

Tive meu interesse instigado pelas ideias de Peter Slade, escritor e dramaterapeuta inglês cuja obra apresenta um estudo analítico do que ele chama de *Child Drama*, no original em inglês, ou *Jogo Dramático Infantil*, onde o autor diferencia *Drama*, no sentido amplo, e teatro como é entendido pelos adultos, descrevendo como diferentes tipos de jogos e brincadeiras de representar exercem uma influência importante na construção do sujeito, em seu comportamento e na sua capacidade de se adaptar à sociedade (SLADE, 1978).

Tendo em vista o Jogo Dramático Infantil, percebi que eram inúmeras as possibilidades de aplicação e que, na maioria das vezes, o teor e a temática das atividades propostas eram bem subjetivos, fazendo com que o professor - em sua posição de mediador - fosse responsável pela tomada de muitas decisões perpassadas por sua própria moralidade e visão de mundo.

Minhas questões quanto a essa subjetividade são melhor abordadas no tópico 3.2, mas adianto aqui que percebi a necessidade do estabelecimento de alguma temática, o que na minha visão poderia contribuir para o trabalho do mediador e para os efeitos dele sobre as crianças. Elenquei, assim, um plano de fundo temático a partir dos contos de fadas, já estudados por muitos pesquisadores que confirmaram seus efeitos no desenvolvimento cognitivo das crianças, assunto que será abordado em mais detalhes no tópico 4.1, principalmente no que diz respeito ao trabalho de Bruno Bettelheim. Encontrei, portanto, nos contos de fadas – e em sua psicologia - uma possibilidade ao mesmo tempo lúdica e potente para promover experiências que auxiliem na construção da identidade, na ressignificação da realidade e no desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Estava então estabelecido o recorte necessário para este trabalho de conclusão de curso: analisar as potencialidades terapêuticas do ensino teatral baseado no Jogo Dramático Infantil e nos Contos de Fadas, visando entender as possibilidades de desenvolvimento integral e cognitivo dos alunos.

1.2 Modernidade Líquida: Crise no Mundo Contemporâneo

Para entender melhor a questão do desenvolvimento humano e de seus reflexos nos processos de aprendizagem, mais especificamente no que tange às metodologias de ensino das artes cênicas no mundo contemporâneo, acredito ser necessário um entendimento da formação do estudante como sujeito em relação aos fatores externos à instituição escolar. Entretanto, essa tarefa demonstra-se árdua porque “vivemos tempos de mudanças profundas em todas as dimensões de nossa vida em sociedade” (AGUIRRE, 2009, p.1).

Esse tempo de constantes mudanças, descrito por Imanol Aguirre nas primeiras linhas de seu artigo *Imaginando um Futuro para a Educação Artística* (AGUIRRE, 2009), é reflexo ou talvez ainda parte do período de transição entre modernidade e pós-modernidade. Quanto a esse período, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman argumenta que as duas configurações coexistem e se relacionam a partir da transformação das relações humanas, dos espaços públicos e, de modo geral, da forma como a sociedade opera e se perpetua. Levando esses fatores em conta, Bauman cunhou o termo “modernidade líquida”, em oposição à “modernidade sólida”, referindo-se à fluidez das relações no mundo contemporâneo e associando o conceito de “liquidez” à mobilidade e à inconstância dos fluidos, por estes não constituírem forma definida, não determinarem espaço e tampouco se prenderem ao tempo.

Em entrevista à professora italiana Alba Porcheddu, realizada com o objetivo de interpretar as relações entre educação e sociedade, Bauman comenta como a história da educação atravessou diversos períodos de suma importância para a sociedade e enfrentou diversas crises, sendo a atual diferente de todas as outras do passado (BAUMAN; PORCHEDDU, 2001).

A filósofa política alemã Hannah Arendt, ao comentar o que é definido por ela como “crise periódica na educação”, afirma que “[uma crise] só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos” (ARENDT, 2005, p.1). Essas ideias feitas relacionam-se intrinsecamente não só às “ideias sólidas” citadas por Bauman, por serem pressupostos do passado que não mais respondem os questionamentos contemporâneos, mas também às preocupações de Imanol Aguirre quanto ao futuro da educação artística.

Certamente, em todas as sociedades existe esse germe de inconstância que tanto tem preocupado o pensamento moderno desde suas origens. Mas o imaginário moderno preferiu crer mais na imanência dos valores eternos e, definitivamente conclusivos do seu projeto humanista, do que na contingência da sua viabilidade. É, em nome desses mesmos valores, que sobrevivem, em alguns imaginários atuais, as fantasias de projetos educacionais necessariamente destinados ao fracasso pela sua incapacidade de adaptação aos novos modos sociais e culturais. (AGUIRRE, 2009, p.2)

Essas transformações e inconstâncias no mundo, que originam essa “crise periódica”, podem ser observadas não só no modo como os alunos se relacionam, como também em muitos outros setores da sociedade, mas é principalmente na educação que, segundo Bauman, “ficou evidente que os pressupostos e as estratégias experimentadas e aparentemente confiáveis estavam perdendo terreno em relação à realidade e precisavam, pois, ser revistos ou reformados” (BAUMAN, 2009, p.662).

Muitos desses pressupostos e estratégias datam do surgimento do conceito de educação, suscitado pelas hipóteses pensadas em relação ao mundo da época, marcado ainda pela Modernidade Sólida, quando a vida dos indivíduos era tida como inconstante e breve, delimitada por um mundo estável e imperecível; todavia, essas relações – entre a vida e o mundo – passaram por uma série de transformações e acabaram por inverter-se. Agora, na chamada modernidade líquida, tem-se que “a vida do indivíduo, relativamente longa, é dedicada à sobrevivência em condições frágeis e voláteis através de uma série de ‘novo inícios’ sucessivos” (BAUMAN, 2009, p. 669).

No passado, era muito comum que os pais justificassem a ida de seus filhos à escola dizendo que isso lhes garantiria um futuro melhor, enquanto que hoje já não se pode nem definir o que significaria um “futuro melhor” nem afirmar que a escola é o caminho a se trilhar para isso, visto os inúmeros casos de pessoas que fogem ao senso comum e não tiveram uma educação formal, mas alcançaram o que é dito por sucesso. Philippe Meirieu considera essa dificuldade de resposta uma das razões para a perda de sentido dos saberes escolares,

Nós nos situamos em um registro no qual as crianças não nos ouvem: a utilidade não é nem perceptível, nem significativa, ela não aparece como suscetível de atribuir sentido ao seu universo simbólico. É a razão pela qual estamos hoje diante dessa perda de sentido dos saberes escolares, que são ‘desqualificados de antemão’. Procuramos convencer as crianças que é preciso aprender a ler porque, porque, porque... e se eles não quiserem ‘porque’? (MEIRIEU, 2001,p.3)

Dessa forma, estamos ainda utilizando respostas relativas à modernidade sólida, deixando de aproveitar “a oportunidade, fornecida pela própria crise - a qual tem sempre

como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos - de explorar e investigar tudo aquilo que ficou descoberto na essência do problema” (ARENDT, 2005, p. 2).

Essa reviravolta entre vida e mundo é condição geradora para uma mudança não só no papel da escola como instituição, como também nos paradigmas do conhecimento, antes tido como duradouro e valioso devido a sua representação fidedigna de mundo, mas que hoje é marcado por sua fluidez, rápida dispersão e constante renovação num mundo repleto de características e tecnologias que permitem o acesso rápido a um volume enorme de informação.

Durante um dos meus primeiros estágios, no qual acompanhei aulas em uma instituição escolar onde estudei dez anos atrás, durante o Ensino Fundamental, pareceu-me não existir uma preocupação com a forma e com a velocidade com que o conhecimento se transforma nos dias atuais, rápida e imprevisivelmente, como já foi abordado anteriormente. Em sala, os temas tratados nas aulas de artes, por exemplo, remetiam quase que exclusivamente às artes visuais - altamente valorizadas em relação à dança, ao teatro e a música - e o conteúdo era basicamente o mesmo de quando estudei na instituição, há dez anos. Ficou clara também a importância proeminente direcionada às matérias exatas, como matemática e ciências, em detrimento das humanas, como português e história. Isso se dá, não só nessa instituição, mas em quase todas e muitas vezes isso ocorre pelo caráter persuasivo da sociedade no que diz respeito à preparação para o mercado de trabalho e à procura por altos salários.

Essa persuasão para o abandono do conhecimento em prol da “eficácia” do ensino não data de hoje, mas cresce desde o desenvolvimento do capitalismo industrial e do liberalismo, que entendem a ascensão social condicionada à educação e ao nível de instrução. A educação, portanto, aparece aqui como um meio e não como um fim em si mesma: não importa como nem porque, mas unicamente que seja eficiente.

No teatro, a professora doutora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo já alertava, na década de 90, antes do lançamento de *Modernidade Líquida*, para as influências negativas do desenvolvimento do capitalismo no ensino teatral e na produção cultural, mais especificamente no que diz respeito à posição da criança.

Ao tomarmos como referência o capitalismo atual, por exemplo, sabemos que o envolvimento do indivíduo com a produção de bens é que acaba caracterizando o grau de atenção que a sociedade como um todo é capaz de lhe conferir. Assim sendo, nesse sistema de relações de produção, a criança, tanto quanto o idoso, torna-se objeto do tratamento nitidamente discriminatório destinado aos indivíduos pouco ou nada produtivos. (PUPO, 1991, p.18)

Toda essa problemática descrita anteriormente agrava-se ainda mais com a transição para o Neoliberalismo, cujas proposta e intenção são de subordinar a educação aos interesses não só econômicos, mas principalmente aos interesses de mercado. A partir desse momento, pode-se dizer que não apenas as relações institucionais são atingidas, mas também as relações pessoais dentro da instituição.

Outro efeito evidente das pressões desinstitucionalizantes é a “privatização” e a “individualização” dos processos e das situações de ensino e aprendizagem, além da gradual e inexorável substituição da relação ortodoxa professor-aluno por aquela de fornecedor-cliente, ou aquela centro comercial-comprador. (BAUMAN, 2009, p.670).

Sendo assim, a relação entre os professores e alunos passa a ter um teor comercial, onde não mais existe a educação como finalidade, mas apenas o mercado, para o qual a escola deve treinar. Não só a relação da escola com a sociedade sofre mudanças, mas também a relação dela com os pais, que deixam de acreditar que seus filhos possuem o “direito de aprender” e passam a admitir que os professores é que tem a “obrigação de ensinar”, havendo inclusive tentativas de influenciar nos conteúdos ensinados e até no comportamento dos docentes, como me foi relatado por uma das professoras da instituição em que estagiei. Essa professora me contou do dia em que entrou em contato com um responsável referente ao mau comportamento de um aluno e teve como resposta a constatação de que o aluno era “problema da escola enquanto estivesse lá” e foi orientada a não voltar a ligar.

Dessa forma, muitos professores se veem desobrigados a “ensinar” e mudaram seu foco de atenção para transmitirem somente as competências esperadas de um trabalhador modelo. Essas competências são transmitidas de forma “mecânica”, sem a devida interação entre o que está sendo ensinado e as estruturas cognitivas relevantes já presentes no indivíduo, advindas das vivências pessoais e sociais e, sendo assim, um apanhado de tópicos arbitrários e muitas vezes literais sem relacionarem-se com os saberes prévios.

O autor de *Modernidade Líquida* não apresenta uma visão entusiasmada da pós-modernidade nem desses novos parâmetros do conhecimento, assumindo que eles refletem a crescente falta de interesse dos alunos em tratar, abordar e se dedicar à questões a longo prazo. Na mesma entrevista, Bauman reconhece que a durabilidade é

vista de forma negativa no mundo atual e pode trazer profundas problemáticas para as áreas da pedagogia.

A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um “tempo fixo” e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis. [...] O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. Por qual motivo, então, “a bagagem de conhecimentos” construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal? Este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de software (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturadora. (BAUMAN, 2009, p. 663)

Quanto ao primeiro desafio da Pedagogia, citado pelo autor, pode-se afirmar que o cenário contemporâneo nos coloca diante da incapacidade de se obter respostas ou conhecimentos absolutos, principalmente por conta da natureza imprevisível das mudanças no mundo exterior a nós mesmos; isso se encontra em oposição às bases da educação escolar atual, que ainda se utiliza dos mesmos fatores que tomavam como base um mundo imutável. Ao se deparar com essas problemáticas, Aguirre propõe romper com as dinâmicas da atual educação escolar:

Repensar-nos como educadores e repensar os eixos da nossa tarefa são os desafios mais importantes que temos daqui em diante. Mas não é uma tarefa fácil, pelas próprias características do território onde devemos desenvolver nossa ação e pelo peso que ainda tem em nossa cultura os velhos imaginários escolares. Com o objetivo de romper essas dinâmicas, ensaiamos renovar os pilares básicos deste imaginário, procurando definir um novo âmbito de estudo (currículo), uma renovação dos objetivos formativos e um novo perfil de docente, capaz de abordar esse compromisso. (AGUIRRE, 2009, p.21)

A filósofa Hannah Arendt critica, ainda em meados de 1960, essa necessidade constante de inovação - chamada por ela de “pathos da novidade” (ARENDT, 2005, p.3) - por acreditar que o novo deixa de ser consequência e passa a ser o motivo das transformações, como em um processo sistemático de desvincular-se do passado. A ideia de que a construção do novo deve estar relacionada ao passado é constantemente defendida por Arendt, a partir da perspectiva de que o novo e o antigo partilham uma relação dialética explicada pelo conceito de Natalidade.

Mesmo no caso em que se pretendem educar as crianças para virem a ser cidadãos de um amanhã utópico, o que efetivamente se passa é que se lhes

está a negar o seu papel futuro no corpo político pois que, do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios. Faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar. (ARENDT, 2005, p.4)

A natalidade, para Hannah Arendt, diferencia-se do nascimento por não ser apenas um fator biológico de vinda ao mundo, mas sim uma formação do sujeito em seu meio social. Portanto, o conceito de natalidade defendido por Arendt não é baseado em uma categoria biológica, mas sim política; pode-se entender a natalidade como um segundo nascimento, no qual o recém-nascido é apresentado para o mundo político. Para ela, o sentido da política é a liberdade, e é a liberdade e a espontaneidade que possibilitam ao homem agir politicamente e instaurar por meio do nascimento algo novo no mundo. Quando isso não é possibilitado, se “opta por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade do adulto” (ARENDT, 2005, p.3), o que pode se apresentar com a pretensão de educação, mas não ser nada mais que coerção sem uso de força.

No que se refere ao processo de socialização das crianças relacionado às políticas capitalistas do mundo atual, também podemos verificar os comentários da professora doutora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, em *No Reino da Desigualdade*:

O processo de socialização, específico portanto a cada sociedade, tem na produção cultural endereçada à infância um agente bastante poderoso. A autonomia crescente dessa produção cultural voltada para a criança ou, de maneira mais ampla, para jovens gerações, se acha diretamente vinculada às necessidades de ampliação de mercado inerentes ao capitalismo. Legitimada ao longo dos séculos XIX e XX, em nossos dias ela vem se diversificando e se sofisticando num ritmo cada vez mais intenso. (PUPO, 1991, p.18)

Quanto a possíveis ações acerca de muitas das problemáticas citadas, Bauman posiciona-se a favor de uma educação contínua e permanente, salientando a importância da interação entre as pessoas, da capacidade de fazer escolhas, da reconstrução de vínculos interpessoais e da reconstrução do espaço público, para assim não estarmos sujeitos à “dominação pela ignorância” (BAUMAN, 2009). Ele defende, ainda, a deuteroprendizagem, isto é, o “aprender a aprender”, conceito retomado a partir dos estudos do antropólogo inglês Gregory Bateson, que teria como propósito o desenvolvimento de uma conduta autônoma. Por sua vez, Imanol Aguirre afirma já no

final de seu artigo que as velhas formas de organizar o currículo não nos permitem imaginar uma nova educação artística para o futuro e, portanto,

é necessário procurar um currículo flexível capaz de responder às características do tipo de sociedade e do tipo de jovens que descrevi. [...] Um currículo de arte fundamentado nos usos e funções das artes, mais do que no desenvolvimento de destrezas ou em atingir e reproduzir conhecimentos, ainda que não esqueça essas importantes tarefas. Em definitivo, um currículo motivador, que engaje os jovens nas artes e na cultura visual, para que delas possam extrair todo o necessário para configurar, criticamente, sua identidade, para reconhecer as identidades alheias e para se converterem em cidadãos plenamente habilitados e, assim, criar uma sociedade mais justa e democrática. (AGUIRRE, 2009, p.21)

Nas ações propostas tanto por Bauman quanto por Aguirre, é possível vislumbrar muito do que é sugerido por Peter Slade na abordagem do Jogo Dramático Infantil - tema central desta pesquisa -, principalmente no que refere-se a uma educação contínua e a busca por um currículo fundamentado nos usos e funções da arte, mais do que no desenvolvimento de destrezas.

Durante esse tempo, senti que o que eu já percebera anos atrás estava comprovado, isto é, que prevenir é melhor do que curar; e que a introdução de métodos simples de jogo dramático no currículo escolar normal traria um desenvolvimento mais feliz e natural, com um considerável efeito equilibrador sobre o caráter, a formação da confiança em si mesmo, e a melhoria no rendimento escolar e na aquisição de gosto em geral. (SLADE, 1978, p.101)

Nesse trecho, além de ressaltar a importância do jogo dramático para a configuração da identidade, Slade apresenta também uma importante premissa para esta pesquisa: “prevenir é melhor do que curar”. Sem mais delongas, essa questão será contemplada em suas particularidades no capítulo que segue e será de extrema importância ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

2 UM TEATRO PREVENTIVO: A LUZ NO FIM DA CAIXA PRETA

O Jogo Dramático bem-sucedido é não só educação no que ela tem de melhor, mas prevenção também. Ele oferece uma válvula de escape legítima para a energia de bomba-atômica desse grupo social que chamamos de turma.

- Peter Slade

Tendo em vista o contexto histórico apresentado na introdução, é importante enfatizar que o potencial da arte e, mais especificamente, do teatro nesta pesquisa está em sua qualidade de abrir espaço para outras formas possíveis de comunicação e de interação social, porque “estamos educando indivíduos nesse processo, não estamos treinando atores profissionais” (SLADE, 1978, p.69). Ao trabalhar com as sensações, emoções, intuições e percepções dos alunos, o teatro pode possibilitar oportunidades de jogo com o próprio espaço teatral e com a realidade, favorecendo o contato com vivências internalizadas e experienciadas que, muitas vezes, podem ser ressignificadas e melhor aproveitadas pelas crianças e adolescentes durante seu desenvolvimento.

A oportunidade de *jogar*, portanto, significa ganho e desenvolvimento. A falta de *jogo* pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida. É esta parte desconhecida, não-criada, do próprio eu, esse elo perdido, que pode ser a causa de muitas dificuldades e incertezas nos anos vindouros. (SLADE, 1978, p.20)

É importante esclarecer também que esta pesquisa não sugere o abandono ou a desvalorização do ensino de diferentes linguagens teatrais propriamente ditas em sala de aula, tampouco apresenta o teatro como mera ferramenta utilitária da psicologia ou de disciplinas escolares. Pelo contrário, nota-se como preocupações de nível humano e pessoal em sala de aula podem estimular qualidades como a absorção e a sinceridade, que contribuem para o próprio teatro e até mesmo para o amadurecimento da interpretação e de outras técnicas teatrais.

Devemos estimular essas qualidades [absorção e sinceridade] por todos os meios ao nosso alcance, porque elas são de extrema importância para o indivíduo em crescimento e também, incidentalmente, porque elas melhorarão todas as tentativas de teatro, se forem conservadas vivas após a puberdade. (SLADE, 1978, p.18)

Trata-se, portanto, de pesquisar e entender como justamente a escolha e o ensino dessas linguagens teatrais na escola podem contribuir para o desenvolvimento integral

– cognitivo, pessoal e social - dos alunos no mundo em que vivemos, distanciando-se dos processos de aprendizagem que se encerram em si mesmos nas apresentações finais.

Além de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e para o aprimoramento das capacidades de expressão, pode-se dizer que o teatro na escola possibilita relações de cooperação, respeito, flexibilidade na aceitação das diferenças, diálogo, autonomia, autoconhecimento e desenvolvimento de relações interpessoais. Sendo assim, esses atributos ocupam lugar fundamental nas reflexões deste trabalho de conclusão de curso, que não busca transformar as aulas de teatro em algo como uma terapia de grupo, mas sim tem o intuito de propor um redirecionamento do olhar do professor às atividades teatrais realizadas dentro e fora da sala de aula.

Durante o início desta pesquisa, como narrado brevemente no capítulo anterior, meu olhar estava direcionado à Arteterapia e às potencialidades do teatro inserido nessa área tão específica e, ao mesmo tempo, tão abrangente. Início este capítulo relatando as movimentações internas e externas que fizeram com que meus anseios virassem da chave do tratamento terapêutico para a chave da prevenção; em seguida, esclareço alguns conceitos que representam grande importância neste trabalho.

2.1 Não é sobre Arteterapia: Cartas a um Jovem Educador

Desde o início da minha graduação em Licenciatura em Artes Cênicas tenho pensado muito no que a professora doutora Maria Lúcia Pupo resume em poucas linhas em seu texto *Além das Dicotomias*: “Temos em mente uma questão essencial: saber se e *como* o fazer e/ou o fruir teatro podem contribuir para o crescimento de todo e qualquer indivíduo” (PUPO, 2015, p.19). Ao longo dos anos que seguiram, o “se” deixou de ser uma questão e descobrir o “como” passou a ser minha investigação e empenho. À princípio, encontrei na arteterapia, disciplina híbrida baseada principalmente nas áreas das artes e da psicologia, uma abertura para explorar aspectos psicológicos conscientes e inconscientes por meio da expressão artística.

Logo no começo desse interesse, já era possível perceber algumas problemáticas: primeiramente, é claro, a ausência de uma formação na área da saúde ou de experiências que me permitissem um melhor entendimento dessa área tão ampla

e tão delicada; depois, durante leituras e estudos sobre o tema, deparei-me com a definição do conceito de arteterapia, que fugia um pouco dos meus objetivos.

Segundo a União Brasileira de Associações de Arteterapia², o conceito seria “um modo de trabalhar utilizando a linguagem artística como base da comunicação cliente-profissional”. Além de notar que por “linguagem artística” a associação referia-se quase que exclusivamente às artes visuais, o termo “cliente-profissional” era bastante constante e soava bastante incômodo para mim, visto que como descrito na introdução deste trabalho, considero prejudicial uma educação ligada às propostas do capitalismo e, portanto, não acredito que alunos sejam ou possam ser “clientes da educação”.

Apesar dessas dificuldades e incertezas, não pensei que minha pesquisa fosse ser recebida com tanta resistência por parte da Academia. Não é de hoje que os aspectos terapêuticos das artes são considerados de menor importância para os processos de ensino-aprendizagem na sala de aula. Por muitas vezes, inclusive, o adjetivo “terapêutico” é usado com tom pejorativo, como se significasse um desvio ou até mesmo uma falha na abordagem do ensino teatral por parte do professor.

Entretanto, não é de hoje também que importantes nomes das artes e do teatro vêm buscando e constatando o desenvolvimento pessoal de alunos ou participantes de suas atividades artísticas. Para a professora doutora Maria Lúcia Pupo, orientadora que contribuiu imensamente para o desenvolvimento deste trabalho com suas consistentes críticas à arteterapia em sala de aula,

Quando pensamos o teatro à luz das últimas décadas, inevitavelmente estamos também examinando, implícita ou explicitamente, como o envolvimento com essa arte pode ampliar o espectro da percepção que crianças, jovens e adultos têm de si e do mundo. Muitos dos diretores responsáveis pelas grandes transformações teatrais do último século, tais como Stanislavski, Grotowski ou Barba de certa forma foram também pedagogos. De modo radical eles sempre associaram a depuração de sua arte ao desenvolvimento pessoal daqueles que a praticam. (PUPO, 2015, p.20)

Pode-se dizer, portanto, que o foco dos diretores citados não era o desenvolvimento pessoal, mas sim suas práticas artísticas. O desenvolvimento pessoal dos participantes se dava em paralelo, como consequência do processo. Presumo ainda que ele não foi avaliado por psicólogos ou terapeutas, mas sim por estudiosos das artes e “gente de teatro”, em geral. Se esse desenvolvimento pessoal já foi constatado e é parte relevante dos processos teatrais, por que um licenciando em artes cênicas não

² <https://www.ubaatbrasil.com> (Acesso em: 15/11/2019)

poderia debruçar-se sobre essa temática? Mesmo levando-se em conta a perspectiva pedagógica atravessada pela licenciatura de enxergar os educandos como sujeitos em desenvolvimento e não como objetos de pesquisa como na prática de alguns desses diretores?

Após algum tempo refletindo sobre essas questões, decidi por preservar meus interesses pela arteterapia para um momento mais conveniente como a pós-graduação, por exemplo, porém sem abandonar nesse momento as potencialidades terapêuticas do teatro. É preciso aqui referenciar Bento Santiago em Dom Casmurro: “Não consulte dicionários, caro leitor. Casmurro não está aqui no sentido que lhes dão, mas sim no que lhe pôs o povo!” (ASSIS, 1994, p.13). Infelizmente, ao consultar dicionários, pude verificar que a definição de terapêutico está sempre subordinada à definição de terapia ou tratamento. Esclareço, portanto, que aqui, neste trabalho de conclusão de curso, o adjetivo “terapêutico” estará sempre atrelado às possibilidades de desenvolvimento pessoal, cognitivo e social, fatores que podem exercer um importante papel preventivo na vida dos educandos.

Esse momento de virada em minha pesquisa não teria sido possível sem o auxílio da professora doutora Maria Lúcia Pupo e de meus colegas das aulas de Metodologia do Ensino das Artes Cênicas II, que atenciosamente ampararam minhas dúvidas e questionamentos acerca do estágio que realizei em um dos projetos sociais do Instituto Equipe, no segundo semestre de 2018.

Sendo uma entidade civil sem fins lucrativos com o objetivo de desenvolver projetos nas áreas de educação, cultura e cidadania, o Instituto Equipe possui diversos projetos formados por alunos do colégio e por educadores contratados especificamente para os projetos. Naquele semestre, sob orientação de Marina Corazza Padovani, acompanhei o projeto “Chá de Arte”, que tem como objetivo contribuir para a humanização de hospitais pediátricos através de esquetes e brincadeiras nos mais variados espaços do hospital (P.S, quartos, ambulatório e centro cirúrgico).

Os encontros eram divididos em três momentos: primeiro a preparação, ainda no instituto, quando os alunos e alunas vestiam os figurinos utilizados nas ações que eram realizadas no Hospital Municipal Infantil Menino Jesus; em seguida, íamos para o hospital em um micro-ônibus fornecido pelo colégio e as ações previstas eram realizadas; finalmente, no terceiro momento, voltávamos à sala do Instituto para comentários sobre as ações do dia, além de comunicados gerais do colégio relacionados à vida escolar dos participantes do grupo. Além disso, a cada três encontros com idas

ao hospital, tínhamos um encontro chamado de “formação”, no qual era realizado um planejamento das ações futuras e um rodízio dos grupos – em geral duplas ou trios - e dos espaços de atuação no hospital.

Um fator que me chamou atenção durante todo o semestre foi a composição do grupo e as relações mantidas entre seus integrantes. Por se tratar de um projeto social do Colégio Equipe, os alunos e alunas escolheram por vontade própria participar do projeto, o que já demonstra um diferencial importante no que diz respeito às aulas regulares de teatro na escola. Ainda instigado pelos meus estudos sobre arteterapia, enxerguei no projeto Chá de Arte uma possibilidade de me aproximar e entender melhor tanto as potencialidades do teatro fora da sala de aula quanto as relações entre o ensino teatral e a saúde física e mental.

Quanto às relações dos alunos do projeto entre si e com a educadora Marina Corazza, acredito que o ambiente – escolhido por eles, como explicado anteriormente – tenha sido propício para o desenvolvimento de conexões afetuosas e da geração de empatia entre eles, visto que tanto a estrutura do projeto quanto a estrutura dos encontros propostos pela educadora consideram a individualidade e a singularidade de cada estudante, valorizando a experiência subjetiva e a aprendizagem de conteúdos relevantes por estarem relacionados à realidade de cada um deles. Essas características do projeto conectam-se com a ideia de aprendizagem significativa (ROGERS, 1951), tema que será desenvolvido no próximo tópico. Antes de prosseguir, para sintetizar o acolhimento do grupo, transcrevo abaixo, com a autorização dos autores, dois textos poéticos escritos por estudantes do projeto.

CHÁ DE ARTE

A bola que rebola, a pipoca que pia, o cavalo que voa
Um lugar onde as onças dançam, os corações pulsam e as mentes brincam

Eu aprendi muito com o chá. Aprendi muito sobre a beleza do brincar e como você pode transformar e ser transformado a partir disso. O meu papel como um ser brincante iniciou desde que comecei a brincar, quando criança, na infância. No Instituto Equipe, com o OBÁ, me reencontrei com este indivíduo que estava mais fraco. A partir disso ele passou a se tornar cada vez mais forte e agora se fortalece ainda mais com o Chá. Acho que o principal aprendizado que este projeto me proporcionou foi o da potência da brincadeira. A potência que possibilita viajar para a cidade Plim Plim, coletar anos em bolinhas, procurar um cavalo rosa, se transformar em um pombo músico e em um guardião dos quatro elementos. A potência que pode unir diferentes pessoas de diferentes lugares a partir de uma história.

(P., 15 anos)

CHÁ DE ARTE

O trem vem vindo
Pela Calçada
Todo mundo amigo
Atendo Palma

No mar de obstáculos,
Infestados de Alegria
Todo mundo em Conjunto
Na maior sinfonia

Dando piruetas
E mesmo que com medo
Toquem o apito
Para o nosso cortejo

Finge que é parede
Brinca de ser o mundo
Engana toda gente
Agora somos um caramujo

Irradiando cores
Todos de fantasia
Nós funcionamos à música
E queremos alegrar o dia

Conte-nos uma história
Entre na brincadeira
Queremos entrar na memória
Quem dirá qual é verdadeira?

Dê a mão para o Tunico
Ajude-nos a encontrar nosso cavalo
Vamos ler um livro
Sempre muito amado

E mesmo na hora
De então ir embora
Brincando com poesia
Vamos com a Marina

Estamos todos juntos
De óculos, chapéu e cachecol
Içar velas, marujo
Siga o caracol

Pois todos temem a onça
Mas gostam do caracol
Vamos ser criança
E andar a caminho do Sol

(A., 16 anos)

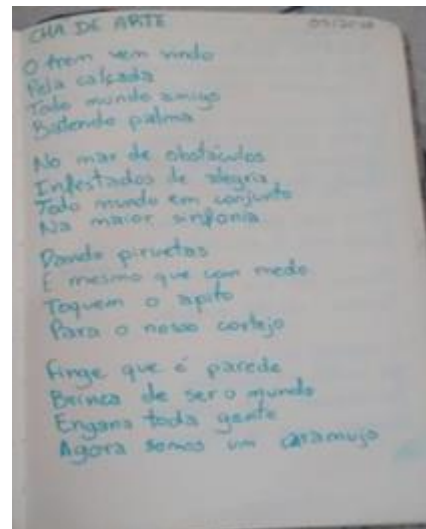


Figura 1 - Poema Chá de Arte (1/3)

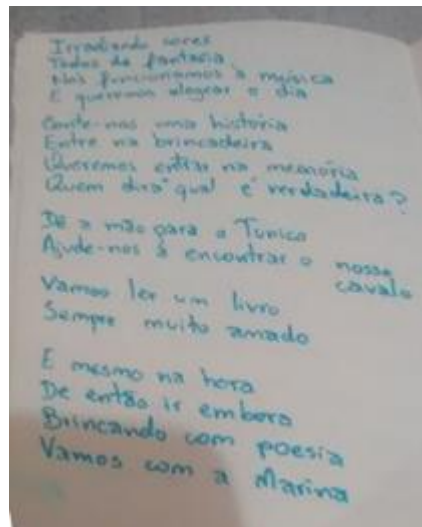


Figura 2 - Poema Chá de Arte (2/3)

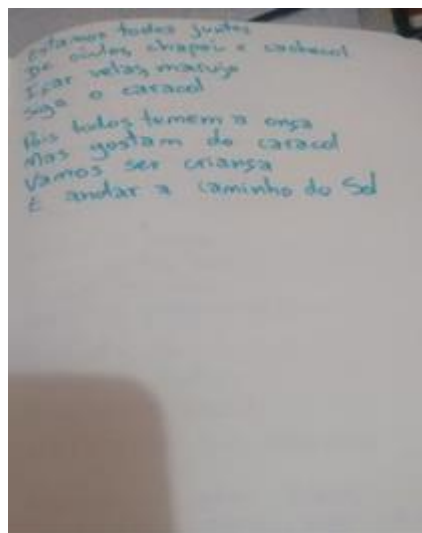


Figura 3 - Poema Chá de Arte (3/3)

Tendo o caráter acolhedor descrito e observado nos textos poéticos acima, os alunos sentiam-se muito mais confortáveis em comentar e conversar tanto sobre suas vidas pessoais quanto sobre suas vidas escolares, espaços que ainda se encontram bastante entrelaçados por estarem eles em idade escolar. Após conhecê-los por alguns meses e me manter em contato direto com a educadora, pude constatar que alguns integrantes apresentavam características muito específicas que, de certa forma, explicavam e justificavam sua participação e conexão com o grupo. É como se o projeto fosse uma válvula de escape - assim como Peter Slade afirma na citação que abre este capítulo - para que alguns deles pudessem lidar melhor com suas questões e limitações, sendo algumas delas: timidez, questões de gênero e sexualidade, histórico de suicídio na família e questões psicológicas como o pânico, a ansiedade e a depressão.

Diante desses fatores, levei algumas questões referentes à minha função como educador para as aulas de Metodologia do Ensino das Artes Cênicas II: sob a orientação da professora doutora Maria Lúcia Pupo, debatemos em grupo diversas situações de estágio e formulamos perguntas ou problemáticas acerca dessas situações, sendo que minha narrativa referia-se muito mais a uma sensação – de certa impotência perante os sentimentos trazidos à tona no projeto – que a uma situação específica. Dada minha pesquisa, à época ainda na área da arteterapia, eu sentia uma necessidade de fazer algo e de poder ajudá-los de alguma forma.

Dessa maneira, ao notar que outros compartilhamentos perpassavam e se conectavam com meu relato, atravessando a ótica do “papel do educador para com opressões sofridas pelos alunos”, a professora decidiu reservar meu comentário para tratá-lo ao fim da roda de conversa e foi feita uma abordagem que eu considerei bastante relevante e potente para todos os participantes.

Primeiro, como num jogo, estabeleceram-se algumas regras: foram feitos alguns remanejamentos nas posições dos alunos da turma e eu precisei me posicionar em um lugar onde todos me enxergassem para assim contar uma situação mais específica, que materializasse a sensação narrada no início da aula. A situação escolhida por mim tratava-se da timidez e estava contextualizada nas viagens de ida e volta ao hospital, quando eu percebia que nem todos estavam tão conectados ao grupo, e uma pessoa em específico sempre se posicionava na janela contemplando a paisagem durante todo o trajeto sem relacionar-se com os colegas.

Em seguida, todos os presentes – incluindo a professora e o monitor Rafael Truffaut – formularam perguntas para elucidar melhor o caso e compreender com mais detalhes a situação, limitando-se às perguntas e respostas, sem realizar nenhum tipo de consideração. Após essa dinâmica, todos foram orientados a escrever uma carta direcionada a mim sobre algo que pudessem e quisessem me dizer sobre o que foi narrado, sendo que eu leria apenas após a aula e compartilharia com os colegas aquilo que achasse necessário.

Gostaria de ressaltar o caráter didático e pedagógico dessa abordagem proposta pela professora doutora Maria Lúcia Pupo, que não só me obrigou a ser mais específico e ponderado acerca das sensações causadas por aquilo que foi observado, como também estimulou nos outros colegas de classe uma reflexão mais profunda sobre o caso, adicionando ainda o desafio de materializar os sentimentos e sugestões em palavras, algo próximo ao que somos submetidos neste trabalho de conclusão de curso. Essa importante via dupla na dinâmica ficou ainda mais clara em uma das cartas, que afirma logo no início “essa carta é para você, mas é um pouco para mim também”.

O momento de leitura das cartas foi muito prazeroso e me trouxe diversas reflexões. Muitos foram os comentários otimistas sob a luz de uma realidade sem esperanças, mas que continua a nos impulsionar por mudanças. Alguns foram mais enfáticos, afirmando que nossa atuação como educadores tem limites e que não seria nossa função emancipar ou lidar com as questões pessoais dos alunos. Me senti bastante contemplado por uma carta em específico, que comentava sobre a projeção de minhas próprias vivências pessoais e sobre a expectativa de mudança na vida dos alunos, sendo que o sentimento de impotência talvez viesse do querer “abraçar o mundo” e assumir a grande responsabilidade de lidar tão íntima e diretamente com a vida de outras pessoa ao ponto que muitas vezes não conseguimos lidar com uma série de coisas em nossas próprias vidas.

Frente a todos os comentários lidos nas cartas e ouvidos em sala, elenco abaixo quatro pensamentos específicos que serviram de norte para o planejamento de minhas ações:

- a) “Acredito que inicialmente o problema deve ser visto e encarado como um problema estrutural: sempre houve a produção de grupos segregacionistas na sociedade e como a escola se insere como instituição social, não seria absolutamente diferente dentro dela.”

- b) “Não se desespere por não ter o poder de salvar uma vida, mas se concentre para encontrar mecanismos para transformar a estrutura.”
- c) “Através de temas dinâmicos e modalidades simbólicas de caráter teatral, sua intervenção em relação às coisas do mundo será fator de crescimento para aqueles jovens.”
- d) “Há o desânimo e a frustração, mas para além disso há o coletivo de alunos e educadores que acredita na potência do fazer educativo.”

Encarando as questões pessoais e psicológicas dos alunos como problemas estruturais e entendendo, mesmo com certas ressalvas, que minha intervenção em sala de aula não está prevista para se dar no campo da terapia, passei a debruçar-me sobre leituras referentes às potencialidades das modalidades simbólicas de caráter teatral e às possibilidades de ação do ensino teatral no mundo contemporâneo. Meu envolvimento com a área da arteterapia deu abertura para outras propostas e meus esforços se voltaram da premissa do tratamento para a objetivação de uma possibilidade preventiva. O caminho que enxerguei mais frutífero foi o Jogo Dramático Infantil, de Peter Slade, e a psicologia dos Contos de Fadas, de Bruno Bettelheim, que serão melhor abordados ao longo dos capítulos. Antes, porém, abordarei dois conceitos importantes para o embasamento desta pesquisa a partir de exemplos práticos das experiências de estágio que tive na Escola de Aplicação da USP.

2.2 Temas Transversais e Aprendizagem Significativa

Como narrado brevemente na introdução, este capítulo abordará os dois conceitos do título a partir de um recorte da minha experiência na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, e como duas atividades específicas me abriram possibilidades para pensar um ensino teatral que abrangesse suas potencialidades terapêuticas e também de desenvolvimento pessoal e social.

Durante todo o ano de 2018, acompanhei as atividades dentro e fora das aulas de artes na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, tendo como

objetivo agregar conhecimentos no que diz respeito às metodologias de ensino na educação formal e refletir sobre esses tópicos à luz das aulas de Metodologia do Ensino das Artes Cênicas I e II, sob a orientação da professora doutora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

A docente responsável pelas aulas de teatro na escola de aplicação da USP é Adriana Silva de Oliveira, presente na banca examinadora deste trabalho, a quem pude acompanhar por aquele ano e compartilhar por diversas vezes meus sentimentos e inquietações. Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo, Adriana leciona na escola de aplicação desde 2012, atuando como professora de Teatro no Ensino Fundamental e Médio. Por já possuir um histórico tanto no Departamento de Artes Cênicas da USP quanto em projetos com estagiários e bolsistas na Escola Aplicação, as orientações e comentários da professora Adriana, dentro e fora da sala de aula, foram muito bem pautados e aproveitados.

Uma das primeiras coisas que notei na escola de aplicação foi a divisão da aula de artes nas suas diversas áreas do conhecimento, ou seja, os alunos podem escolher entre estudar teatro, artes visuais ou música, com professores específicos para cada aula, assim como nas aulas de educação física eles também podem optar entre lutas, ginástica, jogos ou dança. Por mais que o currículo de artes já seja dividido oficial e nacionalmente entre suas áreas específicas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes, publicado pelo MEC em 1998, não é habitual – principalmente no ensino público de São Paulo – a presença de professores específicos para cada área.

Enxergo essa divisão como um diferencial muito importante que possibilita ao professor não só um maior aprofundamento em sua área de formação, como também uma maior liberdade de atuação para a inclusão de “temas transversais” em suas aulas, também previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e podendo ser trabalhados de acordo com as especificidades de cada disciplina. Para Carmela Corrêa Soares (SOARES, 2003, p.28), os temas transversais correspondem a questões importantes e presentes sob várias formas na vida cotidiana, tais como: ética, pluralidade cultural, saúde, meio ambiente, cidadania, orientação sexual, trabalho e consumo.

A estrutura física da Escola de Aplicação da USP também é interessante porque, apesar de ainda evocar em determinados pontos a composição arquitetônica compartimentada descrita por Michel Foucault como “um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são

registrados” (FOUCAULT, 1977, p. 174), a instituição mostra-se munida de equipamentos e é frequentemente caracterizada pelos professores e alunos de maneira convidativa para a ação pedagógica, sendo formada por dois prédios interligados e diversas áreas abertas, como a quadra e o jardim, lugares utilizados pelos professores como forma de expansão da sala de aula e experimentação do mundo. Para as aulas de teatro e música encontra-se disponível um auditório e para as aulas de artes visuais um ateliê com mesas para até oito lugares.

A escola também possui uma atividade chamada “Espaço-Projeto”, da qual a professora Adriana também faz parte e permitiu o acompanhamento dos estagiários. Subdividida entre “Gênero e Sexualidade”, “Negritude” e “Espaço Democrático”, a atividade tinha a duração de uma aula e colocava em pauta temas transversais à educação, citados anteriormente, que possuem uma grande importância na formação da identidade dos estudantes e na composição de seus universos simbólicos.

A falta de atenção a essas identidades e universos pode propiciar situações em que “o pedagogo, como o preceptor, passa seu tempo tentando fazer crer à criança que ela deseja (ou que ela julga importante por si mesma) o que ele mesmo considerou necessário que ela deseje...” (MEIRIEU, 2001, p.1) ao invés de tentar compreender os fatores que norteiam a atribuição de sentido dos próprios estudantes.

Quanto a isso, a professora Adriana sempre se mostrou bastante atenta às necessidades e ânsias de seus alunos e, em uma aula com o ensino médio, solicitou uma resposta escrita para a pergunta “Qual o papel do teatro na sua vida?”. As mais diversas respostas puderam ser enquadradas em quatro tópicos principais que foram elencados por mim na imagem a seguir:



Figura 4 - Qual o papel do teatro na sua vida hoje?

As respostas classificadas em “descobrimento do mundo” me trouxeram uma alegria muito grande pois mostravam que algo estava sendo percebido como um objeto de desejo dos alunos (MEIRIEU, 2001). Eram variações de “em dias ruins, uma cena humorada melhora meu astral” até “ferramenta de descobrimento e exploração de novas formas de expressar ideias”, que me levaram a entender, ou a reaprender, de acordo com Meirieu, que “se as coisas são importantes para nós, humanos, não é porque elas são úteis e funcionais, mas porque elas têm um lugar no nosso ambiente simbólico” (MEIRIEU, 2001, p.2).

Sobre a atribuição de sentido à aprendizagem por vias dos objetos de desejo e ambientes simbólicos, o psicólogo estadunidense Carl Rogers, que iniciou suas pesquisas na área do aconselhamento e da psicoterapia e depois as estendeu para uma aplicação na área da educação, aponta a importância de uma abordagem - tanto clínica quanto pedagógica – centrada na pessoa, a partir do entendimento da formação de sua identidade. Ele defende a aproximação professor-aluno com o objetivo de identificar os saberes prévios e articular estratégias para o ensino de novos saberes.

Rogers propõe como objetivo da educação uma *aprendizagem significativa*, uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, o homem total, a partir de um processo de aprendizagem pessoal, em que o interesse e os motivos de aprender sejam os do aluno. Tal aprendizagem implica mudanças em quem aprende, tornando-se então ameaçadora e originando resistências. A hipótese central do ensino centrado no estudante consiste em que não se pode ensinar a outra pessoa diretamente, podemos somente facilitar-lhe a aprendizagem. (LA PUENTE, 1978, p.104)

A abordagem de Rogers considera a individualidade e a singularidade de cada estudante, valorizando a experiência subjetiva e a aprendizagem de conteúdos relevantes por estarem relacionados à realidade de cada um. Para ele, as metodologias devem ser postas a serviço do sujeito, de forma que o professor exerça a função não de fonte de conhecimento de onde os alunos devem beber, mas sim de “facilitador” e “mediador”, apresentando-se como “uma pessoa e não a encarnação abstrata de uma exigência escolar ou o conduto estéril por onde passa o saber de geração em geração” (LA PUENTE, 1978, p.105).

Rogers também traz à baila a questão da felicidade e da autorrealização dos indivíduos em um processo educativo. Ele acreditava que “as pessoas são animadas por um potencial ao crescimento e à criatividade, tornando-se frustradas e às vezes até mesmo destrutivas quando uma concepção inferior de si mesmas ou limitações externas

impedem seu processo de valorização” (DE SOUZA, 2013, p.411). Daí a importância, segundo Rogers, dos conceitos de “empatia” e “congruência” na aprendizagem:

A empatia está relacionada à contribuição positiva para o clima favorável ao aprendizado. A empatia pode ser compreendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro. Uma vez que o estudante percebe que sua vivência é compreendida, torna-se mais viável desenvolver uma aprendizagem mais consolidada. A congruência, por sua vez, refere-se à relação direta de uma coisa ou fato com o fim a que se destina, ou seja, a expressão de como se é e de como se sente. Uma pessoa é congruente quando as experiências simbolizadas que constituem o seu eu espelham fielmente as experiências do organismo (pessoa). Assim, tanto o estudante quanto o professor devem ser fiéis a seus sentimentos e sensações, de maneira a construir uma interação entre discente e docente que seja a mais honesta e transparente. (DE SOUZA, 2013, p.410)

Peter Slade, proponente do Jogo Dramático infantil, também argumenta a favor de uma atmosfera propícia para a aprendizagem, construída pelo professor através de consideração e empatia. Para ele (SLADE, 1978, p.18),

O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isso é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia.

Mais especificamente, no que diz respeito à educação infantil e aos processos de aprendizagem da criança, Bruno Bettelheim, autor de *Psicanálise dos Contos de Fadas*, apresenta um exemplo bastante interessante dos impactos de uma aprendizagem significativa - ou a falta dela - na infância, período no qual se focaliza este trabalho de conclusão de curso:

As cartilhas e manuais em que se aprende a ler na escola são destinados ao ensino das habilidades necessárias, sem levar em conta o significado. A maioria esmagadora do restante da chamada “literatura infantil” procura divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte desses livros são tão superficiais em substância que quase nada de significativo se pode obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida. (BETTELHEIM, 2018, p.10)

Desses discursos, pode-se entender que o aprendizado se torna muito mais significativo quando a educação não se sustenta apenas na administração de conteúdo, mas também no aprender a se viver melhor e mais feliz, a partir do vínculo com o cotidiano; um espaço de crescimento não apenas intelectual, mas também humano.

O termo “feliz” e o próprio conceito de felicidade suscitaram discussões interessantes nas aulas de Metodologia das Artes Cênicas, sob orientação da professora Maria Lúcia Pupo, principalmente em referência aos meus comentários de que as arteterapia poderia impulsionar uma vida mais feliz para os indivíduos. Atualmente, a arteterapia já não é mais meu foco de estudo e, ao falar sobre as potencialidades de desenvolvimento integral da pessoa, não abordo nada tão específico quanto o conceito de felicidade, mas achei interessante pontuar nesta pesquisa a minha busca por entender este conceito tão importante em nossas vidas.

O documentário *Happy* (2011), disponível na plataforma digital *Netflix*, produzido pela produtora filantrópica *Creative Vision*, aborda tanto o conceito quanto o ideal contemporâneo de felicidade, sua busca incessante e os efeitos dela, a partir – propositalmente ou não – dos conceitos da psicologia positiva do psicólogo Martin Seligman, que discute os efeitos de determinados eventos, como o enriquecimento e o adoecimento, na felicidade dos indivíduos. Não entrarei em muitos detalhes sobre a teoria de Seligman, pois meu interesse neste à parte é essa busca pelo “viver feliz” e pela realização pessoal que, segundo os dados apresentados no documentário, não está correlacionada com a riqueza – individual ou da nação – nem com a saúde e nem com relacionamentos amorosos. Então com o que estaria relacionada a felicidade? Segundo o documentário, um dos fatores seria o “pertencimento” (*belonging*). A fórmula da felicidade teria como ingrediente fundamental as coisas que gostamos de fazer e os lugares em que gostamos de estar.

Esse documentário traça um panorama extremamente convincente sobre a felicidade, utilizando argumentos que passam do científico para o religioso com o intuito de reforçar ideias de felicidade e de realização pessoal que já estão postas na sociedade, agindo a todo momento sobre todos os que nela vivem.

Acredito que a preferência dos alunos por professores que abordam elementos do cotidiano e tentam criar atmosferas propícias baseando-se nos imaginários de seus alunos também está intimamente ligada a isso. Entretanto, é preciso tomar cuidado com o uso única e exclusivamente do cotidiano e dos imaginários dos estudantes, principalmente no que diz respeito às artes, para não “escolarizar a cultura de rua” (AGUIRRE, 2009) apenas como forma de seduzir o jovem pois “não se trata de cobrir lacunas de conhecimento na cultura visual dos jovens, nem de reproduzir, na escola, o que acontece na rua” (AGUIRRE, 2009, p.8). Para Imanol Aguirre:

o que precisamos é promover a análise crítica entre os estudantes, colocando-os em relação com outras formas culturais do seu próprio entorno, com as formas mais tradicionais da cultura artística canônica e com a de outros entornos culturais distintos. Assim, colocar em marcha um novo imaginário para a reestruturação disciplinar e uma transformação dos objetivos formativos. (AGUIRRE, 2009, p.8)

Outra pesquisadora que se interessou pela relação entre os temas transversais e a atribuição de sentido foi Carmela Corrêa Soares, já citada anteriormente, que em *Pedagogia do Jogo Teatral: Uma Poética do Efêmero* procura entender os fatores para se desenvolver um ensino-aprendizagem coerente aos princípios da linguagem teatral na sociedade pós-moderna, atuando no universo da escola pública do Rio de Janeiro e, para isso, questiona-se “como o jogo teatral permite ao aluno encontrar o gancho do prazer e reconhecer a natureza e o valor estético do conhecimento?” (SOARES, 2003, p.11). Portanto, assim como Bauman e Aguirre, Carmela Soares têm consciência das mudanças ocorridas na fragmentada sociedade moderna nos últimos tempos e também de suas repercussões na arte teatral, como deixa claro já nas primeiras páginas de seu livro.

O foco principal deste estudo é refletir sobre as possibilidades de se construir, na escola pública, uma pedagogia do jogo teatral, partindo de sua realidade concreta, marcadamente fragmentada, contraditória e incompleta, que caracteriza tanto a sociedade contemporânea, como a realidade educacional do nosso país. A partir deste ponto, procuro estabelecer relações com o pensamento pós-moderno ou contemporâneo do ensino do Teatro-Educação e, por outro lado, com o jogo teatral contemporâneo, verificando a maneira como a teatralidade se organiza e como podemos fazer a sua leitura na escola. (SOARES, 2003, p.10)

Entende-se, portanto, que para Carmela Soares as aulas de teatro devem ultrapassar os ensinamentos de técnicas e focar na produção de uma determinada teatralidade na sala de aula, que possa ser proveitosa não só dentro do universo artístico, mas também como a experiência de um ser pensante que consegue enxergar relações e referências no mundo. Com esse intuito, Carmela propõe uma Educação Estética, que considere o estudante como “um todo articulado, física, mental, emocional, política e espiritualmente”, sendo que “a educação estética proporciona ao aluno a oportunidade de se conhecer na relação com o outro e com o mundo de maneira integrada, participativa e criativa” (SOARES, 2003, p.11). Essas características estão intrinsecamente conectadas às possibilidades terapêuticas do teatro, defendidas neste trabalho, que serão abordadas ao longo dos capítulos.

À luz das ideias de Carmela Soares sobre como os jogos podem auxiliar nessa perspectiva estética, gostaria de comentar uma das atividades realizadas pela professora Adriana Oliveira com os sétimos anos da Escola de Aplicação durante meu período de estágio. Apesar de não ser propriamente um jogo teatral, aproxima-se dos conceitos de jogo teatral e jogo dramático - que serão descritos mais detalhadamente no tópico 3.1 -, por “conter no seu núcleo pedagógico objetivos artísticos e estéticos direcionados ao ensino da linguagem teatral” (SOARES, 2003, p.14) e por ter representado, na minha visão, papel importante no desenvolvimento de um olhar estético por parte dos alunos: a confecção de máscaras de gesso.

Logo nos meus primeiros dias de estágio na escola de aplicação, nos direcionamos ao ateliê de artes visuais onde os alunos do sétimo ano estavam confeccionando máscaras de gesso. Inicialmente, já me entusiasmei por ser uma atividade que eu nunca havia aprendido ou realizado em sala de aula, nem mesmo na graduação. O que seguiu quando descobri a complexidade do projeto, que levaria cerca de um mês para ser concluído, foi um entendimento das diversas possibilidades de uma atividade artística em sala de aula: os alunos não só deveriam confeccionar suas máscaras de gesso, como também iriam desenhar uma proposta de pintura, depois iriam pintar a máscara, escrever um roteiro e gravar um vídeo usando a máscara como um personagem, podendo ser um vídeo individual ou em dupla.



Figura 5 - Confecção de Máscaras

Uma atividade bastante interessante que, por se tratar de uma experiência sensorial, permitiu aos alunos explorar suas percepções de mundo através dos sentidos, numa metáfora que, estou certo, permitiu um desenvolvimento pessoal e o crescimento humano previsto por Carmela Soares e pelas potencialidades terapêuticas do ensino teatral. Fez também com que me trouxesse à mente uma narrativa de Philippe Meirieu sobre um trabalho realizado com máscaras para alunos de um liceu profissionalizante, em que “descobriu-se que a questão da máscara é a questão do si mesmo e do outro, do ‘quem eu sou atrás do que eu escondo’, etc, e que essa questão, constitutiva do humano, se vive no cotidiano” (MEIRIEU, 2001, p.7).

Além disso, a proposta interdisciplinar da professora Adriana, na qual os alunos deveriam confeccionar, desenhar, projetar, pintar, criar, escrever, filmar, gravar, atuar e se relacionar – com o outro, caso em dupla, ou simplesmente com a máscara como objeto estético -, mostra-se de um pensamento democrático, disposto a abranger diferentes áreas do conhecimento e de atuação que, em última instância, serviram para diferentes formas de avaliação.

Esse pensamento democrático da professora Adriana certamente me trouxe à mente também os estudos de Howard Gardner, pesquisador norte-americano que dedicou sua vida a entender o desenvolvimento dos talentos de jovens – principalmente daqueles considerados como “incapazes de aprender”. Gardner elaborou uma teoria das inteligências múltiplas, indo contra o conceito de Quociente de Inteligência. Para ele (GARDNER, 1995), a inteligência não deveria ser vista simplesmente como uma coisa em si para ser concebida, mas sim como um potencial para diversos tipos de exigências sociais e pessoais, já que seu desenvolvimento depende também das interações dos indivíduos com os ambientes naturais e sociais em que vivem. Segundo Gardner,

(...) a teoria das inteligências múltiplas diverge dos pontos de vista tradicionais. Numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência. A inferência a partir dos resultados de testes, de alguma capacidade subjacente, é apoiada por técnicas estatísticas que comparam respostas de sujeitos em diferentes idades; a aparente correlação desses resultados de testes através das idades e através de diferentes testes corrobora a noção de que a faculdade geral da inteligência, g, não muda muito com a idade ou com treinamento ou experiência. Ela é um atributo ou faculdade inata do indivíduo. A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o

conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa.
(GARDNER, 1995, p.21)

Enxergo, portanto, nessa experiência com as máscaras, algo bastante próximo do que busco nesta pesquisa quanto às possibilidades de desenvolvimento integral dos alunos e muito também do que Carmela Soares aborda como os benefícios e os processos de aprendizagem desenvolvidos pelos jogos teatrais e jogos dramáticos, conceitos que serão melhor descritos e abordados no capítulo a seguir.

3 ERA UMA VEZ O JOGO DRAMÁTICO INFANTIL

O Jogo Dramático Infantil é uma forma de expressão que diz respeito à natureza humana inteira. Pois é com a própria vida - com todo o crescimento mental e físico dos seres jovens - que esta forma de arte se preocupa na realidade. Conhecendo o Drama Infantil, nossa atitude para com as pessoas pode mudar e nossa compreensão da vida pode se aprofundar.

- Peter Slade

Minha primeira experiência prática com o jogo dramático se deu durante a minha oportunidade de trabalho como *Youth Counselor* em navios cruzeiros nos anos de 2016 e 2017, fato que eu pude constatar apenas depois porque naquele momento de minha vida eu ainda não havia estudado o assunto teoricamente à fundo e não sabia, por exemplo, diferenciar em suas especificidades um jogo dramático de um jogo teatral.

Os *Youth Counselors*, monitores do departamento de entretenimento infanto-juvenil do qual eu fazia parte, eram responsáveis por realizar, organizar, programar e acompanhar atividades recreativas para crianças de 3 a 17 anos em um navio cruzeiro da companhia, sempre em inglês. As atividades eram baseadas em jogos, brincadeiras, prática de esportes, eventos com a família e noites temáticas. Hoje percebo como quase todas as atividades eram perpassadas de alguma forma pelo jogo dramático, mas é nas últimas - as noites temáticas - em que ele se mostra mais claramente.

Eram diversos os temas das noites temáticas: missão impossível (espões), navio pirata, aventura na floresta, *Circus Extravaganza*, aventura no mar, *Wacky Tacky* (Noite Brega), dominação do mundo, *Glow Party* (brilho no escuro), *Hollywood*, *Cowboys* e *Aliens*, entre outros. Em cada uma dessas noites, os monitores eram responsáveis por criar e implementar jogos, brincadeiras e atividades que se conectassem através de um enredo pensado previamente ou desenvolvido no próprio momento.

No navio pirata, por exemplo, a noite começava com o capitão - um dos monitores utilizando figurino e acessórios - pedindo ajuda para as crianças por conta do desaparecimento de um baú do tesouro e cada uma das brincadeiras tinha um objetivo específico no treinamento dos “aprendizes de pirata”: o aprendizado de nomes específicos das partes do navio (bombordo, boreste, popa e proa) era feito como um jogo de vivo ou morto com as direções para que eles pudessem tentar localizar o baú; um jogo simples de queimada era feito com o nome “Bola de Canhão” para simular um ataque ao navio; mapas eram confeccionados pelas próprias crianças sobre os lugares em que eles achavam que o tesouro estava escondido; pinturas faciais de tapa-olho e

esculturas de balão de espadas eram realizadas para que, finalmente, os “aprendizes de pirata” saíssem do clubinho em uma “parada dos piratas” ao redor do navio até encontrarem o tesouro.

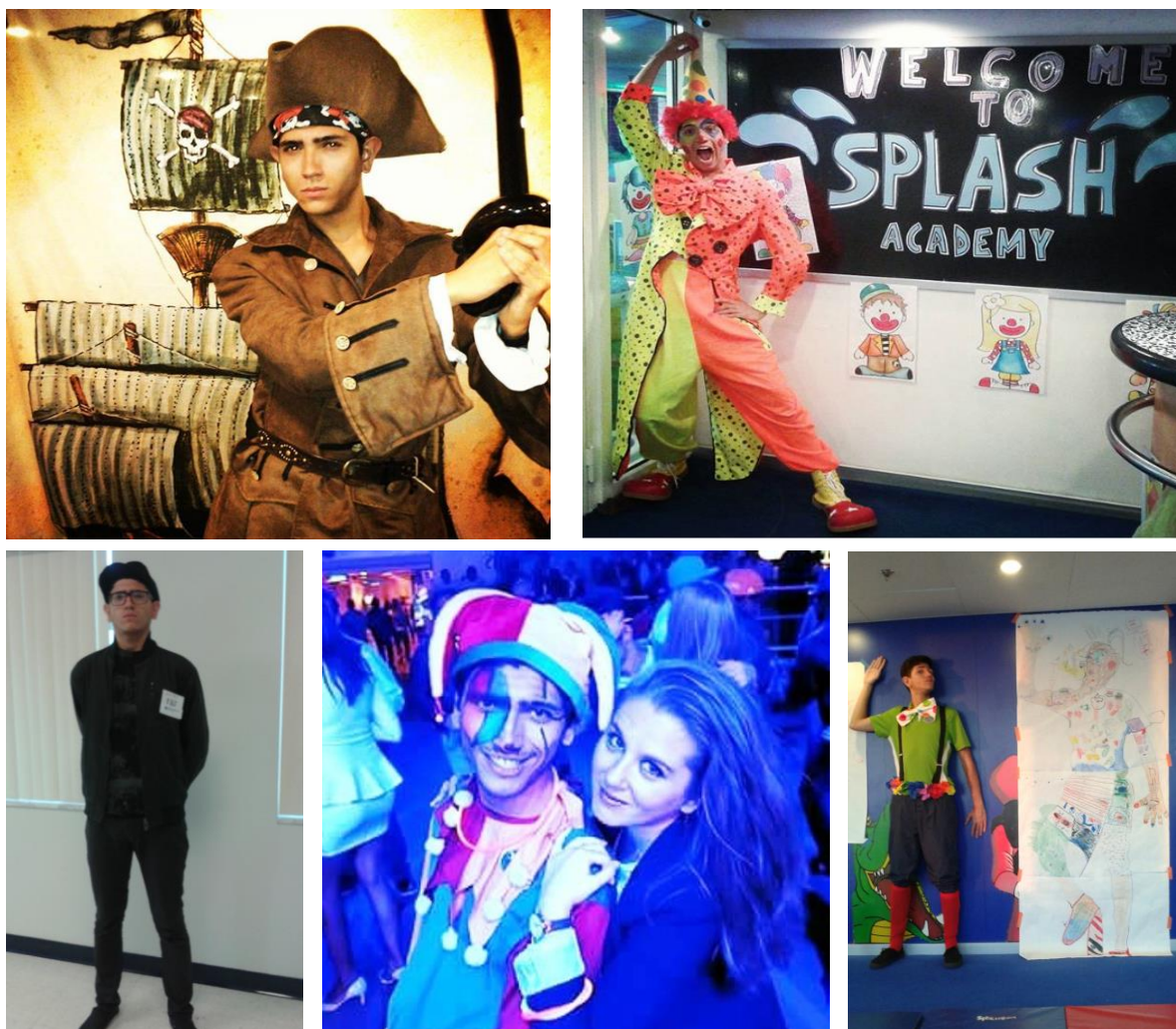


Figura 6 - Noites Temáticas no Navio Cruzeiro (Da esquerda para a direita, de cima para baixo: Noite dos Piratas, Circus Extravaganza, Missão Impossível, Glow Party, Wacky-Tacky (Noite Brega)).

Nessa experiência com as noites temáticas, não havia nenhuma menção ao teatro ou à uma performance, nem por parte das crianças nem dos monitores – que, vale ressaltar, em sua grande maioria, não eram atores nem tinham nenhuma relação com o teatro propriamente dito -, mas eram nítidos a absorção e o envolvimento de todos em cada uma das atividades e brincadeiras. A absorção - tópico de interesse para Peter Slade que será abordado mais à frente - tomava conta do ambiente e não era difícil ver crianças fazendo “voz de pirata” ou andando mancando para demonstrar uma perna de pau, enquanto outras insistiam com os pais para ficar até o fim da história porque se eles não encontrassem o tesouro um “pirata mau” tomaria o navio. No dia seguinte a alguma

noite temática, era típico que as crianças que não conseguiram convencer os pais a ficar chegassem alvoroçadas ao clubinho querendo saber como tinham sido resolvidos os problemas e verificar se todos estavam bem.

Os jogos se transformavam em um grande faz-de-conta recheado de brincadeiras de representar, com momentos de caracterização e situação emocional tão nítidos que, muitas vezes, era possível enxergar características do teatro como os adultos o conhecem. Para Peter Slade, a brincadeira “não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” (SLADE, 1978, p.17). Ainda, para ele:

Ao pensarmos a forma de arte do Jogo Dramático Infantil é preciso que nós, como adultos, tomemos em consideração a diferença entre o que a criança faz na realidade e o que nós sabemos e entendemos por teatro; e porque a raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar o jogo, é com o jogo que devemos nos preocupar primordial e primeiramente.(SLADE, 1978, p.17)

Já que devemos nos preocupar com o jogo, gostaria de primeiro esclarecer o conceito de Jogo Dramático e suas diferenças em relação ao jogo teatral antes de apresentar o Jogo Dramático Infantil e a temática dos contos de fada, visto que “o avanço da pesquisa no campo da pedagogia do teatro depende, dentre outros fatores, da clareza dos conceitos que a configuram” (PUPO, 2015, p.36).

3.1 Jogo Teatral ou Jogo Dramático: Fiando o Faz-de-conta

Notáveis conceitos da área da pedagogia do teatro, os dois tipos de jogo destacados neste subcapítulo estão presentes em grande parte dos processos artísticos e pedagógicos mais relevantes desenvolvidos no Brasil e no mundo. Apesar de alguns poucos ainda considerarem ambas as modalidades de jogo como sinônimos, o que eu acredito que se deve à pouca difusão do jogo dramático por conta da grande popularidade e difusão dos jogos teatrais de Viola Spolin, há muito o que ser dito sobre suas diferenças.

À princípio, considero interessante ressaltar o poder das palavras de um idioma em referência ao que a cientista cognitiva Lera Boroditsky afirma em seu *TED Talk* intitulado *How Language Shapes The Way We Think (Como a Linguagem Modela Nossa Forma de Pensar*, em tradução livre). Para ela, “*the beauty of linguistic diversity is that it*

reveals to us just how ingenious and how flexible the human mind is. Human minds have invented not one cognitive universe, but 7,000 - there are 7,000 languages spoken around the world" (BORODITSKY, 2017, 12m28s)³.

Tendo em vista que a palavra "jogar" do português corresponde em inglês tanto ao verbo "jogar" (*to play a game or a sport* = jogar um jogo ou jogar um esporte) quanto ao verbo "interpretar" (*to play a role or a character* = interpretar uma personagem ou interpretar um papel), pode-se dizer que o universo cognitivo da língua portuguesa faz com que uma importante parte lúdica da interpretação - que remete ao jogo - não esteja necessariamente presente no imaginário dos falantes nativos do português. Essa questão voltará a ser abordada no próximo subcapítulo a partir de *Child Drama*, original em inglês de Peter Slade.

Apesar das diferenciações feitas a critério de curiosidade, o aspecto lúdico é uma das semelhanças entre o jogo teatral e o jogo dramático, não uma das diferenças. Para diferenciá-los, em primeiro momento, é preciso recorrer à conhecida origem etimológica da palavra teatro, do grego *théatron* ou 'lugar de onde se vê', que presume a existência de uma plateia, enquanto que a palavra *drama*, aqui usada em itálico por não se referir ao gênero dramatúrgico popularizado durante o renascimento e estudado por Peter Szondi, mas sim ao grego "agir, lutar". Para Peter Slade,

Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e público, diferenciados. Mas a criança não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos - cada pessoa é tanto ator como auditório. Esta é a importância da palavra *Drama* no seu sentido original, da palavra grega *drao* - "eu faço, eu luto". No *drama*, i.e., no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o Jogo Dramático. (SLADE, 1978, p.18)

Vale ainda ressaltar que existem duas concepções de jogo dramático que, apesar de serem chamadas pelo mesmo nome em português, derivarem do mesmo radical grego e vincularem-se à ideia de dramatização, apresentam duas perspectivas bastante distintas entre si: a concepção inglesa do *dramatic play*, ligada ao ideal de livre expressão que nega a técnica teatral por si só e que "diz respeito à brincadeira espontânea infantil que ocorre independentemente de qualquer intervenção adulta e se caracteriza pela experiência do agir *como se*" (PUPO, 2015, p. 41); e a concepção

³ Tradução na legenda da própria plataforma *TED Talks*: "A beleza da diversidade linguística é que ela revela para nós o quão genial e flexível a mente humana é. A mente humana não inventou apenas um universo cognitivo, mas 7 mil. Há 7 mil idiomas falados em todo o mundo."

francesa do *jeu dramatique* que, ao contrário, tem por princípio a linguagem cênica e que, em sua origem, “era uma modalidade de improvisação com regras, efetuada a partir de temas e enredos lançados pelo coordenador” (PUPO, 2015, p.47). Acredito já estar claro, mas sempre que mencionado nesta pesquisa, o jogo dramático estará se referindo à concepção inglesa, da qual deriva o trabalho de Peter Slade com o jogo dramático infantil.

Já o conceito de jogo teatral não ocasiona tantas dúvidas por conta de sua ampla difusão em todo o mundo e, posteriormente, no Brasil a partir do final dos anos 70. Levando em consideração a forma que a criança, por meio das brincadeiras, entende o mundo que a cerca e procura organizar esse conhecimento sendo construído de forma lúdica e criativa, Viola Spolin elencou um sistema de improvisações teatrais buscando uma atuação espontânea e orgânica, sistematização essa que chamou de *theater games*, ou seja, os jogos teatrais (SPOLIN, 1979). Isso porque os jogos são dotados de duas características importantes da vida em sociedade: possuem regras que servem de guia assim como as leis existem na sociedade, mas também demandam uma certa liberdade criativa de expressão para que nem o jogo e nem a vida tornem-se monótonos e desinteressantes. A professora Maria Lúcia Pupo, em *Para Desembaraçar os Fios* (PUPO, 2015), aponta para o caráter de educação social dos jovens presente nos jogos teatrais e também para outra diferenciação linguística que vale a pena pontuar.

Influenciada pela colaboração estreita com Neva Boyd, Spolin atribui valor intrínseco à dimensão lúdica e identifica no jogo um instrumento de caráter humanista para a educação social do jovem, além de reconhecer nele um importante recurso em qualquer situação de aprendizagem. [...] O sistema de jogos teatrais repousa na distinção entre as noções de *play* e *game*. Se o primeiro está vinculado ao fluir contínuo e altamente mutável da brincadeira espontânea, o segundo diz respeito a modalidades lúdicas caracterizadas pela presença de regras que asseguram a equidade da participação de quem joga. Assim, a estrutura do jogo constitui o eixo da experiência teatral e, mais exatamente, a noção de regra é eleita como o parâmetro central da proposta de aprendizagem. (PUPO, 2015, p.38).

No sistema de Spolin, três fatores procuram assegurar a especificidade e a participação de todos os participantes que se alternam entre jogadores e plateia durante os jogos: o foco, atribuído pelo professor, guiará a atenção dos jogadores; a instrução faz a função de retomar o foco e propor desafios que devem ser resolvidos durante o jogo; e a avaliação, preocupada com a comunicação, é utilizada para verificar se o foco do jogo foi ou não atingido. Ao relacionar-se com os outros jogadores e construir uma ficção partilhada tanto com os jogadores quanto com a plateia, “o participante cresce,

amplia sua percepção do outro e do ambiente, aprende como se dá a significação no teatro” e “desde que a relação lúdica oriente sua prática, o teatro é visto como uma arte preta de possibilidades para o crescimento de quem a experimenta” (PUPO, 2015, p.39).

Para o leitor atento deste trabalho de conclusão de curso, a referência às possibilidades de crescimento dos participantes nos jogos teatrais certamente trouxe à mente a busca pelas possibilidades terapêuticas e de desenvolvimento integral do indivíduo que ecoa por toda essa pesquisa. Então por que a escolha pelo jogo dramático e não pelo jogo teatral? Entre outros motivos que serão explicados adiante, meu desconforto com o jogo teatral encontra-se principalmente na diferenciação entre jogadores e observadores que, além de criar uma certa hierarquização entre os que fazem e os que avaliam, confere um caráter de intencionalidade - pois joga-se para os observadores e não com eles - que afasta o jogo da vida cotidiana e, portanto, o afasta também da brincadeira infantil.

Peter Slade é bastante categórico ao enfatizar: “Faça todo o possível para evitar a sugestão de que ator e público são diferentes” (SLADE, 1978, p.60). Para ele, não deve existir ninguém que interrompe as cenas para descrever acontecimentos ou impor regras porque as interrupções abalam a confiança e destroem o jogo dramático infantil. O autor ainda aponta para o lado negativo de forçar o aprendizado de linguagens artificiais do teatro baseadas na plateia como, por exemplo, não virar as costas para o público e, ainda, com certo juízo de valor, afirma que “não estamos no teatro, o que está tendo lugar é muito mais importante, é a própria vida em processo de criação” (SLADE, 1978, p.60). Em seu livro, ao ser questionado do motivo por considerar contraproducente para crianças representar no palco, Slade responde:

Porque isso destrói o Jogo Dramático Infantil, e as crianças então, tentam meramente copiar o que os adultos chamam de teatro. Elas não são bem-sucedidas nisso, e essa não é a sua maneira de representar. Elas precisam de espaço e não têm necessidade de serem envolvidas nas complicadas técnicas de uma forma artificial de teatro. Isto as torna conscientes da presença de um público, estraga-lhes a sinceridade e ensina-as a se exibirem. (SLADE, 1978, p.97)

É importante esclarecer que a imitação não é um problema porque a própria dramatização consiste na ideia da imitação através da ação e, segundo Aristóteles, “imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere dos outros animais, em ser o mais capaz de imitar e adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação”

(ARISTÓTELES, 2005, p.21). A questão problemática para Slade é que a criança imite a imitação do adulto, distanciando-se do faz-de-conta e da realidade significativa para si como criança, e perdendo assim a espontaneidade e organicidade.

Quanto a isso, Ingrid Koudela, pesquisadora da área da pedagogia do teatro e tradutora de Viola Spolin no Brasil, afirma que “o processo de jogos teatrais visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco e entende-se, portanto, que o jogo teatral é um processo que tem por objetivo gerar uma nova realidade” (KOUDELA, 2001, p.44). Nesta pesquisa, não nos interessa “gerar uma nova realidade” porque o foco de interesse encontra-se na própria realidade do educando, muito menos gerar uma nova “realidade objetiva do palco”, visto o que já foi abordado sobre o exibicionismo e a perda da sinceridade. Segundo Slade, de uma perspectiva talvez ultrapassada, a arte teatral fundamentada na artificialidade em nada pode contribuir para a educação das crianças e, em referência à Slade, Maria Lúcia Pupo pontua que “o jogo dramático é assim caracterizado: não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos.” (PUPO, 2015, p.43).

Tendo uma clareza maior em relação a esses conceitos, suas semelhanças e diferenças, podemos nos debruçar sobre as características específicas do jogo dramático infantil proposto por Peter Slade.

3.2 Peter Slade e o Jogo Dramático Infantil: O Fazer Criativo

Dentre as diversas formas de jogar e inúmeras possibilidades reais de atividades lúdicas, o jogo dramático infantil de Peter Slade pode ser utilizado como um recurso importante na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, atribuindo sentido às ações pedagógicas e favorecendo as possibilidades terapêuticas do ensino teatral abordadas nesta pesquisa. A individualidade, o coletivo, os relacionamentos interpessoais, e a afetividade são aspectos que caminham no sentido do desenvolvimento do indivíduo de forma integral que podem ser trabalhados no jogo dramático infantil, unindo a imaginação, a dramatização e o lúdico com o pensamento e a fala.

Peter Slade nasceu em 1912 e dedicou sua vida a estudar o teatro e o ensino teatral para crianças, tendo tido experiências diversificadas em escolas regulares, hospitais e prisões, lidando com as diversas faixas etárias e também com menores infratores e crianças com necessidades especiais. O autor e dramaterapeuta começou

a trabalhar com crianças e observar o *drama* infantil ainda na adolescência, por volta de 1926, e após estudar e conquistar experiência como ator e produtor passou a se ocupar exclusivamente com a educação, sendo o pioneiro no Reino Unido com sua companhia profissional de teatro - *The Pear Tree Players* - completamente dedicada à educação de crianças. Slade também foi o primeiro profissional do teatro a falar sobre o conceito de dramaterapia, na BMA (*British Medical Association*), baseado na livre expressão e em oposição à estrutura e aos símbolos impostos pelo psicodrama (MORENO, 1983). Isso ainda em 1939, antes de publicar seu renomado livro *Child Drama*, em 1954.

Não me atentarei aqui às questões referentes à dramaterapia nem ao psicodrama, visto o apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, mas é inconcebível entender o trabalho de Peter Slade com o jogo dramático infantil sem visualizar sua preocupação com o potencial terapêutico da experiência dramática. O autor narra, inclusive, na versão original de seu livro (SLADE, 1954), algumas de suas atividades realizadas em hospitais e escolas com acompanhamento médico, e apresenta as perspectivas entusiasmadas de diversos psicólogos e psiquiatras. O que nos interessa aqui, entretanto, é como favorecer o desenvolvimento de ordem pessoal, cognitiva e social das crianças, dentro da sala de aula, através do ensino teatral, e como esses fatores podem contribuir, futuramente, para a vida real do educando. Ou seja, a perspectiva de prevenção do ensino teatral.

Reitero que existe - ou deveria existir -, na escola regular, espaço para lidar com essas questões de ordem pessoal e social porque as aulas de teatro não têm como objetivo a formação técnica dos alunos nem a criação de um produto cultural, visto que até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam o ensino de teatro como uma atividade para o desenvolvimento integral do indivíduo a partir de uma convivência democrática com preocupações de ordem estética. De acordo com os PCNs,

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividades para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas. (BRASIL, 1997, p.57)

Em sua obra, cujos dois livros mais conhecidos estruturam essa pesquisa - *Child Drama*, publicação original de 1954, e *An Introduction to Child Drama*, versão resumida publicada no Brasil em 1978 -, Peter Slade defende o ponto apresentado nos PCNs ao apresentar sua visão de que a prioridade da educação e do ensino teatral deve ser o desenvolvimento do indivíduo como um todo e, assim, desenvolveu jogos e abordagens com esse objetivo para a sala de aula. O jogo dramático infantil é, então, uma atividade que visa a aprendizagem e o desenvolvimento por meio das vivências de situações cotidianas, recriadas, problematizadas e repensadas. Como citado anteriormente, para o autor “[...] o jogo dramático é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (SLADE, 1978, p.17). Sendo assim, ele se expressa na maneira como a criança pensa, comprova, experimenta, cria e absorve.

Drama means “doing” and “struggling”. It is the great activity; it never ceases where there is life; it is eternally bound up with mental health. It is the Art of Living. It works only when the full healthy emotional side is correctly balanced with the physical. At all other times you get bad *Drama*, and it is interesting to note that this is not only so of *Drama* in its widest sense, as it is here used, but also of *Drama* in its most obvious forms. (SLADE, 1954, p.25) ⁴

O autor atribui à ação de jogar - no sentido de brincar, fazer de conta - o impulso primordial, a raiz do jogo dramático. A brincadeira pode ser a de representar o jogo e essa experiência de representar pode trazer consigo ocasiões de caracterização e dramatização tão nítidas que a fazem ascender para o jogo dramático infantil. As categorias que Slade propõe não estão de acordo com a distinção entre “jogo realista” - onde a situação a ser encenada é pré-estabelecida pelo orientador, seja ele o professor ou o diretor teatral - e “jogo imaginativo” – atividade na qual a encenação é fruto da imaginação e criatividade do indivíduo e não conta com interferências externas -, distinções geralmente utilizadas entre jogos teatrais e jogos dramáticos (na perspectiva francesa do *jeu dramatique*). Para Slade,

⁴ Tradução livre do autor: “*Drama* significa “fazer” e “lutar”. É a atividade grandiosa; nunca cessa onde há vida; está eternamente ligado à saúde mental. É a Arte de Viver. Funciona bem apenas quando todo o lado emocional está completamente saudável e harmonizado corretamente com o lado físico. Em todos os outros momentos, tem-se um drama ruim e é interessante notar que isso não se refere apenas ao drama em seu sentido mais amplo, como é usado aqui, mas também ao drama em suas formas mais óbvias.”

Play (certainly in the earlier stages) is so fluid, containing at any moment experiences of everyday outward life and of imaginative inner life, that it is debatable whether the one should be judged as a different activity from the other. It is important, of course, that the difference is understood, but the distinction pertains to the intellect rather than to Play itself. The child develops towards reality as it gains experience of life. This is a process rather than a distinction. (SLADE, 1954, p.29) ⁵

Antes de prosseguir para as diferenciações que Slade propõe para os tipos de jogos e suas qualidades essenciais, talvez seja interessante pontuar que a palavra “*play*”, utilizada inúmeras vezes pelo autor em seu livro *Child Drama* e traduzida na última citação como “jogo”, pode significar tanto “jogo”, como “brincadeira”, “representação teatral” ou “dramatização improvisada”. É neste último sentido que a palavra “jogo” se refere nas traduções livres do autor e também, pelo que pude perceber, na tradução oficial de *An Introduction to Child Drama*, estando de acordo com a relação entre a expressão Jogo Dramático e o “*dramatic play*”, assunto já abordado no subcapítulo anterior.

Quanto aos tipos de jogo dramático realizados pelas crianças, é importante que o professor, “aliado amoroso” e “guia bondoso e suave” (SLADE, 1978), estimule duas qualidades fundamentais para o indivíduo em crescimento, que começarão a se ampliar com a prática destes jogos e com o próprio desenvolvimento do indivíduo: a absorção - total envolvimento no que está sendo feito -, e a sinceridade - honestidade completa no representar de um papel. O desenvolvimento de cada uma dessas qualidades está relacionado diretamente a um dos tipos de jogo dramático infantil: o jogo projetado ou o jogo pessoal.

Personal Play is obvious *Drama*; the whole person or Self is used. It is typified by movement and characterization. We note the dance entering and the experience of being things or people. Projected Play is *Drama*, too; the whole mind is used, but the body not so fully. Objects and things are used which either take on characters of the mind or become part of the place where *Drama* takes place. (SLADE, 1954, p.29) ⁶

⁵ Tradução livre do autor: “O jogo (certamente nos estágios mais precoces) é tão fluído, contendo a qualquer momento experiências da vida cotidiana exterior e da vida imaginativa interior, que se torna discutível se um deveria ser encarado como uma atividade distinta do outro. É importante, naturalmente, que a diferença seja entendida, mas a distinção pertence mais ao intelecto do que ao jogo propriamente dito. A criança se desenvolve para a realidade à medida que vai ganhando experiência de vida. Isso é um processo ao invés de ser uma distinção.”

⁶ Tradução livre do autor: “Jogo pessoal é o *drama* óbvio; é utilizada a pessoa inteira e sua individualidade. Ele se evidencia pelo movimento e pela caracterização. Nota-se a dança começando e a experiência de ser coisas ou pessoas. Jogo projetado também é *drama*; toda a mente é utilizada, mas o corpo não é utilizado tão completamente. Usam-se objetos e coisas que ou assumem personagens da imaginação ou se tornam parte do

A absorção, portanto, será estimulada e expandida através do jogo projetado, uma vez que se verifica uma forte projeção mental e os objetos com os quais se brinca assumem importância mais do que a pessoa que está brincando, embora possa haver um amplo uso da voz e variações dela de acordo com as características imaginadas pela criança. Já a sinceridade é favorecida pelo jogo pessoal, a partir da crença e da honestidade na representação de um papel, trazendo consigo um sentimento intenso de realidade e experiência, pois a criança se movimenta pelo local e toma para si a responsabilidade de representar. Tanto essas qualidades quanto os tipos de jogo descritos aqui - e seus efeitos sobre o desenvolvimento das crianças - foram bastante importantes para a elaboração das oficinas realizadas nesta pesquisa com as crianças do 1º ano da Escola de Aplicação da USP, que serão abordadas no Capítulo 4.

Essas duas formas principais de jogo, segundo Peter Slade, acrescentam qualidades uma à outra e também à pessoa que está jogando. Essas qualidades são de profundo interesse nesta pesquisa pois colaboram para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos. Para o autor,

Throughout the whole life, Man is happy or unhappy in so far as he discovers the right admixture for his life of these quite distinct manners of using energy [absorption and sincerity]. Both the type of person and the life occupation are connected with the balance of Self and projection. These two early types of play have an important part in the building of Man, his whole behaviour, and his ability to fit in with society. (SLADE, 1954, p.35) ⁷

Peter Slade vai além do importante papel na construção do comportamento humano e aponta, ainda, como abordado anteriormente, para o caráter preventivo da representação dramática que, na opinião dele e também na minha, deveria existir em maior escala na educação formal.

A representação dramática tem um efeito de marcante melhora no comportamento e pode funcionar como uma forma simples de prevenção de neuroses. É apenas um ligeiro exagero dizer que a clínica tem de remendar por meio de representação e jogo dramático, o que a nossa educação não conseguiu prevenir. Não seria mais sensato estabelecer essa forma mais simples de prevenção numa escala muito mais ampla, no sistema educacional? Estou certo de que assim será, algum dia. (SLADE, 1978, p.53)

⁷ Tradução livre do autor: “Durante sua vida, o ser humano é feliz ou infeliz na medida em que descobre para si mesmo a mistura correta dessas duas maneiras tão distintas de usar energia [absorção e sinceridade]. Tanto o tipo de pessoa quanto sua ocupação/profissão na vida estão ligados ao equilíbrio do eu e à projeção. Esses dois tipos precoces de jogo exercem uma influência importante na construção do Homem, em todo o seu comportamento e na sua capacidade de se adaptar à sociedade.”

Em referência ao psicodrama (MORENO, 1983), vertente da dramaterapia cuja estrutura e desenvolvimento são considerados por Peter Slade como impostos e compulsórios, o autor enfatiza que o tratamento terapêutico por si só tem a função de reparar aquilo que não deveria ter sido permitido pela educação. Lembrando que o autor escreve na década de 50 e, sendo pioneiro nas relações entre drama e saúde mental, deve ter enfrentado uma resistência semelhante à que eu encontrei por parte da academia porque logo após a citação acima o autor pede “que ninguém fique perturbado por essa referência à terapia, grande parte disso [do Jogo Dramático Infantil] é um processo natural” (SLADE, 1978, p.53).

A perspectiva de ensaios para a realidade apresentada no título deste trabalho está ligada à possibilidade, citada por Slade, de favorecer a adaptação do educando à sociedade, principalmente no que diz respeito a sua vida depois da escola. Sem dúvidas, fui instigado pelos escritos de Augusto Boal para chegar a esse aspecto do Jogo Dramático Infantil. Autor de *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas* (BOAL, 2013), de *O Arco-íris do Desejo: Método Boal de Teatro e Terapia* (BOAL, 1983), e também da citação apresentada na epígrafe deste trabalho, Boal sugere que o teatro possa ser uma espécie de ensaio para a vida real, sendo a dramatização dotada de uma potencialidade para se compreender melhor a vida e buscar a transformação da sociedade. Segundo ele,

O Teatro do Oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras. “Não basta interpretar a realidade: é necessário transformá-la!” - disse Marx, com admirável simplicidade. (BOAL, 2013, p.18)

Não entrarei em muitos méritos, mas, na perspectiva de Boal, a criança pode ser considerada oprimida em sua relação com os adultos, que muitas vezes desmerecem suas capacidades de agir e mesmo de existir na sociedade.

O que nos interessa nessa perspectiva, entretanto, é a reflexão e proposição de jogos dramáticos que tragam em sua estrutura e desenvolvimento uma preocupação com a vida real ou cotidiana e em como ela nos afeta, a nós mesmos e aos educandos. No trabalho de Slade, essa característica aparece principalmente no trabalho com alunos maiores, do Ensino Fundamental II, com a pretensão de que “o maior número possível de crianças tenha a oportunidade de descobrir essa alegria [de desvendar sensações] dentro da escola, onde ela pode ser ainda mais construtiva e isenta de perigo de vida” (SLADE, 1978, p.54). O autor sugere:

Inclua discussão e improvisação sobre cenas da vida, para ajudá-los no comportamento e na expressão explícitos. Exemplos: Saudando um aluno novo na escola, entrando na sala do diretor, pedindo um aumento ao patrão, presidindo uma reunião, ajudando pessoas cegas a atravessarem a rua, sendo corajoso numa situação moral desagradável, mostrando o caminho às pessoas, convidando uma moça para dançar, sendo tirada para dançar, chamado de emergência para ajuda dos bombeiros ou polícia. (SLADE, 1978, p.81)

Apesar de ser abordado mais diretamente com os alunos mais velhos, esse ponto de vista de preparo para a vida pode ser notado nas criações em grupo desde cedo. Esse é o caso, por exemplo, do desenvolvimento da equidistância em crianças de 5 a 7 anos, que futuramente poderá contribuir para a sua vida como um todo e, inclusive, para a evolução de sua arte, por essa característica influenciar na qualidade de composições, onde cor e espaço precisam ser pensados de forma mais proposital e harmonizada. Além disso, existe também o importante ponto da consciência social e da preocupação com o outro:

Equidistance between each person becomes more rigid, and one may frequently see a child automatically moving out of another's way if the balance of equidistance is upset by any sudden unexpected happening. This is the outward sign of social awareness. It is part of the integration of Self with society. (SLADE, 1954, p.53) ⁸

Acredito que todas as características apresentadas até aqui demonstram e explicam os motivos de minha escolha por utilizar o jogo dramático infantil como uma modalidade de ensino teatral que pudesse favorecer as potencialidades terapêuticas do teatro e o desenvolvimento integral das crianças como forma de prevenção de problemas na vida adulta. É necessário, entretanto, apontar também alguns aspectos que me incomodaram um pouco durante a leitura da obra de Peter Slade.

Mesmo correndo o risco de cair em anacronismos, visto que o autor executou seus trabalhos durante as décadas de 30 e 40 e publicou seu livro ainda na década de 50, há mais de 60 anos, acho importante apontar que algumas generalizações e usos de algumas palavras em específico me causaram um profundo desconforto. Eram recorrentes, por exemplo, menções a “crianças retardadas ou perturbadas” para referir-se a crianças com deficiência. Houve também um momento em que o autor fala sobre

⁸ Tradução livre do autor: “A equidistância entre cada pessoa se torna mais consistente, e pode-se ver frequentemente uma criança se afastando automaticamente da outra se a harmonia da equidistância for perturbada por qualquer acontecimento repentino inesperado. Este é o sinal externo da consciência social. Faz parte da integração do Eu com a sociedade.”

“dar tarefas apropriadas para cada sexo” (SLADE, 1978, p.75), chegando a sugerir que meninos deviam “descarregar instintos belicosos pelo uso de armas imaginárias” (SLADE, 1978, p.79) enquanto que apenas as meninas deveriam ser “encorajadas para um *drama* dançado” (SLADE, 1978, p.76).

Achei também confusa sua afirmação de que “as crianças tornam-se confiantes e obedientes usando o *drama* e os adultos, sábios, observando-os, podem ver até onde uma criança chegou na vida” (SLADE, 1978, p.25), principalmente em relação ao uso do termo “obedientes” e à clara hierarquização dos adultos em relação às crianças. Em dado momento da versão original, o autor chega a afirmar que, em determinada escola onde realizou algumas atividades, o uso do jogo dramático infantil também tinha como objetivo “*present to the child Christian Standards, moral and spiritual*” (SLADE, 1954, p.113) - em tradução livre, “apresentar modelos cristãos, morais e espirituais”.

Esses trechos citados, em especial o último, me preocuparam em certa medida, particularmente por conta da grande abertura de temáticas para o jogo dramático infantil, tão grandes quanto as possibilidades da vida real. Ainda, essas temáticas durante os jogos seriam guiadas e, muitas vezes, sugeridas pelo próprio professor. Vimos como o jogo dramático infantil tem a propriedade de estimular um preparo para a vida real após a escola, então, como garantir que o professor não embase suas orientações e sugestões em suas próprias ideias preconcebidas do mundo e até mesmo em seus próprios preconceitos, preparando, assim, os alunos para a intolerância?

Infelizmente, não há como garantir; mas acredito que seja possível prevenir! Tendo essa questão em mente durante meus estudos e leituras, passei a refletir sobre possibilidades temáticas que não deixassem uma abertura tão grande para escolhas de ordem moral por parte do professor, ao mesmo tempo que não tirassem a espontaneidade e fluidez da brincadeira infantil. Afortunadamente, encontrei essas propriedades nos contos de fadas e, ao tentar entendê-los melhor, constatei ainda suas qualidades terapêuticas que iam ao encontro a essa pesquisa e também à necessidade daquele momento de tornar as coisas menos subjetivas e menos submissas às decisões do adulto para focalizar nos processos de desenvolvimento pessoal, cognitivo e social vivenciados pelas próprias crianças. Para Bruno Bettelheim, autor de *A Psicanálise dos Contos de Fadas* (BETTELHEIM, 2018):

O conto de fadas é terapêutico porque o paciente/leitor encontra suas próprias soluções, por meio da contemplação daquilo que a história parece sugerir acerca de si e de seus conflitos íntimos nesse momento de sua vida. [...] A natureza

irreal desses contos (à qual objetam os racionalistas) é um artifício importante, porque torna evidente que o que interessa aos contos de fadas não é a informação útil sobre o mundo exterior, mas os processos interiores que têm lugar no indivíduo. (BETTELHEIM, 2018, p.36)

Para concluir, antes de prosseguir para os contos de fadas, acho importante também a visualização de como seria uma aula estruturada a partir do jogo dramático infantil. Não é possível prever todas as etapas porque elas se darão no momento, em conjunto com os educandos, mas Peter Slade apresenta algumas indicações dos caminhos que ela deve seguir e dos atributos que devem ser priorizados em sua realização, tanto por parte das crianças como por parte do professor ou coordenador:

Elas [as aulas] devem ser cheias de alegria, numa atmosfera encorajadora. O professor deve ser sagaz, calmo, bondoso, observador, e saber como estimular quando necessário. Deve haver variedade e criação nova, formas claras e definidas no movimento e bom uso do espaço. As perguntas devem ser adequadamente respondidas, as sugestões devem ser encorajadas e usadas. Deve haver controle completo, com bom contraste: barulho e silêncio. A fala deve ser fluente, rápida e sem hesitações, em linguagem poética e filosófica entre os cinco e os dez anos, e progressivamente espirituosa e alegre entre os dez e os quinze. Deve haver entusiasmo na representação, boa sensibilidade grupal, marcante sinceridade e absorção, levando a momentos altos de “teatro”. Eu gostaria de ver coisas, animais, pessoas e movimentos nos quais eu não tivesse pensado, a um exemplo de “jogo de correria”. O agrupamento inconsciente seria estimulante. Todos teriam uma oportunidade igual para a criação. Assim seria uma bem boa. O professor não ensinaria, mas guiaria e “nutriria”; ele também tem que ser um artista criativo, sempre pronto a oferecer ajuda, quando necessária. Não existem atalhos para este trabalho, nem regras difíceis ou fáceis. Cada criança é diferente e cada professor aprende a lidar com o assunto à sua própria maneira. Antes de começar, devemos amar a criança, amar o trabalho, e saber por que o estamos fazendo. Se não conseguimos amar a todos os momentos por causa do cansaço, então temos que desenvolver um profundo senso de justiça. Pois na raiz de toda oportunidade criativa resulta uma justiça elementar para com a criança. Junto com a criança constrói-se uma sabedoria e vivencia-se uma partilha emocional. E disso cresce o indefinível conhecimento da vida que constitui para a criança uma *educação* no sentido mais completo da palavra. (SLADE, 1978, p.95).

4 HISTÓRIAS DE DEPOIS DO FIM

Uma das repercussões óbvias da aceitação do Jogo Dramático Infantil é o seu considerável efeito sobre o teatro para crianças. Torna-se necessário providenciar certas formas de teatro que estejam em sintonia com o Jogo Dramático Infantil. [...] De modo geral isto é uma questão dos adultos, se eles representam para um público de crianças, apresentando peças em formas (relevantes para as diversas idades) que aparecem no Jogo Dramático Infantil, encorajando a participação do público e incluindo ruídos interessantes.

- Peter Slade

No início do ano de 2019, fui convidado pela formanda Eloá Gottardello Guirelli a participar da Cia JogaJunto, que desenvolveria naquele semestre um processo colaborativo para a concepção de uma peça de teatro infantil que levasse em consideração a potência do teatro de possibilitar experiências para as crianças ao invés de trabalhar apenas na lógica da informação e, também, as possibilidades transformadoras do envolvimento da criança com o fazer teatral. Não à toa, notei que os interesses de Eloá Guirelli com sua pesquisa estavam intrinsecamente ligados aos meus com as potencialidades terapêuticas e de desenvolvimento integral do ser a partir do ensino teatral.

À princípio, o grupo era formado por cinco atores, um dramaturgo e a direção seria concebida por Eloá Guirelli, cuja pesquisa desenvolvida em seu trabalho de conclusão de curso como Bacharel em Teoria do Teatro dedica-se às possibilidades de relação entre teatro e infância.

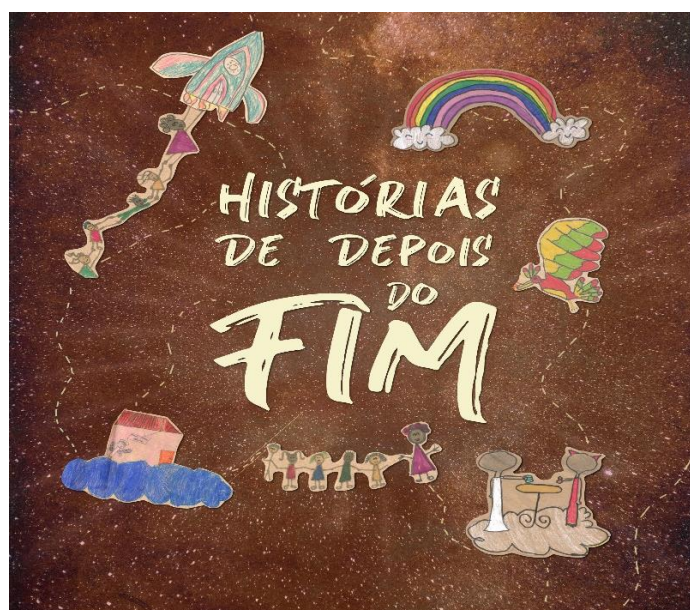


Figura 7 - Cartaz Histórias de Depois do Fim

O processo se daria através do estudos de materiais teóricos e poéticos, em primeiro momento, para definir nossas possibilidades de ação e, posteriormente, oficinas com os alunos da Escola de Aplicação da USP com o objetivo de estabelecer trocas diretas com as crianças durante a criação tanto da dramaturgia quanto da encenação, visto que para que nós, adultos, pudéssemos trabalhar com o teatro infantil na lógica da experiência era necessário escutar os desejos das crianças e compreender no que se estruturava essa experiência. É válido ressaltar que o termo experiência é usado aqui como conceituado pelo filósofo espanhol da educação Jorge Larrosa Bondía (BONDIA, 2012): “é o que nos acontece e não o que acontece, já que a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”; portanto, o interesse foca-se nas experiências autônomas (e autênticas) da criança com a arte, as quais são capazes de afetá-la e, por isso, transformá-la.

Enxerguei nas oficinas uma possibilidade de aplicar, na prática, aquilo que eu já vinha pesquisando sobre as potencialidades do jogo dramático infantil de Peter Slade e da psicologia dos contos de fadas de Bruno Bettelheim.

Não me atentarei tanto a todas as etapas do processo, uma vez que o que nos interessa aqui é a aplicação prática do jogo dramático infantil e dos contos de fadas, o que se deu a partir das oficinas na Escola de Aplicação da USP. Entretanto, acho bastante proveitoso e relevante que tanto minha orientadora, professora doutora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, quanto a professora Adriana Silva de Oliveira, parte integrante da banca examinadora deste trabalho, fazem parte também da banca do trabalho de conclusão de curso de Eloá Guirelli, sob orientação do professor doutor Luiz Fernando Ramos. Caso o explicitado aqui seja suficiente para instigar uma maior curiosidade pelas outras etapas do processo - e espero que seja -, convido os leitores e, em especial, a professora doutora Suzana Schmidt Viganó, também parte da banca examinadora deste trabalho, a conferir o trabalho de conclusão de curso de Eloá Guirelli, chamado *Histórias de Depois do Fim: Em Busca de um Teatro onde a Criança Possa Ser* (GUIRELLI, 2019).

Neste capítulo, inicio abordando as questões relativas aos contos de fadas e como esses se inserem nas oficinas que foram desenvolvidas a partir do jogo dramático infantil; em seguida, estabeleço um parâmetro geral sobre as características da peça *Histórias de Depois do Fim*, criada coletivamente com a Cia JogaJunto e os alunos da Escola de Aplicação da USP; finalmente, descrevo em detalhes algumas questões das oficinas realizadas com os alunos do 1º ano do ensino fundamental e como o

entendimento dos conceitos de jogo projetado e jogo pessoal foram relevantes para o desenrolar dessas experiências.

4.1 No mundo Terapêutico das Fadas

Como explicado anteriormente, encontrei nos contos de fada – e em sua psicologia - uma possibilidade ao mesmo tempo lúdica e potente para promover experiências que auxiliem na construção da identidade, na ressignificação da realidade e no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Aliados ao jogo dramático infantil, os contos de fadas trazem consigo um arcabouço de possibilidades temáticas para alimentar a brincadeiras e o faz-de-conta infantil, sem deixar única e exclusivamente nas mãos do professor a difícil e problemática tarefa de incluir fatores de ordem moral e social em suas atividades.

Peter Slade já previra o uso de histórias do próprio mundo como disparadores para os jogos dramáticos, apesar de não citar os contos de fadas e nem se aprofundar muito nessa sugestão. O autor prevê, ainda, o benefício da aproximação com a literatura e a importância de trabalhar-se com temas significativos e sentidos mais profundos.

De forma alguma o seu melhor trabalho é destruído pela sugestão do uso de temas tirados dos mitos e das lendas do mundo todo. Isso nos ajuda a familiarizá-la [a criança] com a literatura. Elas já terão tomado conhecimento de algumas dessas histórias nas suas aulas de leitura e, ao usá-las nós lhe damos oportunidade para caracterizações e situações mais complexas e a possibilidade de desenvolverem um sentido mais profundo de enredo e de forma. (SLADE, 1978, p.55)

Infelizmente, assim como o teatro está presente na escola de modo marginalizado, a literatura e, principalmente, a literatura infantil é geralmente utilizada apenas como complemento à aprendizagem de conteúdos escolares, portanto com caráter superficial em detrimento de aspectos proporcionados pelas artes, como o prazer, o lúdico e a sensibilidade.

Na sua forma original, os contos de fadas não eram destinados a crianças porque eram contados pelos adultos a outros adultos. Ao longo dos séculos, entretanto, eles foram sendo refinados a partir da oralidade e, posteriormente, através da escrita de forma a conseguirem atingir os diferentes tipos de personalidade humana, das crianças

aos adultos. Para Bruno Bettelheim, psicólogo infantil e autor de *A Psicanálise dos Contos de Fadas*:

Os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, pré-consciente e à inconsciente, seja em que nível for que cada uma esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, essas histórias falam ao ego que desabrocha e encorajam o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. (BETTELHEIM, 2015, p.12)

Sustentando a ideia de ensaios para a realidade apresentada no capítulo anterior, Bettelheim sugere que é necessário colocar a criança em conflito com os problemas que irá enfrentar na vida, mesmo que as sugestões sejam simbólicas. Segundo ele, “o conto de fadas é orientado para o futuro e conduz a criança - em termos que ela pode entender tanto na sua mente consciente quanto na inconsciente - a abandonar seus desejos de dependência infantil e a alcançar uma existência independente mais satisfatória.” (BETTELHEIM, 2018, p.19). Isso porque os contos de fadas fornecem grandes e positivas contribuições psicológicas para o crescimento interior da criança e para seu desenvolvimento integral, sobretudo por serem, antes de qualquer coisa, obras de arte.

Para o autor, mesmo que esses contos “pouco ensinem sobre as condições específicas da vida na sociedade moderna” (BETTELHEIM, 2015, p.12), eles falam sobre os problemas íntimos dos seres humanos; falam sobre as graves pressões interiores pelas quais passam as crianças de um modo que inconscientemente elas compreendem, pois operam segundo seu modo de pensar e experimentar o mundo sem menosprezar a seriedade de suas dificuldades. Elas confiam no que o conto de fadas diz, pois a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua. Essas características importantes dos contos de fadas, observadas por Bettelheim, afetam também a descoberta da identidade e vocação.

Os contos de fadas, diferentemente de qualquer outra forma de literatura, direcionam a criança para a descoberta de sua identidade e vocação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. (BETTELHEIM, 2018, p.34)

Durante o processo de *Histórias de Depois do Fim*, os contos de fadas estiveram presentes desde o início em nossos imaginários e também nas leituras e atividades cênicas feitas em grupo. O primeiro dos exercícios cênicos solicitadas pela diretora Eloá Guirelli, por exemplo, pedia que apresentássemos uma história que lembrássemos de

nossas infâncias, e os contos de fadas, é claro, tiveram sua presença assegurada. Um dos integrantes apresentou um pequeno trecho do livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, e compartilhou com os outros integrantes presentes que se tratava de um livro muito especial para ele. “Leio uma vez por ano”, afirmou ao descrever como sempre descobria uma coisa nova e como, ao envelhecer, notava que algumas partes adquiriram uma conotação diferente. Bruno Bettelheim aponta esse saboroso atributo dos contos de fadas, sustentando sua qualidade de Arte:

Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos. (BETTELHEIM, 2018, p.21)

Apesar de grande parte dos contos de fadas abordarem temas tão complexos quanto a natureza humana, acredito que *O Pequeno Príncipe* ainda seja um conto singular no que diz respeito à sua subjetividade e seus enigmas. A maioria das histórias modernas escritas para crianças mais conhecidos do público não se dispõe a tratar de temas e tópicos pessimistas ou possui finais abertos porque

A crença prevalecente nos pais é de que a criança deve ser afastada daquilo que mais a perturba: suas angústias amorfas e inomináveis, suas fantasias caóticas, raivosas e mesmo violentas. Muitos pais acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e otimistas deveriam ser apresentadas às crianças - que ela só deveria se expor ao lado agradável das coisas. Mas essa dieta unilateral nutre apenas unilateralmente o espírito, e a vida não é só sorrisos. (BETTELHEIM, 2018, p.14)

O conto de fadas, entretanto, “confronta a criança honestamente com as dificuldades humanas básicas” (BETTELHEIM, 2015, p.15). Tendo isso em vista durante o processo, decidimos, após fazer um apanhado dos temas identificados nas histórias trazidas pelos integrantes do grupo na primeira atividade descrita, que *Histórias de Depois do Fim* se proporia a abordar a temática da morte e seus entendimentos, assunto do qual os adultos sempre procuram distanciar-se por si mesmos e também nos diálogos com as crianças.

A escolha deste tema se deu porque consideramos que o Teatro pode ser, também, um lugar para que as crianças vejam - e vivenciem - assuntos da vida, afinal, a infância não pode ser vista apenas enquanto um período mágico e lúdico, apartado da

realidade. Nossa proposta de discutir a diversidade de pensamento brincando de investigar a morte é uma maneira de trabalhar com o teatro em sua potência de produzir experiências autênticas dos sujeitos com a arte. Desejávamos produzir um espetáculo que fosse um espaço para as crianças brincarem de faz-de-conta, na mesma concepção de Peter Slade, e ainda pudessem se desenvolver pessoalmente com isso.

A peça é protagonizada pela menina Tina, de nove anos. Curiosa e corajosa, ela empreende uma aventura em busca de respostas para saber o que ocorreu com sua avó depois da morte. Logo no início da apresentação, encontramos Tina sentada na cadeira de sua avó e ela solicita às crianças que a acompanhem em sua “investigação”, gerando cumplicidade entre a personagem e o público infantil, enquanto os adultos eram guiados por um personagem “enlutado” para dentro do teatro, onde aconteceria o velório da avó.

Apesar deste projeto ser endereçado ao público infantil, acreditamos que somente quando os adultos, preferencialmente os pais ou responsáveis, assistem à aventura que está sendo vivenciada pelas crianças é que a ideia se realiza por completo: a presença das crianças em cena gera estímulos diferenciados nos adultos, e, assim, a obra ganha outras camadas interpretativas, relacionadas diretamente aos contextos de vida de cada espectador. Essa experiência promove, também, um deslocamento do espectador adulto para um espectador mais ativo, provocado por essa presença da criança num contexto temático tão instigante e ao mesmo velado como o da morte.

Ao elaborar a dramaturgia, decidimos que íamos reunir e tentar integrar os principais elementos dos contos de fadas. No início, por exemplo, temos como ponto de partida um problema vinculado à realidade - a morte da avó - que terá sua busca por soluções no plano da fantasia - a aventura. Em sua busca, a menina atravessa muitos lugares, desde os locais físicos reais como o espaço da cadeira de sua avó e o velório, até os lugares místicos definidos através de sugestões feitas pelos alunos durante as oficinas realizadas na escola de aplicação, como o céu, a floresta, o rio e a caverna.

O mote da aventura é configurado pelos deslocamentos espaciais, mas também pela presença de eventos maravilhosos - relacionados à magia e encantamento -, típicos dos contos de fadas, que se dão de maneira inteiramente natural através de elementos como as pistas deixadas pela Avó, o algodão doce que “com uma mordida te leva ao céu” e os encontros com os personagens. As crianças permanecem no palco com os atores durante quase toda a aventura, acumulando experiências e reagindo aos acontecimentos, o que certamente estabelece o treinamento das emoções para as

crianças previsto por Peter Slade e Bruno Bettelheim, nutrindo a perspectiva de ensaios para a realidade. Para Slade,

The emotions can be somewhat turbulent at this age, and it is very important that there should be training in the emotions as in other subjects. In fact, looking at our world today, you might say that training in the emotions is one thing that has been lacking above all else. (SLADE, 1954, p.73)⁹

Em cada espaço, as crianças eram recebidas pelos personagens e inseridas em seus contextos ficcionais: a menina Tina, heroína do nosso conto de fadas, era encontrada na poltrona da vovó ainda na porta do teatro; o vovô estava no velório onde as crianças chegam após entrarem no palco “escondidas” pelos fundos; o Anjo-Diabo estava no céu; Vivaz, o ser da floresta, em uma árvore de uma área aberta que tinha passagem para o teatro; Caronte de Aqueronte, o barqueiro do Hades, em seu rio; e, finalmente, a Fênix, feita na concepção do teatro de sombras, em sua caverna.



Figura 8 - Personagens e Espaços de Histórias de Depois do Fim (Da esquerda para a direita, de cima para baixo: Tina, Vovô, Vivaz, Anjo-Diabo, Caronte de Aqueronte e Fênix).

⁹ Tradução livre do autor: “Emoções podem ser um pouco turbulentas nessa idade, e é muito importante que haja treinamento nas emoções, como em outros assuntos. De fato, olhando para o nosso mundo hoje, pode-se dizer que o treinamento das emoções é algo que têm faltado acima de tudo.”

A escolha de espaços fora do palco para a realização de algumas cenas e o trabalho com múltiplas linguagens, inclusive com objetos e sombras, configura um modo de olhar para a diversidade de pensamento e abordá-la tanto tematicamente quanto na própria encenação. O percurso interativo e itinerante a ser realizado pelas crianças por dentro do palco com os personagens, e também em ambientes externos, foi concebido para ser um espaço em que elas estivessem à vontade, entrando e saindo dos jogos propostos quando quisessem, agindo na cena e modificando a narrativa com sua presença e espontaneidade, seja brincando, falando, cantando, comendo alimentos mágicos ou decifrando pistas.

Todos esses seres mágicos arquetípicos simbolizam modos de crer no que há posteriormente à vida e, ao responderem os questionamentos de Tina, não se restringem a religiões em particular. Cada personagem tem suas especificidades em termos de ação, gesto e modos de falar. Em seus respectivos espaços são encontrados obstáculos ou provas que precisam ser vencidos, mais um dos elementos essenciais da estrutura dos contos de fadas.

Tina e seus companheiros almejam por respostas e as encontram, mas como são muitas - e distintas entre si - o problema passa a ser em qual verdade acreditar. Por exemplo, Vovô conta a Tina: “não há nada depois da morte” e a Vovó “sempre permanecerá em suas memórias”; já o Anjo-Diabo informa que as almas somente acordarão no dia do “Juízo Final”, sendo encaminhadas para o Céu ou para o Inferno. Outras possibilidades são apresentadas por Vivaz e por Caronte de Aqueronte durante seus diálogos, sempre perpassados pelas interferências das crianças. Ao interagir e se expressar durante suas relações com os personagens, as crianças assumem a situação como um acontecimento e o experienciam através do faz-de-conta, como se fossem, de fato, amigos de longa data da Tina e “detetives em treinamento” ao buscar respostas sobre a morte. Segundo Peter Slade, isso acontece porque

Elas [as crianças durante o jogo dramático infantil] pensam: “Se eu fosse realmente esse dragão voador, aquele cosmonauta ou essa salsicha atômica, eu faria isso ou diria aquilo. Elas o fazem, e isso é o Jogo Dramático, o *Drama Infantil*. Sua maneira de realizar o pensamento é a sua forma de arte. Devemos observá-la e encorajá-la, pois existe aí um padrão de comportamento humano em desdobramento, por meio do qual o homem descobre a si mesmo e aprende a pensar nos outros. (SLADE, 1978, p.27)

Os personagens acompanham Tina após a passagem por seus espaços, tendo seus motivos explicados como, por exemplo, a preocupação com a segurança da menina

no caso do Anjo-Diabo. As diferenças convivem, e não há uma crença que seja – ou que se mostre - superior às demais. O respeito à diversidade de pensamento e expressão é, deste modo, um valor produzido pela experiência e não uma “moral” ditada. Tina, ao fim, opta por “poder sempre escolher no que quer acreditar”, estimulando o senso crítico e a liberdade de expressão das crianças.

Dessa forma, após sua aventura repleta de descobertas, diferentes espaços, questões de ordem moral e social, obstáculos e desafios, as crianças finalmente encontram as respostas que buscavam desde o princípio. Talvez não encontraram exatamente o que esperavam, posto que muitos esperavam encontrar a avó, mas encontraram talvez uma parte de si mesmas e uma experiência que certamente será lembrada por suas memórias, tanto emocionais como corporais. Bruno Bettelheim aponta para esse caráter compensador no final dos contos de fadas:

Os contos de fadas dão a entender que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade - mas apenas se ela não se intimidar com as lutas arriscadas, sem as quais nunca se adquire a verdadeira identidade. Essas histórias garantem que, se uma criança ousar se engajar nessa busca atemorizante e onerosa, poderes benevolentes virão em seu auxílio e ela será bem-sucedida. As histórias também advertem que aqueles que são temerosos e tacanhos a ponto de não se arriscarem à autodescoberta devem se contentar com uma existência enfadonha - se um destino ainda pior não recair sobre eles. (BETTELHEIM, 2015, p.34)

Neste aspecto, Bettelheim ainda comenta que enquanto os sonhos são o resultado de pressões que não encontraram alívio e de problemas para os quais a criança não conhece solução, o conto de fadas faz o oposto e “projeta o alívio de todas as pressões e não só oferece caminhos para resolver os problemas como promete uma solução ‘feliz’ para eles” (BETTELHEIM, 2018, p.52).

Acredito que as potencialidades terapêuticas do teatro buscadas nesta pesquisa já tenham sido explicitadas neste capítulo, porém acho válido enfatizar que a potência de *Histórias de Depois do Fim* consiste em oferecer uma vivência artística que possibilite a ação direta da criança na cena, mantendo-a sempre no campo da experimentação, instaurando jogos e desafios a serem cumpridos em conjunto por elas e priorizando a construção de um caminho próprio e pessoal de elaboração de sentidos de acordo com a experiência de cada um, que não se dá exclusivamente por vias racionais e lógicas. Já seria suficiente a constatação de Peter Slade de que “as crianças aprendem tolerância brincando juntas” (SLADE, 1978, p.30), mas, além disso, muitos outros aprendizados podem ser constatados:

In watching thousands of young people in different parts of the country, and in being privileged to create things with them, and to share confidences about their earlier years, I would say without hesitation that cleanliness, tidiness, gracefulness, politeness, cheerfulness, confidence, ability to mix, thoughtfulness for others, discrimination, moral discernment, honesty and loyalty, ability to lead companions, reliability, and a readiness to remain steadfast under difficulties, appear to be the result of correct and prolonged Child Drama training. (SLADE, 1954, p.125) ¹⁰

4.2 Off-cinas: Desligando o Modo Adulto

O teatro destinado ao público infantil enfrenta uma série de problemáticas e preconceitos. O termo “teatro infantil” é frequentemente usado de forma pejorativa, até mesmo pelos artistas, como que se referindo a uma forma de arte menos importante. Muitas vezes, inclusive, o teatro para crianças é visto como um subproduto do teatro. Ainda assim, espera-se que ele contemple todas as possibilidades de relação entre o teatro e a criança.

Essas possibilidades são tantas, assim como são muitos os olhares sobre a criança e sobre a arte e sua função social. Logo, podemos nos deparar com diversos e até divergentes modos de se fazer teatro infantil, encontrando desde peças das próprias crianças comumente realizadas em escolas até as pouco frequentes que se fazem com as crianças, e, mais habitualmente, o teatro feito pelo emissor adulto para o receptor criança. Segundo Fernando Lomardo, autor de *O que é Teatro Infantil*, nessa última modalidade - o teatro feito por adultos *para* crianças - acontece que “com força progressiva, os autores começam a impor à criança normas de comportamento que por um lado correspondem a um modelo adulto e, por outro, a um modelo de passividade e ausência de iniciativa” (LOMARDO, 1994, P.34).

Essa modalidade parece, ainda, estar se afogando na lógica da informação, tão comum em espetáculos baseados na emissão de significados e em pedagogias focadas na transmissão de conteúdo, ao ponto que essa hierarquização entre adultos e crianças acaba por limitar a presença e a participação das últimas. Afastados da lógica da

¹⁰ Tradução livre do autor: “Ao observar milhares de jovens em diferentes partes do país e ao ter o privilégio de criar coisas com eles e compartilhar confidências sobre seus anos anteriores, eu diria sem hesitação que limpeza, arrumação, graciosidade, polidez, alegria, confiança, capacidade de se misturar (ou de fazer combinações), consideração pelos outros, distinção, discernimento moral, honestidade e lealdade, capacidade de liderar companheiros, confiabilidade e prontidão para permanecer firme sob dificuldades, parecem ser o resultado de um treinamento correto e prolongado do Jogo Dramático Infantil.”

experiência, os espetáculos são oferecidos quase sempre como produtos a serem consumidos e não como outros mundos a serem explorados e experienciados. Como consequência, as perdas para as crianças são muitas e abrangem tanto fatores psicológicos como sensoriais e, segundo Bruno Bettelheim, a falta de oportunidades de experiência pode significar inclusive a não compreensão do significado de nossa existência no mundo:

Somente na idade adulta, uma compreensão inteligente do significado de nossa existência neste mundo pode ser obtida de nossa experiência nele. Infelizmente, muitos pais querem que as mentes dos filhos funcionem como as suas - como se uma compreensão madura de nós mesmos e do mundo e nossas ideias sobre o significado da vida não tivessem que se desenvolver tão lentamente quanto nossos corpos e mentes. (BETTELHEIM, 2018, p.9)

Quanto à hierarquização dos adultos em relação às crianças, Peter Slade aponta também as diferenças entre os termos "*Childlike*" (em tradução livre: relativo à criança, infantil) e "*Childish*" (em tradução livre: algo como imaturo, pueril, "infantilóide"), a primeira com um teor positivo e a segunda, onde geralmente se localiza o teatro para crianças feito por adultos, com teor negativo.

We, the wonderful adults, have even shifted the emphasis from Child's *Play* to *Child's* Play, as if this were an unimportant, easy, even silly thing, and as if we could do better. We have "put away childish things" no doubt we think. But most of us have not. There is a great difference between "Childlike" and "Childish". It requires little experience of human nature to perceive that in fact we retain, for the most part, what is Childish - the passions - and tend to lose far too soon what is Childlike - that is what is good in the Child, such as simplicity (until spoiled), faith (until broken), imagination (until ridiculed), hope (until soured) and charity (until hardened). (SLADE, 1954, p.31) ¹¹

Não é à toa que a maioria das crianças de hoje conhece os contos de fadas apenas em versões simplificadas que, segundo Bettelheim, "lhes abrandam o sentido e lhes roubam todo significado mais profundo - versões como as dos filmes e espetáculos de TV, nas quais os contos de fada são transformados em diversão tola" (BETTELHEIM, 2018, p.34). Perde-se aí, muito das potencialidades terapêuticas e de desenvolvimento

¹¹ Tradução livre do autor: "Nós, os adultos maravilhosos, até mudamos a ênfase de *brincadeira* de criança para brincadeira *infantil*, como se isso fosse uma coisa sem importância, fácil e até boba, e como se pudéssemos fazer melhor. Nós "deixamos para trás coisas infantilóides", sem dúvida, pensamos. Mas a maioria de nós não deixou. Há uma grande diferença entre "infantil" e "infantilóide". Requer pouca experiência da natureza humana para perceber que, de fato, conservamos, na maioria das vezes, o que é infantilóide - as paixões - e tendemos a perder muito cedo o que é infantil - que é o que é positivo na criança, como a simplicidade (até ser mimada), a fé (até ser quebrada), a imaginação (até ser ridicularizada), a esperança (até ser amargurada) e a caridade (até ser calejada)."

integral dos indivíduos proporcionadas tanto pelo teatro quanto pelos contos de fadas. Ao apresentar coisas simples e banais, como “uma encenação pobre, um texto recheado de lugares-comuns ou uma interpretação incipiente” (PUPO, 2000, p.338), por acreditar que as crianças não serão capazes de compreender, perdemos a oportunidade de possibilitar novas dimensões à imaginação da criança que ela seria incapaz de descobrir por si só de modo tão verdadeiro. Ainda, segundo Peter Slade, essa simplificação subestima as capacidades criativas da criança e é uma decisão prejudicial, que “depende totalmente de se o adulto trata a criança como um ser humano decente, ou como alguma coisa inferior (SLADE, 1978, p.51). Segundo o autor,

We still find many intelligent people bemoaning the fact that great artists do not yet write plays for children to act. This is to misunderstand completely, and to underestimate considerably, the Children's own creative ability. No one can write for them. There is no need. There is complete acceptance of adult standards when the right time is ripe. But those not ready, in their own way, and under the right conditions (which show signs of being widely extended) are of themselves supreme. They have their own art, our pales before it. (SLADE, 1954, p.83).¹²

Partindo dessas informações, nós da Cia JogaJunto aspirávamos realizar com *Histórias de Depois do Fim* uma experiência partindo dos mesmos pressupostos que o Núcleo Quanta utiliza em seu trabalho, narrado pela professora doutora Suzana Schmidt Viganó em seu livro *Quanta: A Experiência Estética e a Primeira Infância*. Para ela,

Ao investigar a relação da criança pequena com o mundo enquanto relação estética, é preciso compreender a sua maneira particular de ser e estar na vida que compartilhamos. Buscamos assim trabalhar não de maneira hierarquizada, a partir do adulto para a criança, mas como singularidades de existências em relação. [...] Ao propor se fazer arte *com* crianças e não *para* crianças, investigando o conhecimento que se cria a partir disso, buscamos tornar possível a sua experiência lúdica e estética. Observamos e dialogamos com elas a partir do seu próprio modo de viver e significar estas experiências e compreendemos assim o seu brincar como linguagem específica da infância. (VIGANÓ, 2019, p.68)

Procuramos, então, a Escola de Aplicação da USP, com o auxílio e colaboração da professora Adriana Silva de Oliveira, convencidos de que os estudos deveriam ser *com* e não *sobre* ou *para* as crianças.

¹² Tradução livre do autor: “Ainda encontramos muitas pessoas inteligentes lamentando o fato de que grandes artistas ainda não escrevem peças para crianças atuarem. Isso é entender erroneamente e subestimar consideravelmente a capacidade criativa das próprias crianças. Ninguém pode escrever para elas. Não há necessidade. Há total aceitação dos padrões adultos quando chega a hora certa. Mas aquelas que não estão preparadas ainda já são por si mesmas, à sua maneira, e nas condições adequadas (que mostram sinais de estarem sendo extensamente ampliadas), sublimes. Elas têm sua própria arte, e a nossa empalidece diante dela.”

Oficinas com as crianças do 1º ano da Escola de Aplicação da USP

Ao estabelecer que o processo de criação de *Histórias de Depois do Fim* se daria a partir do estabelecimento de relações e trocas diretas com as crianças, e respeitando meu interesse por enxergar na prática o funcionamento do Jogo Dramático Infantil de Peter Slade, elaboramos as oficinas que seriam realizadas com três turmas do 1º ano da escola de aplicação da USP, ou seja, com crianças com idades entre 6 e 7 anos.

Sendo assim, pensamos nas relações possíveis entre o Jogo Projetado e o Jogo Pessoal, lembrando que o primeiro se desenvolve a partir de objetos e instrumentos com os quais a criança brinca e transforma em vida, enquanto que no segundo as próprias crianças se tornam as pessoas imaginadas, animais ou coisas. Proporíamos, então, uma vivência direta e sensorial através de um percurso itinerante - jogo pessoal - e, ao final das atividades, focaríamos na investigação acerca das ideias das crianças sobre a morte e sobre o que acontece depois dela a partir de seus comentários e suas criações artísticas posteriores, no caso, desenhos - jogo projetado.

Abro um parêntese aqui para comentar que, ainda nos primeiros encontros do grupo, sem as crianças, me foi permitido fazer experimentações com esses tipos de jogos. No primeiro exercício cênico proposto pela diretora Eloá Guirelli, narrado anteriormente, no qual precisei pensar em uma história que marcou minha infância, tentei relacionar o jogo projetado de Peter Slade com as temáticas discutidas por Augusto Boal no Teatro do Oprimido (BOAL, 2013), ainda parte da minha pesquisa até aquele momento, gerando assim uma espécie de “teatro do oprimido com bonecos”. Sentado e utilizando algumas peças de xadrez em tamanho maior, realizei uma contação de história sobre um menino - uma das peças de xadrez - que era caçado na escola durante as aulas de educação física por não jogar futebol bem e ser mais afeminado e sensível, enquanto os outros meninos - outras peças de xadrez - não o deixavam jogar. Ao final, perguntava aos participantes do grupo o que eles achavam daquela situação e se aquilo acontecia na escola deles também, para, em seguida, convidá-los a segurar o “boneco” do menino caçado e propor uma atitude outra, diferente do choro, que poderia modificar de alguma forma aquela situação mostrada. Os resultados foram bastante interessantes mesmo lidando com adultos, mas, por diversas questões já comentadas na introdução deste trabalho de conclusão de curso, o Teatro do Oprimido saiu do escopo objetivo desta pesquisa.

Voltando à Escola de Aplicação, utilizamos a estrutura dos contos de fadas, baseados quase sempre na aventura de um herói ou heroína, para convidar os alunos a nos ajudarem a descobrir o paradeiro da avó de uma menina, que nesse momento ainda não tinha nome e era representada por duas atrizes que conduziam, em primeiro momento, dois grupos distintos de 10 crianças porque foi necessário dividir uma das turmas. Com as duas outras turmas, realizamos o trajeto com as duas atrizes conduzindo as 20 crianças.



Figura 9 - Meninas e o Encontro com as Crianças

Durante o percurso elaborado nas ambientações da própria escola, a menina e as crianças encontravam dois personagens em dois lugares diferentes: um “ser amigável” no bosque, que os ajudaria a vencer um “ser não amigável” que guardava pistas sobre o paradeiro da avó no ambiente escuro da escada de emergência. Sem mais detalhes ou explicações para as crianças, a princípio baseamos essas definições dos personagens nas polarizações características dos contos de fadas, descritas por Bruno Bettelheim:

As personagens nos contos de fadas não são ambivalentes - não são ao mesmo tempo boas e más, como somos todos na realidade. [...] A apresentação das polarizações de carácter permite à criança compreender facilmente a diferença entre ambas, o que ela não poderia fazer tão prontamente se as personagens fossem retratadas de modo mais semelhante à vida, com todas as complexidades que caracterizam as pessoas reais. (BETTELHEIM, 2018, p.17)

Futuramente isso mudaria, ao decidirmos por abordar também a diversidade de pensamento na temática da peça, quando os personagens passaram a ter opiniões e posicionamentos mais variados e discutíveis, mas não entrarei em detalhes porque aqui o foco está na estrutura das oficinas.

Não fizemos muitas definições verbais nem das características dos personagens nem dos locais onde eles estavam porque esperávamos poder ouvir as crianças expressarem suas ideias sobre o que seriam aquelas coisas, o que seriam aquelas pessoas e para onde as pessoas vão depois da morte. Essa intenção vinha primordialmente das sugestões de Peter Slade em seu livro *O Jogo Dramático Infantil*. Em um dos capítulos, o autor narra suas experiências práticas com crianças, aconselhando que sejam propostos disparadores, como sons, movimentos e frases, para, a partir da participação e das intervenções das crianças, fosse construída uma narrativa. Cito abaixo uma dessas experiências (SLADE, 1978, p.38).

Exemplo 2 – Dos Cinco aos Seis Anos

A professora está batendo tambor e as crianças entram correndo. Ela leva o som a um clímax quando as crianças estão todas felizes correndo em roda num círculo cheio. Uma última batida e todas páram.

Professora: "Sentem-se quietinhas. Agora escutem."

Ela percute com um prego um pedacinho de metal pendurado num barbante. É um ruído muito baixo e as crianças têm que ficar quietas para ouvi-lo.

Professora: "O que isto lembra a vocês? Escutem de novo - agora!"

Criança: "Ratinho."

Outra: "Homenzinho."

Há uma caixa de ruídos num canto.

Professora: "Vá e tire um instrumento de que você goste, Jane. Peter, você vai pegar um também"

Eles são mandados separados e voltam separados caso possa haver uma discussão longa demais junto à caixa. Cada professora deve saber julgar em tais momentos. Jane agora tem um tamborim, Peter uma espécie de raspador metálico.

Professora: "Ótimo. Agora ouçam: - um homenzinho de pés muito grandes vivia num castelo e ele tinha um ratinho amestrado de quem gostava muito..."

(Ambas as idéias da primeira resposta foram usadas, embora difíceis de combinar)

..."mas havia um grande canguru malvado que vivia do lado de fora". Mostre-nos o barulho que o canguru faz, Jane (Jane bate o seu tamborim). Você, Peter, mostre-nos o barulho que o ratinho faz (peter faz ruídos rascantes). Bem. Agora, todo mundo fica de pé e participa da história se quiser. O homenzinho dos pés grandes está andando pelo seu castelo...." (Usando um som pequenino para os

pés grandes ajuda-se as crianças a aprenderem como fazer grandes movimentos sem barulho excessivo. Todas as crianças são o homenzinho.) "...e o seu ratinho arranha querendo entrar (Peter faz os ruídos rascantes enquanto todas as outras crianças são um ratinho.) O homenzinho o pega pela mão e eles saem para um passeio (ping, ping, ping, faz a professora). De repente, chega o grande canguru pulando pelo jardim (Jane faz ruídos de pulos, enquanto todos os outros são cangurus.) Mas o homenzinho e o ratinho fogem a tempo (professora leva o som do tambor ao clímax - todas as crianças correm em volta do recinto, fugindo de um canguru imaginário). Ele fecha a porta com uma batida. Vocês fazem a batida. (Algumas crianças gritam "bang", outras batem os pés.)

Ao chegar na escola de aplicação já nos preparamos com figurinos e acessórios pouco específicos de cada personagem para que quando as crianças nos encontrassem já pudéssemos prontamente inseri-las em nossos contextos ficcionais e dar início à aventura. Logo no começo, as crianças eram guiadas de suas salas até o encontro com as meninas pelo Bardo, personagem que se expressava somente através da música. É interessante pontuar que o integrante do grupo que interpretava o Bardo foi convidado à princípio para contribuir com a trilha sonora, mas suas interações com as crianças foram tão interessantes que veio delas mesmas a sugestão de que ele seria um personagem da peça, transformando-se no “vovô músico”.



Figura 10 - Bardo e o Caminho da Música

Ao encontrarem com as meninas em um espaço da escola, as crianças recebiam “roupas de viagem” - capas de chuva - e “sementes da coragem” - sementes de girassol, objetos que tinham o objetivo de favorecer sua imersão no mundo da fantasia e do faz-de-conta, o chamado por Peter Slade de *treasures*, ou seja, “*dolls, bricks, old paper, etc*

- in fact, any object upon which love is momentarily poured or upon which affection which is somewhat difficult to understand is lavished for long periods”¹³ (SLADE, 1954, p.23).

A simplicidade das “roupas de viagem”, focadas na experiência estética das crianças e não na estética por si só ou na verossimilhança com figurinos, funcionavam para a brincadeira cênica como importantes disparadores que arrisco comparar às “roupas de trabalho” das aulas de teatro, as quais, segundo Yoshi Oida, autor de *O Ator Invisível* (OIDA, 2007), ajudam a fazer uma diferenciação entre o mundo exterior e o que está acontecendo no espaço destinado ao teatro e, em nosso caso, no espaço destinado ao jogo dramático infantil. Para Slade, “from the creative point of view, pieces of attractive stuff are better than ready-made garments, as Children can continue to create with these” (SLADE, 1954, p.64).¹⁴



Figura 11 - Tesouros para o Faz-de-Conta

¹³ Tradução livre do autor “bonecas, blocos, papel velho, etc - de fato, qualquer objeto sobre o qual o amor é momentaneamente depositado ou sobre o qual a afeição, que é um pouco difícil de entender, é despendida por longos períodos.”

¹⁴ Tradução livre do autor: “do ponto de vista criativo, peças atraentes são melhores do que roupas prontas, pois as crianças podem continuar criando com elas”

As meninas acompanhavam as crianças até o nosso primeiro personagem, o “ser amigável”, que estava no bosque e foi identificado pelas crianças como um mago. Em seu espaço, ele contava às crianças que existia um outro ser - o “ser não amigável” - que estava em uma caverna e guardava pistas sobre o paradeiro da avó, mas que para conseguir pegá-las, era preciso fazer com que ele se alegrasse e dançasse até sair de seu lugar, onde mantinha as pistas. Para isso era preciso que as crianças passassem por um teste, baseado na estrutura dos contos de fadas, e aprendessem um ritmo de batidas corporais que o “mago” se propunha a ensinar.



Figura 12 - O Mago e o Ritmo

Aqui, além dos contos de fadas, nos inspiramos nas perspectivas de Peter Slade sobre as potencialidades de sons e ritmos para o desenvolvimento das crianças. O ritmo de batidas corporais sendo executado pelo integrante do grupo e pelas crianças em consonância muito me lembrou dos comentários práticos das aulas de Peter Slade. “Eu apito e bufo. Todo mundo começa a fazer coro, aumentamos a velocidade; encontramos a cadência juntos, o ritmo juntos, somos todos máquinas locomotivas” (SLADE, 1978, p.36), narra o autor. Slade ainda aborda os atributos do som para o desenvolvimento da fala e da linguagem:

There are two developments in speech, apart from the actual physical mastery. They are of sound and of meaning. On the whole, too much stress is laid on meaning, and too little on sound. Meaning is of the realm of intellect, sound is of the realm of emotion, and it is because most adults cannot stand much of what we call “noise” that we tend to stifle a great deal of experiment in sound; this prevents emotional and aesthetic development to some extent, and hinders the growth of love of sound. A genuine critical faculty based on a true love of sound

leads to real appreciation of both speech and literature, as well as of Music. (SLADE, 2954, p.94)¹⁵

Ainda na ideia dos estímulos sensoriais, após aprenderem o ritmo, as crianças eram vendadas e conduzidas por um percurso em que recebiam outros estímulos mais fisicalizados, como leves borrifadas de água e toques de pena, além dos sons e ritmos produzidos por integrantes do grupo e pelo Bardo. Nesse momento, a absorção descrita por Peter Slade em seu livro ficava evidente. As crianças sabiam que estavam na escola e sabiam que estavam participando de uma atividade conosco e com seus professores, mas, mesmo assim, ficavam suscetíveis às emoções da aventura como, por exemplo, o medo do som feito pelos pratos ou o prazer de alguns e a confusão de outros ao receber uma borrifada de água.

Ao fim do percurso, as crianças deveriam passar por um túnel para chegar na caverna (as escadas de emergência) e a absorção prosseguia ao ponto que as crianças mesmas suscitavam os elementos mágicos dos contos de fadas perguntando se aquele túnel era um “portal” ou uma “passagem secreta”.



Figura 13 - Percurso Sensorial e Túnel

¹⁵ Tradução livre do autor: “Existem dois desenvolvimentos da fala, além do entendimento corporal/físico. Eles são de som e de significado. No geral, muita ênfase é colocada no significado e muito pouco no som. O significado é do domínio do intelecto, o som é do domínio da emoção, e é porque a maioria dos adultos não suporta muito o que chamamos de “barulho” que tendemos a sufocar/silenciar uma grande quantidade de experimentos com o som; isso impede o desenvolvimento emocional e estético até certo ponto e inibe/atrapalha o crescimento do amor pelo som. Um senso crítico genuíno baseado no/estimulado pelo verdadeiro amor ao som leva a uma apreciação autêntica da fala e da literatura, bem como da música.”

Finalmente, ao chegarem na caverna, o “ser não amigável”, interpretado por mim e identificado pelas crianças como uma fênix, interagia com o grupo na tentativa de obter mais respostas e considerações dos alunos. Tentei interagir diretamente com o maior número de crianças e era comum a tentativa de devolver as questões para elas próprias responderem como, por exemplo, quando me perguntavam “que lugar é esse?” ou “onde a gente tá?” e eu rebatia com algo como “o que lhes parece esse lugar?” ou “pra onde vai aquela escada?” com a voz grave escolhida por mim para a personagem. No segundo exemplo de resposta, a absorção novamente tomava forma. Elas sabiam que aquela era a escada de incêndio da escola que frequentam todos os dias, mas enquanto alguns poucos respondiam só que a escada ia “pro outro andar” outros nos apresentavam com referências como “vai pro céu” e “vai pra casa do rei das fênix”.

As crianças performavam o ritmo aprendido com o “mago” até que a “fênix” se alegrasse e saísse de seu “ninho” dançando. Lá, as crianças encontravam uma mala com mais *treasures*, como “sementes da coragem” e envelopes e papéis em branco, além de uma carta escrita pela avó dizendo que ela agora morava na imaginação da menina e a acompanharia onde ela estivesse.



Figura 14 - A Caverna e a Fênix

Após a leitura da carta, as crianças eram conduzidas a uma sala de aula onde eram convidadas a desenharem o lugar para onde elas pensavam que teria ido a avó da menina depois de sua morte. Para esta etapa, nos inspiramos em uma ideia similar aos

“protocolos” das aulas de teatro sugerida por Peter Slade quando comentava contra o uso de roteiros teatrais escritos previamente para as crianças: “É melhor encorajá-las a escrever uma história sobre o que acontece no seu jogo. Nisso elas terão bom êxito e você descobrirá, ocasionalmente, afirmações diretas incluídas na história. esse é o começo do diálogo” (SLADE, 1978, p.59). Como de costume, Slade vai além e ainda aponta para as possibilidades de desenvolvimento pessoal proporcionadas por essa sugestão de experiência:

The adult can aid the Child by leading it to write straight descriptions of Drama experiences, for when the Child either paints or writes about these there is not the same uncomfortable reason for haste, and the work is consequently of a much higher quality. Practice at this simple assessing of ideas and of scene adds tremendously to the ability to write actual plays later on (between the ages of twelve and fifteen) when situations are better understood, length of scene is appreciated and vocabulary is larger. But of even greater importance than this necessary practice is the love of language itself, which is stimulated both by the early actions to sounds and by nurturing of Language Flow. (SLADE, 1954, p.66)¹⁶



Figura 15 - Protocolos da Experiência

¹⁶ Tradução livre do autor: “O adulto pode ajudar a criança levando-a a escrever descrições diretas das experiências com o jogo dramático infantil, pois quando a criança desenha ou escreve sobre elas, não há a mesma desconfortável sensação de pressa, e o trabalho é, conseqüentemente, de uma qualidade muito mais alta. A prática dessa simples reflexão sobre as ideias e a cena aumenta tremendamente a capacidade de escrever peças reais mais tarde (entre doze e quinze anos), quando as situações são melhor compreendidas, a duração da cena é considerada e o vocabulário é maior. Mas de importância ainda maior do que essa prática necessária é o amor à própria linguagem, que é estimulado tanto pelas ações iniciais com os sons quanto pelo estímulo ao fluxo da linguagem.

Escolhemos por pedir para que elas desenhasssem também porque, após um longo percurso de jogo pessoal, queríamos experimentar também, com as mesmas crianças, o jogo projetado, onde não vemos o corpo inteiro sendo usado, mas uma forte projeção mental tem lugar. Enquanto as crianças desenhavam, integrantes do grupo que continuavam a interagir com elas em busca de mais comentários e constatações. As respostas e os desenhos proporcionaram a nós, integrantes do grupo, uma experiência encantadora, dotadas de uma absorção e de uma sinceridade só presente nas crianças.

É preciso notar que falamos aqui em “absorção e sinceridade”, não em “inocência e ingenuidade”, porque isso seria voltar aos moldes hierarquizados das relações adulto-criança e menosprezar a presença singular e radiante das crianças naquele espaço. Algumas das respostas incluíam: “eu não sei se isso era de verdade ou de mentira, então eu acho que ela podia ir pra uma caverna”, “o corpo dela está na quadra, mas o espírito no céu”, “quando a gente morre, a gente volta, minha avó morreu e voltou, ela mora num lugar bem longe de mim”, “no céu tem casas que não caem porque estão em cima de pedras amarradas com cordas de ferro”, “ainda não descobrimos, vamos ter que ver mais uma pista!”, “dá pra reviver quem morre, mas demora muito, minha tia até hoje não voltou”.

Pude constatar, a partir dessa vivência com as crianças do 1º ano da Escola de Aplicação, as potências do jogo dramático infantil como experiência e como preparação para a vida. Além de terem sido muito produtivas, tanto para minha pesquisa quanto para a criação da dramaturgia de *Histórias de Depois do Fim*, posso afirmar que foram muito prazerosas para mim, para os outros integrantes do grupo e, talvez principalmente, para as próprias crianças. As diferenças elencadas por Peter Slade entre o teatro e o *drama* ficaram muito mais compreensíveis para mim. Para Slade,

As experiências são emocionantes e pessoais e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que *nós* imponhamos. Pode haver momentos intensos do que poderíamos nos dignar a chamar de teatro, mas no geral trata-se de *drama* e aventura, onde o fazer, o buscar e o lutar são tentados por todos. *Todos* são *fazedores*, tanto o ator quanto o público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo. A ação tem lugar por toda parte em volta de nós e não existe a questão de “quem deve representar para quem e quem deve ficar sentado vendo quem fazer o quê”. É uma experiência viril e excitante, na qual a tarefa do professor é a de aliado amoroso. (SLADE, 1978, p.18)

Quanto ao uso de jogos pessoais e jogos projetados, pude entender melhor suas estruturas e testemunhar momentos de intensa absorção e sinceridade instigados por eles. Observei como os jogos pessoais possibilitam diversas oportunidades para crescimento pessoal e social previstos por Peter Slade como compartilhamento, empatia, liderança, entendimento de diferenças, diversidade de pensamento, controle das emoções, elaboração de conceitos, habilidades comunicativas, entre outros. Mesmo o *drama* sendo menos óbvio no jogo projetado, era possível contemplar os “símbolos da história viva que se desenrolou na mente da criança, quer a fala tenha saído, quer não” (SLADE, 1978, p.27). Reproduzo abaixo a tabela utilizada por Slade para diferenciar os dois tipos de jogos (SLADE, 1978, p.19-21):

Jogo Projetado	Jogo Pessoal
Jogo projetado é o drama no qual é usada a mente toda, mas o corpo não é usado tão totalmente. Usam-se tesouros que ou assumem caracteres da mente ou se tornam parte do local (“palco” no sentido teatral), onde o drama acontece. No jogo projetado típico não vemos o corpo inteiro sendo usado. A criança pára quieta, senta, deita de costas ou se acocora, e usa principalmente as mãos. A ação principal tem lugar fora do corpo e o todo se caracteriza por uma extrema absorção mental. Uma forte projeção mental está tendo lugar.	Jogo Pessoal é o drama óbvio: a pessoa inteira, ou eu total é usado. Ele se caracteriza por movimento e caracterização, e notamos a dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas. No drama pessoal, a criança perambula pelo local e toma sobre si a responsabilidade de representar um papel.
No jogo projetado a tendência é para a quietude mental e física. Os objetos com os quais se brinca, mais do que a pessoa que está brincando, criam vida e exercem a atuação, embora possa haver vigoroso uso da voz.	No jogo pessoal a tendência é para barulho e esforço físico por parte da pessoa envolvida; e se o barulho não é usado, o esforço é.
O jogo projetado é o principal responsável pela crescente qualidade de absorção.	O jogo pessoal desenvolve a qualidade da sinceridade, pela fé absoluta no papel representado.

O jogo projetado é mais evidente nos estágios mais precoces da criança pequena, que ainda não está pronta para usar o seu corpo totalmente.	O jogo pessoal deve ser bem aparente ao redor dos cinco anos de idade, e torna-se mais frequente e mais fácil de distinguir à medida que o controle do corpo é conseguido.
A partir do jogo projetado, podemos esperar desenvolver mais tarde: artes plásticas, o tocar instrumentos musicais, amor pela pesca, jogos e esportes não-violentos (do mais primitivo até o xadrez), o ler e o escrever.	A partir do jogo pessoal, podemos esperar o desenvolvimento posterior de: corrida, jogos de bola, atletismo, dança, equitação, ciclismo, natação, luta, excursionismo, etc. Tudo isso são formas de atuar.
Observação, paciência, concentração, organização e governo sábio.	A liderança e o controle pessoal são desenvolvidos.
A esse devem ser acrescentados o interesse por teatro de bonecos, teatros-modelo e, no sentido mais completo, a produção de peças teatrais.	A isso 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.
A fala e a música são empregadas, às vezes intermitentemente, outras à guisa de comentário corrente.	A fala e a música são empregadas.

Ao analisar minha experiência pessoal de vida em relação aos tipos de jogos e suas características, pude constatar que, talvez por ter sido filho único até os meus quinze anos e não ter tido muita interação com parentes de idades próximas ou com outras crianças fora do ambiente escolar, tive maiores oportunidades de vivência e experimentação com os jogos projetados. Na escola, sempre nutri minha paixão pelas artes e pelas matérias da área de humanas, mas era perceptível que meus resultados eram melhores nas matérias de exatas, que geralmente demandam mais observação e concentração do que liderança e controle pessoal. Posso dizer, sem dúvidas, que tenho

preferência por tocar instrumentos, ler, escrever e jogar jogos não-violentos (xadrez é meu favorito) do que por atletismo, jogos de bola, ciclismo e luta. Até mesmo no teatro, área em que estou me graduando, minhas inclinações sempre foram mais direcionadas para as esferas exteriores ao trabalho do ator e da interpretação em si, como os bastidores, a produção de peças e a educação.

É claro, pode ser que seja mera coincidência. Mas não creio que seja. Convido, então, o leitor a fazer o mesmo e relacionar suas experiências de vida com os tipos de jogo e seus atributos descritos por Peter Slade. Penso que, mesmo para os adultos, isso pode contribuir para descobertas muito interessantes, que talvez estivessem perdidas na memória - ou no inconsciente - e possam nos ajudar a entender melhor a nós mesmos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: E VIVERAM EM FORMAÇÃO PARA SEMPRE!

You may give them your love but not your thoughts
 For they have their own thoughts
 You may house their bodies but not their souls
 For their souls dwell in the house of tomorrow, which you cannot visit not even in your dreams
 You may strive to be like them, but seek not to make them like you.

- Khalil Gibran¹⁷

Que jornada! Espero que o leitor deste trabalho de conclusão de curso esteja tão satisfeito quanto eu ao chegar neste ponto. Reservo este capítulo a alguns últimos comentários sobre as potencialidades terapêuticas do jogo dramático infantil em gerar experiências e favorecer o desenvolvimento integral das crianças, algumas inquietações sobre o mundo contemporâneo e possíveis futuros caminhos.

Foi, de fato, uma aventura extraordinária, na qual pude trazer à baila alguns dos temas e experiências que mais instigam e inspiram a minha existência como pessoa, como professor de idiomas e, daqui a pouco tempo, como professor de teatro. Ela certamente não termina aqui e, a depender de mim e de outros muitos interessados no assunto, espero que a Academia esteja disposta - e preparada - para ouvir falar muito nos próximos anos sobre as potencialidades terapêuticas da arte e sobre a arteterapia propriamente dita. O mundo está em crise, mas acredito que nós, profissionais das artes e da educação, somos a chama que o mantém vívido e podemos fazer muito para melhorá-lo ou, na pior das situações, prevenir que ele desfaleça. Às vezes, é necessário “pôr fogo no parquinho”.¹⁸

Ao escrever este trabalho, me peguei refletindo muito sobre a vida e os fatores que a cercam, as relações, as não relações, as conversas e ações diárias, as pessoas e interesses que nos rodeiam, entre outros aspectos. Percebi que gosto de interagir e me relacionar especificamente com um tipo de pessoa: gosto daquelas pessoas com

¹⁷ Khalil Gibran é um escritor libanês, autor de “*O Profeta*”. Tradução Livre do Autor: “Você pode dar a eles seu amor, mas não seus pensamentos / Pois eles têm seus próprios pensamentos / você pode abrigar seus corpos, mas não suas almas / porque suas almas habitam na casa do amanhã, que você não pode visitar nem mesmo em seus sonhos. / Você pode se esforçar para ser como eles, mas procure não torná-los como você.”

¹⁸ Referência ao nome da 18ª Semana da Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, na qual apresentarei este trabalho de conclusão de curso no ano de 2019: “CHAMA! - Experiências Artístico-Pedagógicas para Pôr Fogo no Parquinho”. Fogo no parquinho é uma gíria que incita o início de uma discussão ou briga.

quem posso conversar e pensar junto. Por pensar junto, eu quero dizer que eu possa me expressar integralmente, pensar em voz alta e, ao colocar os pensamentos em palavras, não precisar pensar muito em cada uma das coisas que direi porque sei que está tudo bem dizer alguma errada se eu - e o sujeito com quem converso - estiver disposto a refletir novamente e transformar as conclusões ou chegar em outras totalmente diferentes. Se eu posso pensar enquanto converso, então eu posso errar. Tudo fica mais orgânico e espontâneo, o que permite que as relações humanas se construam de uma forma mais saudável.

Percebo, entretanto, que muito disso tem se perdido no mundo contemporâneo: pensamos em silêncio, com medo de que nos vejam errar. O erro, cujos caminhos sempre trazem consigo algum aprendizado, é inaceitável por muitos que tiram suas conclusões a partir única e exclusivamente de suas concepções, e quando essas são postas em cheque existe a posição defensiva e o ressentimento com os questionadores, numa tentativa de justificar - e esconder - os erros sem buscar por novos acertos através de outras vias e ideias.

Ao trazer o conceito de ensaios para a realidade nessa pesquisa, pretendo que o ensino teatral não somente prepare para a vida, mas também prepare as pessoas - e não me atenho aqui apenas às crianças - para errar e para estarem dispostas a procurar outras respostas, apesar das adversidades. Não acredito que seja por acaso que nós, “gente de teatro”, sejamos em geral considerados como mais progressistas, preocupados com a importância da vida em sociedade, interessados na aceitação das diferenças, “ator-mentados” pelas situações políticas e sociais ao nosso redor, formados por tantas pessoas LGBTQ+, negros e mulheres. Não é porque somos “*ananaira*”¹⁹, mas porque estamos dia-a-dia em salas de estudo e salas de ensaio, dispostos a pensar com o outro, a errar na frente do outro e ensaiar possibilidades de ação, a falar sobre assuntos tabu, a pesquisar sobre a vida - e sobre a morte. Essas são, para mim, algumas das potencialidades terapêuticas do teatro.

No que se refere ao ensino teatral, encontrei no Jogo Dramático infantil, proposto por Peter Slade, e em sua combinação com os Contos de Fadas, proposta por mim a partir da psicanálise dos contos de fadas de Bruno Bettelheim, uma oportunidade de favorecer essas potencialidades e estimular a brincadeira infantil, importante fator para

¹⁹ Gíria comum no imaginário dos estudantes do departamento de artes cênicas da USP. Refere-se a pessoas ligadas à uma bondade espiritual exacerbada, sempre em paz consigo mesmas e com o mundo, mais especificamente relacionada àqueles que “fazem ciranda” para resolver problemas.

o desenvolvimento integral da criança. Isso porque acredito que o teatro nutre o desenvolvimento pessoal e, por sua vez, o desenvolvimento pessoal nutre o teatro. Considero, ainda, que para ações tangíveis no mundo contemporâneo é necessário pensar o teatro também em sua visão contemporânea. Para a professora doutora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo:

Os princípios que têm norteado nossa atuação nessa área [do teatro e educação] são tributários de uma visão contemporânea de teatro. Entre os traços mais marcantes desta concepção podemos destacar alguns: a busca de modalidades que incorporem uma atuação marcada por algum tipo de organicidade; um alargamento da noção de teatralidade para além do espetáculo nos moldes consagrados; a abertura para a experiência por parte de quem atua; a valorização do trabalho coletivo; o questionamento dos papéis habituais de ator e plateia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação. (PUPO, 2015, p.19)

O leitor atento deve ter percebido que, de todas as concepções destacadas por Maria Lúcia Pupo sobre o teatro contemporâneo, o jogo teatral infantil é capaz de oferecer cada uma delas, sem exceção. A organicidade e a espontaneidade estão sempre presentes nas brincadeiras infantis, quando não tolhidas pelos adultos, porque esse é o comportamento real dos seres humanos; a teatralidade está na dramatização dos próprios jogos e brincadeiras das crianças, bastante distanciada do palco italiano e do trabalho do ator propriamente dito; as experiências, narradas aqui em diversos momentos, estão em todos os estágios e faixas etárias porque a criança se preocupa em vivenciar, criar, agir, lutar e resistir; o jogo dramático infantil só acontece com o coletivo, justamente a partir de suas relações; e, finalmente, o questionamento dos papéis habituais de ator e plateia e a reflexão sobre o processo de criação estão na raiz do jogo dramático infantil.

É preciso lembrar, porém, que o mundo tem passado por inúmeras e constantes mudanças políticas e sociais no contexto de modernidade líquida em que estamos inseridos. O que entendemos por teatro contemporâneo pode não ser mais a mesma coisa daqui a alguns anos. Entretanto, o jogo dramático mostra-se ainda mais potente por suas também constantes variações e seu grau de adaptabilidade nas mais diversas situações da sala de aula, como vimos em um dos capítulos deste trabalho. Dessa forma, a professora doutora Maria Lúcia Pupo também aponta que “se entre a década de 30 e os anos 90 o jogo dramático passou por várias mudanças, tal fato certamente revela que sua estrutura é suficientemente aberta para poder absorver as contínuas transformações que dinamizam o teatro na contemporaneidade” (PUPO, 2015, p.52).

Enfatizo aqui, novamente, que este trabalho não é sobre arteterapia. Mas o fato é que poderia ser. Não é de hoje que o teatro e, mais especificamente, a dramatização são usados como formas de tratamento em clínicas psicológicas. As artes ocupam lugar importante, talvez atrás apenas dos trabalhos manuais, nas concepções de terapia ocupacional, ramo da psicologia que se preocupa em manter os pacientes ativos, ocupando sua energia e sua mente, com o intuito de auxiliar os indivíduos na recuperação das suas capacidades funcionais e sociais.

Na versão original de seu livro, de 1954, Peter Slade reserva um subcapítulo inteiro para correspondências que trocava com psicólogos e psiquiatras à época de suas atividades com crianças, constatando a eficácia de seus métodos usados em sala de aula também nas áreas da saúde mental. Transcrevo, a seguir, o trecho de uma dessas cartas, do doutor William Kraemer, na época vice-diretor de uma importante e reconhecida clínica do Reino Unido:

I find myself in complete agreement with Peter Slade's ideas on Drama. I have heard a good deal of his work and seen some, and I feel sure that Drama as conceived by him will prove of great value in education and therapy of society and the individual. Slade rightly emphasizes the role Drama should play in the prevention of neurosis. I fully agree. There have been many cases under my observation in which Drama has had a curative effect in neurotic illnesses, and sometimes it has been of the greatest importance. There is hardly a patient who does not in one way or other find in his artistic expression the highroad to health. It may be drawing or painting, music or poetry, it is always a creative activity, it is always Drama in Slade's definition of it as creative "doing". (SLADE, 1954, p.122)²⁰

Os contos de fadas, também terapêuticos, surgem aqui em dois âmbitos: a) como arcabouço temático rico em situações simplificadas e fantasiosas que auxiliam a criança a aceitar a problemática da vida sem ser derrotada por ela, mesmo que isso aconteça em resposta a pressões inconscientes e b) suporte às potencialidades terapêuticas do jogo dramático infantil, ao ajudar a criança a entender melhor a si mesma e, em consequência, entender melhor os outros, aprendendo a se relacionar com eles de forma mais significativa. Minha esperança, ao abordá-los aqui nessa pesquisa, é a mesma

²⁰ Tradução livre do autor: "Estou de pleno acordo com as ideias de Peter Slade sobre o Drama. Ouvi boa parte de seu trabalho, vi alguma coisa e tenho certeza de que o *Drama*, como concebido por ele, será de grande valor na educação e terapia da sociedade e do indivíduo. Slade enfatiza corretamente o papel que o Drama deve ter na prevenção de neuroses. Concordo plenamente. Tive muitos casos sob minha observação nos quais o Drama teve um efeito curativo em doenças neuróticas e, às vezes, foi da maior importância. Dificilmente um paciente não encontra, de uma maneira ou de outra, em sua expressão artística, o caminho para a saúde. Desenho ou pintura, música ou poesia, é sempre uma atividade criativa, é sempre a definição de Drama da Slade, como "fazer" criativo."

explicitada por Bruno Bettelheim nas primeiras páginas de seu livro: “minha esperança é de que uma compreensão apropriada dos méritos únicos dos contos de fadas induzirá pais e professores a de novo conferir-lhes o papel central que tiveram durante séculos na vida da criança” (BETTELHEIM, 2018, p.13).

Quanto ao processo de *Histórias de Depois do Fim*, posso dizer que foi uma das experiências mais brilhantes da minha vida e só tenho a agradecer muito a todos os envolvidos, principalmente aos integrantes da Cia JogaJunto e à diretora Eloá Guirelli.

Ao contemplar também os adultos, que assistem o espetáculo de uma camada completamente diferente das crianças, é possível concluir que a peça proporciona uma aventura para as crianças vivenciarem e, ao mesmo tempo, uma experiência estética para os pais e familiares assistirem. Durante as oficinas - diálogo direto com as crianças que nos possibilitou investigar seus imaginários sobre a morte e constatar as qualidades da absorção e da sinceridade - pudemos estudar e ver aplicados na prática o jogo projetado e o jogo pessoal, propostos por Peter Slade, com três turmas diferentes da Escola de Aplicação, contemplando cerca de 60 crianças e seus respectivos professores.

Acho importante pontuar que houve também aberturas de processo com as crianças e outras oficinas que não abordarei neste trabalho porque, apesar das claras influências e interseções, não foram especificamente voltadas aos estudos de Peter Slade com o jogo dramático infantil, foco desta pesquisa. Como dito anteriormente, caso o apresentado aqui instigue a curiosidade do leitor sobre o restante do processo, sugiro a leitura também do trabalho de conclusão de curso de Eloá Gottardello Guirelli, *Histórias de Depois do Fim: Em Busca de um Teatro Onde a Criança Possa Ser* (GUIRELLI, 2019).

Em uma pós-graduação, talvez, eu tenho profundo interesse em entender melhor diversas questões: voltar ao trabalho de Vygotsky com o socioconstrutismo e compará-lo ao construtivismo de Piaget, explorar melhor questões referentes ao teatro e à educação infantil, pesquisar as relações entre a dramaterapia e o jogo dramático infantil, entender melhor o psicodrama e seus desdobramentos, buscar críticas mais específicas sobre a aprendizagem significativa, como por exemplo as apontadas pelo professor Júlio Groppa, conhecer trabalho do psicanalista Carl Jung, citado por Slade e Bettelheim, e entender como ele se aproxima do jogo dramático infantil, entre outros desejos.

Mas, por ora, é tudo o que tenho a dizer. Evoé!

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Imanol. **Imaginando um futuro para a educação artística**. Tradução Inés Oliveira Rodriguez e Danilo Clímaco. In: *Educação na Cultura Visual, Narrativas de Ensino e Pesquisa*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. In: *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARISTÓTELES. **A Poética Clássica**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Volume 1. Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt; PORCHEDDU, Alma. **Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.39, n.137, p. 661-684, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2013.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, nº 19, 2002, p. 20-28

BORODITSKY, Lera. In: **How Language Shape the Way We Think**. Disponível em: <www.ted.com/talks/lera_boroditsky_how_language_shapes_the_way_we_think> Acesso em 30 de outubro de 2019. TED Talk, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997

DE SOUZA, Marcus Vinícius Linhares. **Aprendizagem significativa na relação professor-aluno**. In: *Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 407-420, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUIRELLI, Eloá Gottardello. **Histórias de Depois do Fim: Em Busca de um Teatro onde a Criança Possa Ser**. Trabalho de Conclusão de Curso - Bacharel em Teoria do Teatro. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

HAPPY: Você é feliz?. Direção: Roko Belic. Produção: Roko Belic e Frances Reid. Título original: **Happy**. [S.l.]: Iris Films, 2011. 76 min.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LA PUENTE, Miguel de. **Abordagem Centrada na Pessoa e Educação**. In: *O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl Rogers*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978. P101-117

LOMARDO, Fernando. **O que é Teatro Infantil**, São PAulo: Brasiliense, 1994.

MEIRIEU, Philippe. **Arte na Educação: ‘prá inglês ver’ ou disciplina fundamental?**. Trad. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, 2001.

MORENO, Jacob Levy. **Fundamentos do Psicodrama**. São Paulo: Summus, 1983

OIDA, Yoshi. **O Ator Invisível**. Prefácio Peter Brook; tradução Marcelo Gomes São Paulo: Via Lettera, 2007.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **No Reino da Desigualdade: Teatro Infantil em São Paulo nos Anos Setenta**. São Paulo: Perspeciva: FAPESP, 1991.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Fronteiras Etárias no Teatro: da demarcação à abertura**. Revista USP, São Paulo, n.44, p. 335-340, dez./fev. 2000.

ROGERS, Carl. **Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory**. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

SPOLIN Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SLADE, Peter. **Child Drama**. Londres, University of London Press Ltda: 1954

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. Trad. de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Carmela Corrêa. **Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero – O Ensino de Teatro na Escola Pública**. Rio de Janeiro: 2003.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **Quanta: A experiência estética e a primeira infância**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.