

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

TEATRO COMO ROTINA: O Universo de uma recreação cênica

Isabella Davini Rodrigues

Orientadora: Maria Lúcia de Barros Pupo

São Paulo
2023

RESUMO:

O presente trabalho examina as possibilidades do ensino de teatro fora da sala de aula, mais especificamente no espaço do contraturno escolar. Analisa-se as relações entre recreação e artes cênicas, debruçando-se sobre o ato de brincar, laço estruturante entre as duas áreas. Para isso, serão destrinchadas sequências didáticas realizadas na recreação da escola Carandá Educação, uma instituição de ensino privada na Vila Mariana. Apresentam-se práticas possíveis nesse ambiente e discute-se a potência do contato diário com a linguagem cênica, defendendo o cotidiano infantil como palco teatral.

PALAVRAS-CHAVE: Recreação, Teatro, Brincadeiras, Rotina Escolar, Crianças.

AGRADECIMENTOS

Às minhas irmãs: Nina, minha companheira mais antiga de brincadeiras e Raví, que nem desfraldou ainda e já está sendo citado em trabalho acadêmico.

Ao Zé, que leva a sério tudo que eu acho que é piada e brinca com todas as minhas certezas. Obrigada por topar todos os meus jogos, por mais confusos que eles sejam.

À minha mãe, que revisou esse trabalho, escutou ininterruptamente sobre todas as crianças da escola e me ensinou a rir das pequenas que nos mordem. Ao meu pai que nunca fica velho para brincar de dinossauro.

Às minhas amigadas: Laura, Luli, Julia e Paola, que me deixaram maluca nesse ano, mudando de país, me mandando escrever e rindo das minhas histórias.

Ao Gaspar, Vitor, Bia(s), Luigi, Kurita e Isa por provarem que algumas coisas nunca mudam mesmo.

À Mayara e Ana, pelo exemplo perfeito de aliança sanguínea e Franco, por fazer sempre as piadas erradas nas horas certas.

Ao Matamoscas, que me fez duvidar de tudo menos do que realmente importa.

A toda a equipe do Cultura: Mila, que desde o primeiro dia jurou errar comigo; Amanda que é sapatona, um xuxu e inspirou a escrita de dois textos meus; Laura, Bianca e Osvaldo que se divertem mais que as crianças nas brincadeiras; e Valen, por ter sido uma companheira das artes na escola.

À Pri, que me ensinou já na primeira orientação que autoridade e carinho podem andar juntos e que agora lê esse trabalho, cheio dela em cada página.

À Malu e Suzana, por serem parceiras mesmo com todos os imprevistos pandêmicos e contribuírem tanto na minha formação.

Às crianças, que todos os dias inverteram o processo pedagógico e me ensinaram o que é teatro, Patrulha Canina, o Menino e o Rio, vampiros, Azul Babão, raiva, saudade e etc.

A mim mesma que topou essa loucura e à escrita, sempre minha companheira - conseguimos aprender a usar letras maiúsculas.

Obrigada!

SUMÁRIO

PRÓLOGO: Tenho um pequeno dinossauro para me proteger	4
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1: POR QUE RECREAÇÃO?	8
1.1 Onde cabe o teatro na escola?.....	12
1.2 O Espaço Cultura Viva.....	15
1.3 Muito mais que Tia-Pipoca, mas às vezes Tia-Pipoca.....	18
CAPÍTULO 2: EM BUSCA DA MENINA COGUMELO	22
2.1 Aliança entre caça-fantasmas	25
2.2 O medo que move	34
2.3 Crianças roteiristas, diretoras, atrizes, pesquisadoras e protagonistas... ..	44
CAPÍTULO 3: “TEATRINHO”	47
3.1 Teatro não é sério, brincar é.....	48
3.2 As visitas.....	52
3.3 A dormida	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Fazendo Arte.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

PRÓLOGO: Tenho um pequeno dinossauro para me proteger

Estamos sentados, os dois assistindo televisão. Ele não consegue parar quieto, levanta, cutuca a tela, pula no sofá, me escala e eu não consigo mais me mexer. Meus olhos cismam em fechar e ele cisma em me acordar com versões não agressivas de tapas dolorosos. Assistimos um desenho de dinossauros, talvez um para crianças maiores que ele, mas o Raví não se importa. A televisão é uma trilha sonora para suas aventuras de roubar meu prendedor de cabelo.

Mas de repente sua atenção é capturada. A tela fica escura. Os personagens entram em uma sala com luzes vermelhas e o desenho de dinossauros se mostra uma adaptação em animação 3D de Jurassic Park. É uma cena de medo. A protagonista de cabelo colorido está se escondendo de um dinossauro. Ouvimos passos, rugidos, algo assustador demais para meu irmão de 2 anos. Ele pela primeira vez em horas fica parado, de pé no sofá, olhando fixamente pra TV. Eu dou risada e falo que não precisa ter medo. Cutuco ele, tento relaxá-lo, mas ele continua olhando pra tela, chupando chupeta.

Até que o dinossauro finalmente aparece, com sua pele escamosa e olhos brilhantes. Ele encontra a protagonista e ruge muito alto. Eu olho para o meu irmão esperando consolá-lo do susto, mas ele não está mais ali. O que existe no lugar é um Velociraptor, ou um Carnotauro, ou até um Tiranossauro Rex. Suas mãos estão fechadas perto do peito e dos seus dedinhos saem poderosas garras. Ele está curvado como se sua coluna continuasse em um rabo espinhoso e por alguns segundos acredito que sim.

Raví, agora, sem medo nenhum, ruge para televisão ultrapassando o som do desenho. E eu observo esse pequeno dinossauro espantar o outro, como se a animação na TV pudesse escutá-lo.

A cena muda, ele volta a ser criança e a protagonista de cabelo colorido sai ilesa. Eu olho com um misto de encanto e espanto para aquele corpinho que com normalidade retoma suas aventuras atrás da minha piranha de cabelo. Talvez eu realmente tenha errado e a classificação indicativa do desenho ultrapassasse, por muito, a idade do meu irmão. Mas para o Raví dinossauro, a faixa etária recomendada era perfeita.

INTRODUÇÃO

“Isa, você pode tirar a cabeça daí? Aí é o meu mar.”

T de 5 anos me pedindo para não deitar na almofada que era cenário de suas brincadeiras

Parece no mínimo irônico escrever um material acadêmico, com espaçamento 1,5 e texto justificado, sobre brincadeiras. Se este não fosse um trabalho de conclusão de curso, acho que seria todo redigido a mão, com canetas grossas, coloridas e cheio de desenhos, setas, rabiscos, nuvenzinhas para destacar, tudo em um papel craft gigante. Mas este é um TCC, então vamos precisar dar uma cara séria para uma coisa muito divertida.

Sem querer enganar ninguém, este é um trabalho sobre faz de conta, sobre fantasias em dias quentes demais, sobre conversas secretas entre uma adulta e uma criança que ainda precisa de ajuda para ir ao banheiro. Ele registra minha trajetória entre teatro e educação, nascendo de uma certeza: não sei se sou boa em atuar, escrever ou ensinar, mas tenho certeza que sou excelente em brincar.

É uma tentativa de alinhar um laço entre as salas de ensaio que pisei e me diverti, seja jogando pega-pega nome, escrevendo textos polêmicos, ou improvisando cenas e todos os dias que passei na escola, agora como professora em formação, brincando com as crianças, torcendo pela queimada carimbo, me transformando em dragão, fantasma, bruxa, monstro da lava.

Há muitas semelhanças entre o que acontece ali na quadra, quando uma pequena vira heroína para passar pela medusa e as mais variadas loucuras que tomam forma no palco. Vamos nos debruçar sobre os dois espaços.

Nas próximas páginas, examinaremos o encontro entre uma gigantesca brincadeira, muito erudita e um pouco sabichona, chamada teatro e o mundo das tias pipocas, dos canibais, dos paraquedas coloridos, chamado recreação. Para essas duas áreas conversarem, precisaremos desconstruir partes do que pensamos de cada uma: o palco do teatro se transformará em quadra, as tias da recreação se tornarão educadoras, e o foco de tudo será sempre o brincar - idioma em comum entre as zonas.

Refletiremos sobre a rotina escolar examinando o papel da recreação e das artes cênicas dentro dela. Existe uma hierarquização de conhecimentos pelo tempo

que estes ocupam no cotidiano das crianças- não é à toa que desde pequenas as alunas¹ têm mais aulas de matemática do que de artes. Como nós, licenciadas em artes cênicas, podemos atuar em nossa área com cada vez menos horas de aula de teatro propostas pelo governo? Talvez o presente trabalho possa sugerir um caminho.

A recreação é algo rotineiro, que acontece todos os dias após o ensino curricular. Já o teatro é uma aula de uma hora semanal (ou quinzenal) que aparece espremida no dia a dia das crianças. Ambos os espaços têm o lúdico como fundamental. Neste trabalho, apresentaremos o conceito de teatro como rotina que busca a aliança entre a linguagem artística e o espaço da recreação, garantindo seu ensino como parte do cotidiano escolar. Examinaremos jogos e brincadeiras nos debruçando sobre suas potencialidades como experiências artísticas.

Tudo aconteceu dentro de uma instituição de ensino privado na Vila Mariana chamada Carandá Educação. Logo, trata-se de um percurso específico, situado em um contexto extremamente privilegiado. Iremos vasculhar sequências didáticas que ocorreram no contraturno, conhecer a rotina da recreação e examinar o contato íntimo de uma professora de teatro em formação com crianças do Fundamental I e da Educação Infantil, 30 horas por semana, por dois gigantescos anos.

No primeiro capítulo, *Porque Recreação?*, pensaremos sobre o espaço do teatro na escola, a raridade que é ser professora de artes cênicas e atuar no ensino básico, e o que é o contraturno escolar. Definiremos recreação em contexto educacional e debateremos sobre a figura da recreacionista, analisando suas aproximações com as “tias” do acampamento e suas semelhanças com as professoras do ensino curricular. Conheceremos de perto o Espaço Cultura Viva, lar do contraturno da escola Carandá Educação e o funcionamento de sua rotina, em que o foco é o interesse e o envolvimento das crianças que o frequentam.

No segundo capítulo, *Em busca da Menina Cogumelo*, examinaremos uma sequência didática elaborada por mim em 2022 no contraturno, com crianças de cinco a oito anos. Veremos o planejamento de suas atividades, suas aplicações e a avaliaremos como um exemplo frutífero da junção de teatro e recreação. Criamos

¹ Neste trabalho, o neutro será representado sempre pelo plural feminino, afinal na área da educação as mulheres são maioria. Não esconderemos alunas, professoras e mães responsáveis atrás dos “os” como o português ensina. Aqui o feminino é genérico e agrupa outras identidades de gênero dentro dele.

em conjunto um filme documentário investigativo, que tinha como seu tema o medo coletivo, a lenda escolar, a fantasma do quarto andar da instituição completamente criada pelas crianças, a Menina Cogumelo. Neste capítulo, iremos destrinchar a importância de dar foco para as histórias das pequenas e de colocar a escolha do que pesquisaremos como grupo na mão delas.

No terceiro e último capítulo, *Teatro como Rotina*, debateremos o encontro da recreação com o teatro, pousando nossa atenção sobre o brincar. Os subcapítulos “As visitas” e “A dormida” se configuram em exemplos do caráter rotineiro que as artes cênicas podem ganhar no contraturno. Por fim, examinaremos as mudanças que ocorrem com o ensino da linguagem artística quando ele se torna parte efetiva do cotidiano das crianças.

O brincar é a palavra chave de todas as próximas páginas e será explicitado como uma forma de arte infantil. Afinal, é no jogo que a criança aumenta de tamanho, cria universos, parece ser mais velha do que é, enfrenta desafios, dá seu potencial máximo, resolve problemas insolúveis, experimenta os mais variados tipos de sentimento e etc. Os mundos imaginários das crianças serão assumidos como dispositivos para a criação cênica.

No fim, a tentativa de usar a norma ABNT para escrever sobre gincanas, peças em que os personagens fogem pela escola e monstros da areia movediça, faz algum sentido, porque como diz Édouard Claparède: “*Não há nada mais sério do que uma criança brincando*”.

CAPÍTULO 1: POR QUE RECREAÇÃO?

“Pomponeta peta petá pe ruge

Pomponeta peta petá petrim!”

Música popular de escolha, semelhante a uni-duni-tê

Em 2022 comecei um estágio da licenciatura em artes cênicas em um espaço diferente. Até então, tinha sido estagiária em aulas curriculares de artes, teatro e de cursos livres. Movida pelo impulso de voltar à escola de forma intensa pós-pandemia, me deparei com a vaga de auxiliar de recreação na escola Carandá Educação. Eu sabia pouquíssimo sobre esse cargo, apenas que aceitava pessoas de variadas licenciaturas (educação física, todas as linguagens artísticas, letras, pedagogia e psicologia) e que ocuparia 30 horas da minha semana, seis por dia.

Para mim, recreação era um conceito recheado de coletes verde-neon dos monitores dos hotéis fazenda e de tias com nomes de animais dos acampamentos. Também imaginava algumas adultas fantasiadas de princesas nos buffets. Mas o que mais me saltava à mente, era o sentimento angustiante de “meus pais não querem ficar comigo, por isso estou aqui” em torno da palavra. Esse foi cultivado durante minha infância em experiências, por mais que breves, de não poder estar ao lado de minha mãe e ser obrigada a brincar com a Tia Tarântula.

Na minha formação acadêmica, recreação também tinha sido um tema distante, algo que não tinha relação alguma com teatro e nem com educação. Não era uma possibilidade de trabalho para licenciandas em artes cênicas e sim um caminho para atrizes, que tem outros focos na vida, poderem ganhar algum dinheiro enquanto fantasiadas de personagens de cabeçação.

Mesmo com todas as impressões negativas, resolvi me tornar auxiliar de recreação, pois existia um grande diferencial nessa posição em relação às minhas experiências passadas com a área: era dentro de uma escola. E foi isso que me deu convicção para me debruçar sobre ela e em seguida, me apaixonar.

Para entender o funcionamento e o intuito da recreação, torna-se necessário ressignificar sua definição e afastar o conceito desta ideia vazia de um lúdico sem sentido, muito alimentada normalmente. Aqui buscaremos uma identificação para a área em contexto escolar. Para isso, pensemos com Madalena Freire:

A formulação de que a busca do conhecimento é automotivada nos fez refletir sobre o que seria a recreação na pré-escola. Um descanso? O prazer como prêmio de dever cumprido? Mas como? Se a busca do conhecimento é uma necessidade, sua satisfação deveria ser compensação suficiente. Foi aí que percebemos a incoerência de oposição entre recreação e trabalho na pré-escola. O que se convencionou chamar recreação é a atividade livre, isto é, aquela organizada e desenvolvida pelo grupo de crianças, a partir de seus interesses imediatos. (apud KOUDELA, 2002, p. 108)

Madalena explicita a incoerência de separar recreação de trabalho, principalmente na pré-escola, em que a linguagem, seja de comunicação, estudo ou lazer das crianças, é sempre a brincadeira. Ela defende a recreação como “atividade livre” organizada e desenvolvida pelo grupo de crianças, sem a interferência de uma adulta. A brincadeira espontânea infantil, por mais que crucial para o desenvolvimento das alunas, se torna uma definição incompleta de recreação escolar, uma vez que nas instituições de ensino essa normalmente acontece impulsionada e assistida por educadoras. Recreação é algo além disso, mas como muito bem defendido por Madalena, não se relaciona com recompensa, ou descanso após um dia cheio de aulas.

Robson Correa Camargo escreve sobre os pensamentos de Neva Boyd, professora norte americana conhecida por seu trabalho recreativo com imigrantes nos parques dos Estados Unidos:

Se, como estamos vendo, para Boyd, o jogo era um importante elemento de educação social, ela diferia daqueles que pensavam que o jogo infantil deveria ser mantido espontâneo e livre da influência dos adultos. Boyd enfatiza assim a participação do adulto, entrando este no jogo, psicologicamente e empaticamente, intensificando o processo do jogar. Esta crença levou Boyd a se envolver diretamente na prática dos jogos em suas aulas durante toda sua carreira, junto com seus estudantes e professores, na demonstração prática de seus ensinamentos. (CAMARGO, 2010, p. 12)

Boyd explicita a necessidade das educadoras participarem ativamente dos momentos de brincadeira. Ela também demonstra o quão rico são os momentos de jogo, se configurando sempre, seja em parques ou instituições de ensino, como possibilidades pedagógicas:

Boyd recusava-se a utilizar o jogo como mero exercício ou apenas como instrumento de diversão e desenvolvimento físico" (Ibid., p. 8), uma profunda crítica a determinada concepção das atividades de lazer. Os jogos, segundo

Boyd, produzem uma oportunidade para a educação social que não pode ser desperdiçada. (CAMARGO, 2002, p. 3)

As formulações de Boyd sobre o ato de jogar têm muita relação com as práticas recreativas. Elas, por se centrarem no brincar, encontram a mesma determinação simplista de serem reduzidas a um “instrumento de diversão e desenvolvimento físico”, mas são mais que isso. A definição proposta pela autora, “uma oportunidade para a educação social que não pode ser desperdiçada”, diz muito sobre a recreação em contexto escolar.

A recreação dentro das instituições de ensino básico nada mais é do que uma necessidade contemporânea das mães e pais deixarem cada vez mais tempo as crianças na escola optando por um ensino integral. Sendo um espaço que nasceu da demanda de cansar crianças antes de devolvê-las às mães, ou da imposição de ser abrigo para as filhas de responsáveis que trabalham demais, o que se estabeleceu foi uma oportunidade para a educação que, como defende Boyd, não pode ser desperdiçada. Se institucionalizou uma área pedagógica, que precisa funcionar de maneira diferente do ensino curricular, à medida que as alunas do integral já estão na escola há no mínimo 5 horas.

Na recreação escolar, não existem objetivos a serem alcançados no final do ano. Ela é o palco para o interesse e as demandas das crianças. Tudo que não cabe normalmente na rotina curricular pode aparecer, seja dando foco ao corpo das alunas, que fica enquadrado em carteiras nas primeiras horas do dia escolar, ou às múltiplas linguagens das artes, cada vez menos presentes nos currículos, como o teatro.

Como explica o caderno interativo 4 proposto pelo Ministério do Esporte em 2011, “A importância da recreação e do lazer”:

A recreação pode ser compreendida como maneira de reflexão e de interação consciente com a nossa realidade, o que nos pode auxiliar no encaminhamento de mudanças. É nesse sentido que acredito no trabalho com a “recreação”, compreendendo-a como a “recriação” que inclui o divertimento, mas não de uma forma alienada e dominadora e sim numa perspectiva de educação inovadora, que possibilite a criação, a recriação e, também, o divertimento. (SILVA, et al. 2011)

Funda-se assim um ambiente lúdico em que a relação entre humano e sociedade é foco. Um espaço permeável que pode ser ocupado por questões

levantadas dentro da própria instituição de ensino, permitindo a reelaboração e a recreação da rotina escolar de forma divertida. É nítido o quanto as práticas teatrais e artísticas como um todo, têm a contribuir e serem alimentadas por esses aspectos.

A recreação tem sido definida e estudada há muito tempo por profissionais da educação física, mas o intuito aqui é explicitá-la também como terreno propício à educação artística. O propósito recreativo é sim divertir, mas as formas com que a ludicidade pode acontecer e os caminhos que ela abrirá para o desenvolvimento das crianças, são inúmeros. É essencial examinarmos esse espaço de criação e o pesquisarmos também como parte das artes cênicas. Estabelece-se assim, um convite perante a recreação, para encará-la com olhos críticos, como um ambiente possível para a experiência teatral.

E a aliança entre teatro e recreação, por mais que muito nova dentro da minha trajetória na licenciatura em artes cênicas, já foi bem cultivada. Neva Boyd, fundadora da Escola de Treinamento Recreativo, focada em formar recreacionistas para trabalharem com ela nos parques dos Estados Unidos, prestava uma atenção especial à “arte dramática”. Robson Correa explicita o funcionamento dessa instituição:

A Recreational Training School (Escola de Treinamento Recreativo) foi uma das que se propôs a formar trabalhadores para estas atividades, junto à Hull House de Chicago. O acompanhamento de algumas atividades desta escola auxiliará no entendimento das propostas de trabalho, tanto de Boyd como as que seriam desenvolvidas futuramente por Spolin. Esta escola irá funcionar até 1927, quando foi fechada por motivos financeiros e também pelo convite feito à sua principal mentora, Neva Boyd, para ensinar na Northwestern University, no Departamento de Sociologia. Como vimos, Viola Spolin será uma das alunas da Escola Recreativa. O currículo desta escola mostra ênfase especial nos estudos do teatro, uma das cinco áreas principais, assim distribuídas:

- 1) Cursos teóricos que envolviam o estudo da criança, teoria e psicologia do jogo, liderança, problemas sociais e comportamento.
- 2) Classes técnicas (jogos de grupo, folclóricos, danças, ginástica e atletismo).
- 3) Arte dramática (história, produção de peças, atuação e direção, representação e aspectos técnicos (vestuário, luz, técnicas de palco).
- 4) Supervisão e administração (organização, relações públicas e orçamento).
- 5) Tratamento social preventivo e esforços sociais de solução dos problemas. (CAMARGO, 2002, p.6)

Viola Spolin, autora do sistema de jogos teatrais mais difundido atualmente, foi aluna de Neva Boyd e começou seus estudos em teatro pela recreação. O

contato entre as duas professoras é um exemplo frutífero da união das áreas e o quanto uma pode ser determinante à outra. Precisamos pensar no teatro dentro da recreação, na importância que é brincar de faz de conta, nos jogos dramáticos, nas histórias, e também na recreação dentro do teatro, uma possibilidade para o ensino cênico que se baseia na brincadeira de reelaboração e reorganização da própria realidade, e as possibilidades que aparecem quando o foco vira divertir e não encenar.

Logo, dois convites se estabelecem aqui: o primeiro, para que licenciadas e amantes de artes cênicas examinem o contraturno como terreno propício para o ensino teatral; e o segundo para que profissionais de outras áreas que brinquem com práticas recreativas, entrem no mundo cênico e vejam o quanto ele pode alimentar jogos. Afinal, tanto teatro, quanto recreação se configuram em uma oportunidade, que não deve ser desperdiçada, para a criação e a recriação.

1.1 ONDE CABE O TEATRO NA ESCOLA?

“Isa, pede pra eles fazerem silêncio! A gente vai fazer uma peça!”

N de 8 anos preparando seu cenário com pneus

Quando saímos da universidade e voltamos à escola, dessa vez como estagiárias, nós, estudantes de licenciatura em artes cênicas, nos deparamos com rotinas escolares em que o teatro é escasso, semanal, quando não quinzenal, ou ainda, de forma mais comum, agrupado às outras linguagens artísticas dentro do guarda-chuva da disciplina de Artes. Adentramos um cenário em que o contato com as alunas é fracionado e as professoras de teatro são vistas como docentes especialistas, quase que visitantes que dão oficinas às crianças, mas não como as profissionais que realmente acompanham a turma. Afinal, na Educação Infantil e no Fundamental I, a professora polivalente cuida de quase todas as disciplinas, exceto as artísticas e a educação física. Isso tudo acarreta na marginalização das docentes dessa área e condena a arte a papel de mero apêndice pedagógico (PRANDINI, 2011).

Dentro da sala de aula, somos cercadas por limites de horário sempre nos deparando com a barreira do tempo no planejamento de nossas atividades. Somos

mais uma disciplina de uma hora ou 45 minutos que deve dar conta de três linguagens artísticas de uma vez. Além disso, existe a dificuldade de estabelecer vínculos com as crianças, uma vez que ocupamos um pequeno espaço em suas rotinas escolares, muitas vezes recheado de demandas expositivas como apresentações de fim de semestre que atropelam o desenvolvimento das aulas.

Outrossim, temos encontrado a ideia de que Arte na escola é só estudar Arte visual, não fazendo parte outras linguagens artísticas como, música, dança e teatro (estas se inserem no currículo escolar apenas em datas comemorativas ou alguma festividade). (ARAÚJO, 2022, p.8)

Como explicita Araújo, o ensino do teatro é posto em escanteio, ofuscado pela visão predominante de que aulas de arte são sempre relacionadas a desenho e artes plásticas. E mesmo quando a linguagem cênica aparece como matéria independente, seu foco normalmente é o espetáculo final a ser apresentado e não o percurso humano e artístico das alunas (KOUDELA, 2002). Por mais que seja comum professoras polivalentes e de outras disciplinas usarem o teatro para ensinar algum conteúdo, esse aparece distanciado do cotidiano das crianças. Existe tudo o que é orgânico e natural na escola e existe o teatro, que chega para dar um sabor a mais a essa mistura, como um jeito engraçado de aprender física ou de mostrar às mães que suas filhas decoraram o alfabeto.

Logo, as artes cênicas no olhar da escola se relacionam muito mais a uma demanda expositiva do que às necessidades infantis, se tornando unicamente aquilo que acontece no palco, sendo algo a ser ensinado e não brincado. Entretanto, qualquer pessoa que já observou uma criança brincando percebe a ponte entre o que acontece quando uma pequena se transforma em bombeira e o teatro. Inclusive em variadas situações usamos o termo “teatrinho” para nos referir ao lúdico infantil. O jogo simbólico, o jogo dramático ou o faz de conta é natural à infância e se relaciona muito com as artes cênicas. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo em seu texto “O lúdico e a construção do sentido” defende:

Aprendemos com aqueles autores que a cena é constituída por uma complexa articulação entre diferentes sistemas de signos que não têm sentido absoluto em si mesmos, mas só adquirem significado uns em relação aos outros. Assim, sabemos hoje que um signo teatral, presença que representa algo, comporta um significante – seus elementos materiais – um significado – seu conceito – e um referente, objeto ao qual remete na realidade. Essa distinção entre significado e significante, no

entanto, longe de ser um atributo exclusivo da situação teatral, já aparece em torno do segundo ano de vida, em uma atividade comum a crianças de toda e qualquer cultura e condição social: o brinquedo de faz-de-conta. Ao deslocar uma lata fazendo “bi-bi...”, ou ao andar na ponta dos pés como quem usa saltos altos, a criança opera uma distinção entre o significado (carro, sapatos de saltos altos) e o significante (lata, pés elevados). Tal distinção indica que ela está sendo capaz de operar com a noção de representação, ou seja, já é capaz de tornar presente algo que não está diante de si. O faz-de-conta e a aquisição da linguagem constituem as primeiras manifestações da função simbólica, que, ao longo do desenvolvimento, irá se ampliando em direção ao pensamento abstrato. (PUPO, 2001, p. 2)

Mesmo com tantas proximidades, no ambiente escolar a ludicidade fundamental às artes cênicas se encolhe, tanto pelo desprezo da instituição em relação a uma aula de teatro sem produtos finais, quanto pelo cansaço acumulado de professoras especialistas que passam um ou dois dias na escola e devem dar múltiplas minúsculas aulas a uma quantidade gigantesca de turmas. E não tinha como ser muito diferente à medida que o ensino das linguagens artísticas se encontra marginalizado na escola pelas próprias normas curriculares:

Contudo na escola, encontramos uma desvalorização enorme quanto ao apoio dessa disciplina, até mesmo dos documentos normativos curriculares que orientam e normatizam o ensino em nosso país, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), quando esta não considerou o ensino de arte com um componente curricular e sim como integrante da área de linguagem, como sendo algo optativo, o que gerou grande discussão e todos que fazem a escola (principalmente Ensino Médio). Desconsiderar o ensino de arte é desconsiderar ludicidade, o pensamento crítico e o desenvolvimento individual, a capacidade de criação, enfim. (ARAÚJO, 2022, p.1)

A Escola Carandá Educação, foco de pesquisa deste trabalho, não escapa da visão optativa em relação a arte, explicitada por Araújo acima. A linguagem cênica é mais uma vez escassa na rotina das crianças da Educação Infantil e do Fundamental I à medida que as aulas de criação e expressão (disciplina reconhecida como teatral) acontecem quinzenalmente se intercalando com os encontros de música.

O que é possível elaborar em uma disciplina quinzenal de 50 minutos? O que crianças pequenas (Educação Infantil e Fundamental 1) podem aprender tendo um intervalo de uma semana entre uma aula e a próxima? Estas perguntas exemplificam alguns dos desafios para o ensino do teatro tanto em escolas públicas

quanto privadas do Brasil e o pequenino espaço que ele ocupa no dia a dia das alunas.

Neste contexto de desvalorização e tempo escasso para práticas teatrais no ensino curricular das escolas, formula-se a necessidade de procurar outros espaços para a educação artística, espremendo-a em ambientes novos. Robson Correa Camargo ao descrever o trabalho de Neva Boyd percebe:

A atividade de jogo, como atividade social de formação, compreendido e desenvolvido por Boyd, foi estabelecida inicialmente não através do ensino formal, mas dentro de atividades livres e recreativas em parques e centros sociais da cidade de Chicago. A escola norte-americana da época, como a brasileira de hoje, com raras exceções, ainda não entendia o jogo como uma metodologia de educação, mas como um passatempo. (CAMARGO, 2010, p. 11)

O jogo aparece desvalorizado nos espaços de ensino formal, assim como a educação artística. Isto não acontece por acaso, ao pensar nas semelhanças entre as áreas já explicitadas acima. O déficit de interpretá-las como metodologias pedagógicas no currículo brasileiro é nítido. Assim, como Boyd percebeu, o espaço para as artes cênicas, para o brincar teatral na escola formal é minúsculo, mas talvez existam outras oportunidades dentro do ensino básico, como a autora enxergou para o jogo nas atividades livres e recreativas. Examinemos outros ambientes.

1.2 O ESPAÇO CULTURA VIVA

“Hoje a palavra mágica vai ser: patrulha canina! Patrulha canina! Nós estaremos prontos!”

L de 3 anos inventando a palavra mágica que chama o elevador

Depois de 5 horas ou mais no ensino curricular, as crianças da escola Carandá Educação pegam suas mochilas. Algumas encontram suas responsáveis no portão e vão pra casa e outras vão para o almoço. Comem, raspam o prato, brincam no parque até ouvirem a voz alta de um estagiário gritando: “Recreação!”.

Uma fila aparece na frente de uma das torres da instituição, esse é o Espaço Cultura Viva. As crianças sobem as escadas e são divididas em três grupos: o grupo do Infantil 3 e 4; o grupo do Infantil 5, primeiro e segundo ano; e o grupo do terceiro,

quarto e quinto ano do Fundamental. Cada um desses coletivos, que varia entre 20 e 40 crianças, é orientado por uma dupla de recreacionistas, contando também com o apoio das auxiliares. O período do contraturno para as crianças que têm aula de manhã acontece das 12 horas às 19 horas quando a escola fecha, com atividades recreativas acontecendo intercaladamente com momentos de cantinho (brincar livre das crianças) e lanches.

Os grupos ficam a maior parte do tempo separados por suas faixas-etárias e boa parte das crianças vão ao Cultura todos os dias da semana pela mesma quantidade de horas, o que estabelece continuidade às atividades que lá ocorrem. Mas também existem alunas que só frequentam o espaço por um ou dois dias na semana, ou que saem sempre às 14 horas da tarde, o que deixa o coletivo sujeito a mudanças o tempo todo. Além disso, o normal é ao longo da tarde a quantidade de crianças mudar: algumas têm atividades extracurriculares que as deixam fora do grupo por uma hora, outras vão embora mais cedo, o que faz o dia na recreação começar com 40 crianças e terminar com 10 presentes.

As alunas que frequentam a recreação não estão lá porque as responsáveis acreditam no potencial pedagógico do brincar, e sim porque têm algum compromisso à tarde e não podem buscar suas filhas. Logo, tudo que acontece no Cultura, se estabelece fora da obrigatoriedade de provar a obtenção de algum conhecimento às mães e pais, mesmo que em alguns casos a criança fique mais tempo na recreação do que no ensino curricular.

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico da escola, a recreação é capaz de “oferecer um planejamento flexível que lida com o tempo e o espaço de forma mais fluida e singular, e assim também ampliar as aberturas de trabalho dentro do núcleo de interesse das crianças” (CARANDÁ EDUCAÇÃO, 2016). Sem as demandas curriculares da escola e nem os olhos das mães examinando o progresso de suas filhas, o trabalho gira em torno das alunas e o foco se torna cativá-las. Para isso, jogos e brincadeiras motoras são os protagonistas. Mais além, o ensino das artes aparece como grande aliado e o teatro entra no planejamento da recreação de maneira natural por profissionais que normalmente não são da área. Afinal, as artes cênicas tem o potencial gigantesco de transformação do espaço e da rotina, e para crianças que passam muito tempo dentro dos muros da instituição,

atividades que mudam o cenário, trocam os papéis, colocam foco em outros significados, são essenciais.

Os planejamentos se organizam em projetos, que são o fio condutor dos jogos propostos. Cada grupo da recreação possui um projeto que nasce do diagnóstico das recreacionistas de algum tema que pareça interessante de ser trabalhado em coletivo. Em 2022 o grupo do terceiro, quarto e quinto ano do Fundamental I realizou o projeto das olimpíadas em que os times eram iguais do começo ao fim do semestre, pela dificuldade do coletivo em trabalhar em equipe. Em 2023 o Infantil 5, primeiro e segundo ano, se debruçaram sobre o impossível, pesquisando esse tema por meio de brincadeiras. O eixo é sempre o engajamento e o prazer das crianças, mas como no ensino curricular, também existe uma série de objetivos pedagógicos por trás que são trabalhos pelos jogos.

Logo, a grande diferença entre a recreação e a educação curricular, principalmente para as crianças mais novas, que não têm carteiras em ambos os espaços, são os temas a serem trabalhados. Na recreação, eles vêm das alunas e as recreacionistas devem estar atentas e flexíveis o suficiente para perceber as demandas e transformá-las em atividades lúdicas.

Não existe nenhum conhecimento que deve ser alcançado e nenhum objetivo curricular fixo a tal faixa etária, os focos são outros, como por exemplo, a curiosidade de uma criança ao ouvir a história da chapeuzinho vermelho e perguntar “os lobos são sempre maus?”. Assim, nasceu um projeto que foi realizado em um dos grupos da recreação em 2022, que buscava investigar os diferentes tipos de lobos nas histórias infantis e fora delas. Para isso, várias atividades multidisciplinares foram realizadas, desde um faz de conta em que o lobo dos três porquinhos é bom no final, até atividades de caça-ao-tesouro, com buscas de alimentos para lupinos pela escola.

Ao adentrar o Espaço Cultura Viva, vi pontes gigantescas entre a organização em projetos e o processo de uma construção cênica. Entramos em um coletivo, o examinamos, conhecemos suas integrantes, vemos que tema está saltando daqueles corpos, que questão os mexe, e a partir disso, elaboramos os mais variados tipos de exercícios, jogos, propostas de cena, até que temos, finalmente, uma peça. O dia-a-dia na recreação é bem semelhante, só que ao invés de desembocar em um trabalho final, o importante é a rotina. As metas são as

brincadeiras, os jogos e os desafios propostos, que só precisam ser organizados em um material expositivo se o grupo sentir necessidade.

O intuito é esmiuçar curiosidades, não ignorar uma mão levantada que pergunta algo nenhum pouco relacionado ao assunto da aula. É olhar para esta pergunta e ver como ela reverbera em todas as outras alunas presentes e transformar dúvidas espontâneas no tema do semestre.

Me pareceu, desde o começo, um espaço flexível que se alimenta da multidisciplinaridade, se distanciando da separação usual de conteúdos em matérias. É recreação, mas o dia-a-dia não é pautado em paraquedas coloridos. É recreação, mas estamos todas juntas assistindo a um vídeo sobre parkour para ver se é realmente impossível andar nas paredes. É recreação, mas é a hora do campeonato de paródias em nossas olimpíadas. Assim como é teatro, mas não tem ninguém na plateia assistindo, e nosso único intuito é roubar as frutas antes do urso acordar. Sempre focado no aqui e no agora, no prazer de estar em jogo e não para onde isso vai levar.

1.3 MUITO MAIS QUE TIA-PIPOCA, MAS ÀS VEZES, TIA PIPOCA

“Eu: porque você tá me chamando de tia? eu não sou sua tia!

A criança: então vou te chamar de vovó! Bella vovó!”

diálogo com L de 4 anos

Ser professora é uma aventura que nenhuma teoria prepara. Podemos estudar o quanto for, mas o susto de pisar em um espaço e ser a referência de 20 pares de olhos é inevitável. As demandas, os berros, as brigas, a vontade de ir no banheiro, os pezinhos que precisam de ajuda para tirar e colocar o sapato, entopem nossos ouvidos, dão dor de cabeça e nos fazem repensar todas nossas escolhas de vida, só para chegar a conclusão de que é muito divertido mesmo.

Me tornar parte da Recreação foi o começo da minha vida docente. Eu já tinha dado aulas antes, ministrado oficinas, realizado diversos estágios de observação, mas foi apenas nesse espaço que entendi o que realmente é ser professora. Algo bem controverso, uma vez que nunca tive esse nome lá. Torna-se

necessário examinar a figura da recreacionista para entendê-la e ver suas aproximações e diferenças com a docente do horário curricular.

A primeira coisa que me salta aos olhos do lugar de recreacionista é seu acúmulo de funções. Ela mesmo tendo uma formação específica em uma área especializada (educação física, artes e etc) ocupa um espaço muito parecido com a de uma professora polivalente, à medida que se torna responsável integralmente por um grupo, regendo todas as atividades sejam essas de sua zona de conforto ou não. Além disso, a recreacionista é responsável pelos momentos de cuidado, algo inerente a crianças da Educação Infantil e Fundamental I. É ela que acompanha o lanche das crianças, que as ajuda a por casaco, que as leva ao banheiro, que faz intervenções pontuais durante as atividades e que também as tira da sala para ter conversas sérias.

Trata-se de um espaço completamente diferente do que pessoas com formação específica, como por exemplo licenciatura em artes cênicas, estão acostumadas. Na Recreação, não acompanhamos 10 turmas, com 20 alunos cada uma, por 45 minutos semanais, mas o mesmo grupo todos os dias, por 6 horas diárias. A intimidade e o vínculo estabelecido é gigantesco e os desafios são outros. Conviver com o coletivo torna-se mais importante do que ensinar algo. Não existe ver um conflito e não intervir, ou aquela sensação de impotência de não poder parar a aula pelos prazos do semestre. O olhar na recreação é sempre centrado nas crianças, no desenvolvimento delas, na relação de uma com a outra e não existe nenhum conteúdo que não possa ser deixado de lado por alguma demanda infantil.

É normal que o planejamento seja modificado por situações intrínsecas ao cuidado, como o medo de ser esquecido na escola, briga entre amigos, ou divórcio dos pais. Afinal, várias crianças passam mais tempo do seu dia na recreação do que em casa, tornando esse espaço palco da vida infantil.

Ensinar a comer, o que comer, o quanto comer, a se vestir, a brigar, a comunicar seus sentimentos, a pedir desculpas, coisas que nós normalmente esperamos que fiquem fora de nossas aulas teatrais, são parte essencial do trabalho da recreacionista. Essas questões são todas possibilidades pedagógicas, que para licenciandas atentas podem se transformar em variadas dinâmicas educativas. A proximidade com as alunas natural à recreação, é um convite para que propostas teatrais se enraízem no dia a dia, nutrindo-se do mundo imaginário das crianças.

Estabelece-se assim, uma professora que não tem o objetivo de transmitir nada, mas de conviver com suas alunas, intervir em seus conflitos, auxiliar suas rotinas, brincar e ver que conhecimentos e interesses aparecem a partir do jogo, para assim, desenvolvê-los.

Peter Slade ao falar de ambientes propícios ao jogo dramático infantil defende:

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. 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. Isto 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. (SLADE, 1978, p.18)

As palavras “amizade” e “confiança” utilizadas pelo autor promovem um certo estranhamento, pois não são normalmente relacionadas ao papel de uma docente e inclusive, parecem borrar a divisão entre uma educadora e uma pessoa que simplesmente se dá bem com crianças. Talvez, para pensar na figura de “professora”, a definição de Slade seja simplista, mas sinto que o autor traz alguns pontos que sintetizam o lugar da recreacionista: uma companheira adulta que nutre o natural de todas as crianças, que alimenta e diversifica o brincar.

Por isso, o nome de “tia” se torna tão presente. É uma pessoa, que em alguns casos, acompanha mais as crianças do que a própria família, que adentra o faz de conta infantil, o alimenta e trabalha com seriedade temas oriundos da curiosidade das alunas, normalmente ignorados pelas outras adultas. A amizade e a cumplicidade tornam-se fundamentais: mesmo sendo uma figura de autoridade, a recreacionista é muito mais uma companheira de aventuras do que nossa visão estereotipada de uma professora.

“Divirta-se com isso e descobrirá que as crianças não só o seguem para a civilização, como o guiam para um mundo que você não conhecia” (SLADE, 1978, p. 28). Essa troca explicitada por Slade é o cotidiano da recreação. Ao verdadeiramente se entregar para o jogo e colocar nele o foco do semestre, somos convidadas a um mundo novo. Ganhamos uma passagem só de ida para a galáxia das crianças e o trabalho da recreacionista é examinar esse universo desconhecido e perceber quais de seus elementos são interessantes de serem desenvolvidos.

Madalena Freire defende a importância de dar protagonismo às alunas, permitindo-as escolher o que devem aprender na escola:

Quando se tira da criança a possibilidade de participar da decisão de quais elementos da realidade trabalhar, ela está sendo alienada da capacidade de conquistar o conhecimento. A escola em geral leva à ideia de que o conhecimento é doado, impedindo a criança de perceber que ela mesma o constrói. A compreensão disto muda a natureza da ação pedagógica. O conhecimento deixa de ser propriedade e passa a ser o produto do trabalho em grupo. Ao professor, como membro do grupo, compete por sua condição diferenciada funcionar como animador e organizador. (apud KOUDELA, 2002, p.108)

A definição de “animador e organizador” proposta por Freire fica explícita na figura da recreacionista. Ela, em ambiente escolar, aparece do encontro de uma professora, que briga, ensina, organiza, pesquisa e conversa, com uma tia de acampamento, com cabelo maluco e nome de animal, que anima o grupo. Ao mesmo tempo que fazemos planejamentos, nosso foco ainda é brincar e divertir, algo que diferente do senso comum, não diminui de forma alguma o trabalho educativo realizado, mas o alimenta. Ao invés de opor o ensino ao lúdico, o jogo se torna caminho para o aprendizado. Como explicado por Madalena, a natureza da ação pedagógica se recria.

Dentro da escola Carandá Educação sempre falamos às crianças para não nos chamarem de tias, por mais que existam outros ambientes recreativos e educacionais em que essa nomenclatura é normal. Isso vem de uma tentativa de dar seriedade à recreação e às profissionais que trabalham lá dentro. Mas as alunas também não nos chamam de professoras - o espaço, o foco e a relação entre recreacionista e estudante é outra. Lá dentro, eu tenho o mesmo nome de quando era aluna, mesmo sendo a figura de referência: Bella. E esse ambiente em que tanto as crianças quanto as educadoras são tratadas pelo nome, proporciona uma horizontalidade pedagógica muito interessante.

CAPÍTULO 2: EM BUSCA DA MENINA COGUMELO

“A criança: No final de semana eu fui pra praia e apareceu uma onça! Tive que lutar com ela!

Eu quase morri, mas sobrevivi.

Eu: Meu Deus! Mas isso foi no final de semana?

A criança: Não, acho que foi num sonho.”

diálogo com M de 7 anos

Um dia em 2022 aconteceu uma simulação de incêndio na escola, na época em que eu trabalhava com o grupo do Infantil 5, primeiro e segundo ano do Fundamental I na recreação. Nós deixamos nossa atividade pela metade e fomos com todas as crianças para a praça central ao som do alarme falso. Algumas alunas choraram, outras ficaram muito animadas e quando terminamos todo o treinamento voltamos para a sala. A turma não poderia se importar menos com a atividade que tínhamos deixado inacabada e nos bombardeava com perguntas sobre a simulação: porque fazem isso? Mas tinha ou não tinha fogo? Resolvemos abandonar nosso planejamento e acolher a inquietação das crianças como atividade.

Logo a roda de conversa se centrou em torno de um incêndio hipotético e o que cada criança faria caso isso acontecesse. Jogaria água? Pularia da janela? Voltaria de helicóptero para buscar as colegas? Os planos iam de impossíveis a inacreditáveis e todas as alunas se divertiam com isso.

Até que T, um menino do segundo ano, interrompeu a história de uma colega dizendo: “Nossa como o infantil 5 e o primeiro ano tem imaginação fértil!”. Seu comentário foi ignorado pela turma que continuou divagando sobre as possibilidades do fogo, mas me chamou muita atenção. “Criança pensa em cada coisa!”, era inegável a proximidade de raciocínio entre aquele aluno de 7 anos e o discurso adulto. Ele, por ser um dos mais velhos da turma, provava seu conhecimento e status de segundo ano ao se desvencilhar da imaginação infantil de suas colegas.

Questões começaram a borbulhar dentro de mim: Por que ensinamos as alunas mais velhas a duvidar, diminuir e não escutar as mais novas? Por que crescer significa se desvencilhar da imaginação? Por que separamos tanto o mundo das crianças do nosso? O que nos qualifica como detentoras da verdade? Que práticas pedagógicas podem existir para inverter isso?

Luciana Hartmann, ao definir a imaginação e o poder criativo da infância em seu livro “Crianças Contadoras de Histórias”, defende:

A premissa aqui é de que as crianças, nas interações comunicativas com os pares e com os adultos, não estão apenas refletindo sobre sua realidade, mas também, e sobretudo, criando mundos possíveis. (HARTMANN, 2021, p. 26)

Esses “mundos possíveis” infantis explicitados por Hartmann me chamam muita atenção. O desprezo por eles nutrido desde os 7 anos, como no caso de T, também. Resolvi que aproveitaria a liberdade do espaço da recreação para estudar as novas possibilidades de universo propostas pelas crianças. Queria tratar esses territórios imaginários com a seriedade que eles merecem - como se fossem uma ideia adulta. Testá-los, alimentá-los, investigá-los, pesquisar com veracidade algo completamente inventado.

Para isso, a linguagem dos filmes documentários me pareceu muito rica. Já havia estudado um pouco sobre o teatro documentário² na área da educação, com os trabalhos de Marcelo Soler e sempre me empolgava com esse nos palcos. Pensei que talvez documentar, com evidências reais, algo fictício respeitasse a potência da imaginação infantil.

Só me faltava um tema. Algo a ser pesquisado que partisse das crianças. Que alimentasse minha investigação em conjunto com elas. Foi aí que conheci a Menina Cogumelo.

Um dia fui acompanhar uma aluna no banheiro pelo seu medo da luz automática. Sentei ao seu lado e ela me confiou que não gostava de ir ao banheiro na escola, só no que era perto da sua sala de aula do curricular. Os sanitários do Cultura tinham as luzes que apagavam sozinhas e o banheiro do quarto andar, que ela usava quando ia para a quadra, ficava perto da Menina Cogumelo. Eu automaticamente me interessei. Quem é a Menina Cogumelo? A resposta foi: “um fantasma”.

Depois descobri que esse medo não era individual dela e sim coletivo. O fato é que existem fantasmas espalhados pela escola, que todo o Fundamental I mas

² Teatro Documentário é uma prática cênica centrada em torno de documentos. Marcelo Soler, professor, diretor e pesquisador da área, explica: “O que se pretende [com o teatro documentário] não é construir uma ficção sobre fatos que ocorreram, mas discuti-los, fazendo o uso de documentos de toda ordem.” (SOLER, 2010, p. 39)

principalmente o segundo ano acredita. As crianças me contaram desses seres, que talvez um adulto desavisado leria como desenhos na parede, mas que na verdade são assombrações que vivem na instituição. A Menina Cogumelo é um desses grafites amaldiçoados. De acordo com B, ela vive no quarto andar, nas escadas de incêndio, perto do banheiro feminino, e por isso não é bom ir lá sozinha. Já Y diz que um dia estava subindo as escadas e viu os olhos da fantasma piscarem. J me contou que o telefone do lado dela vive tocando sozinho.

Buscando entender com meus próprios olhos um fenômeno tão comprovado coletivamente, fui até o quarto andar só para descobrir que a Menina Cogumelo foi apagada da parede³, deixando somente um borrão cinza com a frase “Lee está revoltado” em seu lugar.

Figura 1 - Borrão restante da Menina Cogumelo



Fonte: acervo da autora.

O desaparecimento da Menina Cogumelo, um fato quase tão fantasmagórico quanto a própria personagem, era o tema perfeito para radicalizar a imaginação infantil e defender esse “mundo possível” recheado de grafites fantasmas que

³ A Escola Carandá Educação apagou os desenhos feitos sem autorização pelas alunas nas escadas de incêndio, no segundo semestre de 2022.

povoam o cotidiano das crianças. Fizemos cenas investigativas sobre a origem dela, entrevistas com alunas mais velhas que habitam o andar da aparição, experiências sobrenaturais, coleta de depoimentos e conversas com especialistas caça-fantasmas. “Em Busca da Menina Cogumelo” foi o filme documentário resultado de nossas pesquisas.

O que é preciso para que uma criança conte uma história? Penso que o fundamental nessa resposta seja alguém que a escute - o que inclui ouvintes tão diversos quanto outras crianças, adultos, animais de estimação, ou mesmo seus bonecos preferidos. (HARTMANN, 2021, p. 14)

Luciana Hartmann sintetizou o objetivo da sequência didática na frase acima: escutar as crianças. Ver o que acontece em seu mundo, sem olhá-lo como um grande absurdo inventado por humaninhas doidas, e sim como uma percepção do real tão válida quanto qualquer outra. Afinal, o que é a arte senão a criação constante de outras possibilidades de mundo? Olhemos para a infância como criadora e criemos junto com ela.

2.1 ALIANÇA ENTRE CAÇA-FANTASMAS

“Eu: O que você tá desenhando?”

A criança: O Huggy Wuggy. Eu tenho um em casa, sabia?

Eu: Sério? Eu também tenho um! É um bichinho de pelúcia!

A criança: Você brinca com ele?

Eu: Sim

A criança: Você brinca?!”

Diálogo com T de 5 anos

Em Agosto de 2022 eu já tinha conversado com alunas o suficiente para saber que a Menina Cogumelo era um tema de debate constante entre as crianças: algumas tinham certeza que ela era uma fantasma e outras achavam isso tudo uma grande fantasia infantil defendendo que ela era um desenho na parede. Um outro pequeno grupo achava que era um grafite feito pelas alunas do Fundamental II para assustar as mais novas, o que as deixava furiosas. Havia várias teorias sobre o seu desaparecimento e múltiplas crenças de como aquela menina com cabeça de

cogumelo havia entrado na parede. Para mim estava nítido que todas essas conversas precisavam ser registradas e que era a hora de investigar de verdade a Menina Cogumelo para descobrir, de uma vez por todas, se ela é um fantasma ou um desenho.

Nesse segundo semestre de 2022 as recreacionistas estavam realizando um projeto sobre os sentimentos das crianças, em que a cada semana era trabalhada alguma emoção. Resolvi que nas semanas do medo e da perplexidade, iríamos pesquisar sobre a Menina Cogumelo, totalizando 10 dias para a criação do nosso filme. Eu participava ativamente do planejamento e da aplicação do projeto das recreacionistas, mas o filme da Menina Cogumelo foi o primeiro projeto de autoria unicamente minha a ser elaborado na recreação e apresentado no 10º Congresso de Formação de Estagiários da instituição Carandá Educação.

Preparei um esqueleto com algumas possibilidades de planejamento, pois queria ouvir das crianças o que seria necessário para o documentário existir e transformar suas ideias em atividades. Então, a única certeza era que a sequência didática começaria com a criação do roteiro do nosso documentário e que terminaria em uma estreia do filme para os outros grupos da recreação.

No primeiro dia cheguei no grupo do Infantil 5, primeiro e segundo ano, com um papel, caneta e meu celular na mão. Avisei para elas que teríamos uma conversa séria e comecei a gravar o áudio de nossa roda. Elas se encantaram com a materialização sonora das ondas que aparece na tela do celular e isso já foi o suficiente para transformar o ambiente da recreação. Tinha algo de diferente no ar. Expliquei para elas que faríamos um filme nas próximas duas semanas e que elas seriam responsáveis por toda a criação dele, desde seu roteiro até a gravação de cenas. As crianças ficaram animadas, mas existiam muitas dúvidas sobre o que fazer, principalmente quando eu disse que seria um documentário, o que só algumas entenderam como um filme “sério”.

A proposta era unicamente minha e o documentário parecia mais uma das atividades boladas pelas professoras que as crianças deveriam fazer, querendo ou não. Para nossa investigação acontecer era crucial que essa lógica fosse invertida e que a autoria do filme se tornasse delas, mesmo sendo de uma linguagem pouco usual para a infância. Então, revelei o assunto do nosso projeto: A Menina Cogumelo. Em seguida fiz a mesma pergunta, que já andava questionando há

algumas semanas de forma individual, para o grupo todo: “Alguém pode me dizer o que é a Menina Cogumelo?” A excitação foi visível: várias crianças levantaram a mão, outras giraram os olhos se manifestando contra a crença da Menina Cogumelo, um número menor de alunas que não a conheciam ficaram assustadas e absolutamente todas se atropelaram para ver quem dava primeiro sua versão sobre esse fato fantasmagórico.

Eu expliquei que iria ouvir todas as mãos levantadas e que anotaria no papel que trouxe comigo suas opiniões. Esse primeiro momento foi fundamental para explicitar para as alunas que quem entende desse assunto são elas, me tirando do papel de professora e me tornando alguém a ser ensinada. Minha autoridade lá dentro era unicamente organizar a ordem das mãos levantadas e registrar suas falas. O conhecimento era propriedade delas e era palpável o quanto, principalmente para o primeiro e segundo ano do Fundamental I, era divertido elas estarem falando e eu registrando e não o contrário, usual no ciclo de alfabetização.

Depois de ouvir várias histórias sobre a assombração e se ela era ou não era um fantasma, expliquei que nosso filme seria uma resposta final para esse debate. Que faríamos uma investigação séria para resolver como grupo o que é a Menina Cogumelo. O primeiro passo para isso acontecer era criar o roteiro do nosso documentário. Perguntei: o que o nosso filme precisa ter para resolver de uma vez por todas essa questão? As respostas foram:

- ★ Uma foto da Menina Cogumelo;
- ★ Testemunhas que já viram a Menina Cogumelo;
- ★ Encontrar a Menina Cogumelo - uma vez que ela sumiu da parede;
- ★ Conversar com Especialistas em Fantasmas;
- ★ Um retrato falado da Menina Cogumelo;
- ★ Ser um filme de qualidade!;
- ★ Experimentos com iscas e armadilhas para pegá-la;
- ★ Aparelhos de caça-fantasmas.

Foi muito interessante perceber o quanto as crianças já tinham uma noção pré-estabelecida de investigação ao trazer conceitos como “retrato falado” ou “testemunhas” para nosso roteiro. Também me surpreendeu o índice da qualidade

do filme ter aparecido logo em seu primeiro momento de formulação. Essa atividade deu norte a elaboração do resto da sequência didática. Organizei os passos elencados pelas crianças no restante das duas semanas, incluindo quase todas as ideias levantadas acima.

No dia seguinte, escutaríamos as testemunhas que já viram a Menina Cogumelo, e quem melhor do que as próprias crianças do grupo? Tinha preparado uma atividade de desenho em que as alunas deveriam ouvir umas às outras, as estudantes que já tinham visto a Menina Cogumelo e as que não, para criar o rosto da assombração. Enquanto isso, chamaria uma aluna por vez para outra sala e colheria seu depoimento sobre o assunto.

Entretanto, para minha surpresa, a excitação em volta da nossa investigação foi tanta, que uma menina, M de 7 anos, trouxe de casa uma série de equipamentos caça-fantasmas que ela tinha construído de noite com materiais recicláveis. Antes de começar nossa coleta de testemunhos, M nos apresentou suas invenções: rolos de papel higiênico com uma bexiga na ponta que atiravam bolinhas de papel em espíritos.

Figura 2 - Aparelho de Caça-Fantasma Construído por M



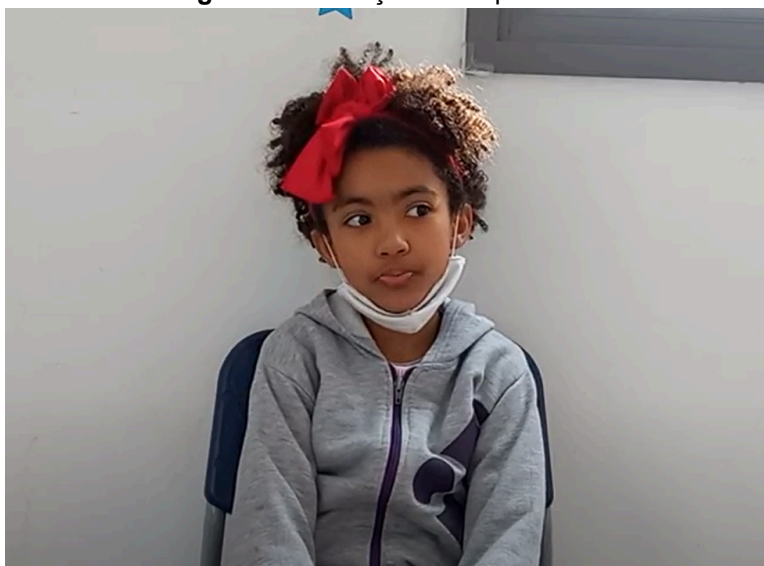
Fonte: acervo da autora.

Sendo a recreação um ambiente flexível e meu intuito justamente o de dar espaço à fala das crianças, adaptei o interesse de M em atividade e brincamos de

atirar bolinhas de papel umas nas outras, como um treinamento para quando achássemos a Menina Cogumelo. Enquanto isso acontecia, fui chamando uma criança por vez para uma sala mais reservada, em que gravava o depoimento da aluna sobre a fantasma.

A sala em que gravamos as testemunhas é chamada “sala da leitura” e é nela que as crianças menores dormem depois do almoço. É um espaço usual do cotidiano da recreação, mas que se transformou por completo pela presença de uma cadeira e uma câmera de celular posicionada em um pequeno tripé.

Figura 3 - Gravação de Depoimento



Fonte: acervo da autora.

Luciana Hartmann, em sua pesquisa sobre as histórias contadas por crianças, ressalta o quão importante é o contato das alunas com aparelhagem tecnológica de registro que promove uma sensação de protagonismo a elas:

Outra estratégia importante da pesquisa, que venho defendendo há muitos anos, foi o uso de tecnologia audiovisual (gravador de voz, câmera fotográfica e de vídeo). Nesse caso, não apenas Noëlle e eu filmávamos, gravávamos ou fotografávamos, mas as crianças também se revezaram nessa tarefa, que fazia parte de sua atuação como copesquisadoras. (HARTMANN, 2021, p. 99)

Esse momento de sentar em uma sala sozinha com a recreacionista, tendo acesso a uma câmera, podendo perguntar sobre o funcionamento do objeto e contar sua história sobre a Menina Cogumelo, foi um dos mais importantes de nossa

pesquisa. Foi quando as crianças assumiram o papel de detentoras da verdade, sendo entrevistadas por uma voz que não dizia se as respostas estavam certas ou erradas e não aparecia na câmera. Elas se tornaram “copesquisadoras”, reconhecendo sua imaginação como dado importante de nossa investigação.

Era um instante calmo em que elas podiam demorar o quanto quisessem para falar do assunto, sem serem atropeladas pelas opiniões das outras alunas. As respostas que apareceram foram surpreendentes e a vergonha, algo que talvez prejudicasse a gravação, se dissipou por completo. Não era uma adulta nova na escola com uma câmera querendo ouvir a opinião das crianças sobre algo. Era sua recreacionista, que convive e brinca com elas todos os dias, se tornando uma aliada nessa caça-fantasma, trazendo bugigangas tecnológicas que cativavam muita atenção.

Assim, todas as perguntas ganhavam um tom lúdico, principalmente as duas primeiras, que eram: “Qual é o seu nome? E a sua idade?” sendo que eu já sabia de cor a resposta de todas as alunas. A partir daí, se estabeleceu um faz de conta - uma brincadeira de investigação que dava foco à imaginação infantil como algo sério. Era muito interessante ver como as crianças assumiram personagens, explicando a Menina Cogumelo por meio de moléculas, maldições, histórias antigas e usando um vocabulário mais rebuscado que o normal.

Novamente, o discurso de acreditar na Menina Cogumelo como algo de “crianças menores do que eu que veem muitos filmes” apareceu, mas a maioria das alunas, mesmo aquelas que pensavam que era só um desenho, respondiam “não” quando eu perguntava se elas iriam no quarto andar sozinhas. O medo se tornava parte da brincadeira, deixando tudo um pouco mais divertido e aliado com a urgência de parecer corajosa, o que gerou respostas intrigantes como: “só iria atrás da Menina Cogumelo com uma arma na mão! Só!” ou “Eu iria no quarto andar, mas com meu pai, minha mãe e minha irmã!”.

Anete Abramowicz e Tatiane Rodrigues ao caracterizarem o espaço da oralidade no ensino formal denunciam:

Não se pode gaguejar, não se pode ter lapsos, esquecimentos e nem mesmo hesitação. A centralidade desta linguagem é a escrita, a oralidade é subalternizada. Neste jeito hegemônico de falar e de constituir o real, já que na verdade a linguagem cria o real e as verdades, estão excluídos aqueles

que não se expressam deste modo como as crianças, por exemplo. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 470)

O intuito do primeiro dia de gravação do documentário da Menina Cogumelo era exatamente se opor à descrição das autoras, quebrando a rotina das crianças de ter que se expressar rápido e ir direto ao ponto em seus comentários. Se estabeleceu um espaço de escuta no qual quem determinava a veracidade dos discursos e seus ritmos, eram as alunas e não as adultas.

Um fato muito interessante que apareceu em diversos depoimentos das crianças era a relação que a fantasma tinha com gênero. Era uma menina cogumelo, que ficava presa na parede perto do banheiro feminino e que parecia, pelas histórias contadas, assombrar bem mais as garotas do que os garotos. Inclusive, um aluno M, de 5 anos, denunciou que talvez a Menina Cogumelo não gostasse das outras, porque não gostava de ser garota, tema que aparecerá novamente no decorrer de nossa investigação.

Outra coisa que parecia dar uma dica do próximo passo do nosso filme foi o impulso pesquisador de descobrir como a Menina Cogumelo entrou na parede. Apareceram em múltiplas gravações teorias sobre o passado da fantasma, inclusive uma em que a aluna Y de 7 anos jurava que sua bisavó tinha desenhado a assombração na parede quando ela mesma estudava na escola Carandá.

Assim, adaptei o planejamento novamente e decidi que nossa próxima atividade seria criar a história de como a Menina Cogumelo apareceu na parede. Dividi a turma em dois grupos, e cada um deveria criar uma teoria para o aparecimento da fantasma (ou desenho, para os que não acreditavam). Deixei claro que iríamos gravar as cenas, então as crianças precisavam pensar em um cenário e escolher uma aluna narradora que explicasse a história em nosso documentário.

Para a faixa etária dos 5 aos 8 anos, não é coisa fácil criar uma história com começo, meio e fim coletivamente. Inclusive acho que até algumas adultas teriam dificuldade nisso. Encenar a história é outro desafio, contando com a questão polêmica de quem iria fazer cada personagem. Normalmente temos na recreação atividades de dramatização de histórias, mas sempre com a intervenção atenta da recreacionista para auxiliar em todas essas decisões. Para minha surpresa, na criação do passado da Menina Cogumelo minhas intervenções foram mínimas.

Como as protagonistas tanto da investigação quanto do filme eram as alunas, existia um compromisso intrínseco das crianças com a busca da verdade, fazendo a criação das histórias escapar dos quase sempre inevitáveis cocôs que explodem e matam todo mundo em uma narrativa infantil. Quem dizia o que era pertinente à Menina Cogumelo ou não eram as estudantes que já conviviam com a fantasma há um bom tempo, estabelecendo autonomia para conduzir a própria atividade.

Também me impressionei com o desenvolvimento técnico das cenas criadas. Sem qualquer indicação de como precisava ser o cenário, as crianças apresentaram uma dedicação orgânica com a investigação proposta, se atentando aos detalhes que intensificavam a veracidade de suas teorias. Não se tratava de uma atividade teatral em que o foco era explorar a cenografia e sim de um desafio lúdico de criar a história mais real possível sobre a Menina Cogumelo e isso possibilitou o engajamento das alunas sem o medo de errar. Eram suas narrativas, suas hipóteses, suas crenças, materializadas em cena e não uma demanda da recreacionista de fazer as coisas com mais capricho.

Figura 4 - Cena 1 da História da Menina Cogumelo



Fonte: acervo da autora.

Ingrid Koudela, em seu livro “Jogos Teatrais”, explica como, por meio da brincadeira, diversas linguagens artísticas aparecem organicamente no cotidiano da criança:

Um grupo de crianças de sete anos que estava brincando de *Chips* (filme seriado de TV) foi procurar materiais adequados para fazer roupas e armas

que se assemelhassem com as de seus heróis . O revólver de brinquedo, um boné e o paletó do pai satisfaziam essas necessidades. Nesse momento há, por assim dizer, um cruzamento entre as atividades plástica, dramática e musical. (KOUDELA, 2002, p. 37)

O que aconteceu na criação de cenas sobre o passado da Menina Cogumelo, foi muito semelhante ao processo descrito pela autora: a brincadeira de “estamos fazendo um filme” foi suficiente para proporcionar um mergulho na linguagem cênica e audiovisual, sem precisar explicitar isto às crianças. O próprio jogo se tornava naturalmente uma possibilidade artística.

A primeira cena criada contava a história de uma garotinha que um dia fez um desenho feio em sua casa. Algum tempo depois, ela se mudou e, no lugar da sua moradia antiga, foi construída a escola Carandá. O desenho rejeitado pela autora se tornou parte do prédio e começou a assombrar as crianças. Já a segunda cena, contava a história de duas garotas que um dia estavam andando na escada de incêndio da escola. Uma percebeu um bueiro na parede e quis chegar perto, e a outra, que não viu nada, continuou andando. A primeira menina foi capturada pelo bueiro e ficou presa por toda a eternidade na parede na forma de um desenho. Sua amiga nunca mais a encontrou.

Figura 5 - Cena 2 da História da Menina Cogumelo



Fonte: acervo da autora.

Torna-se nítido, ao ler as histórias acima, que assim como a veracidade do cenário foi tema de preocupação das crianças, a credibilidade de suas histórias também. Neva Boyd atribui esse compromisso com o real imaginário a uma característica do ato de jogar:

O jogo é sempre uma situação artificial e trabalha sempre [ao mesmo tempo] uma situação autêntica [...] um jogo é uma situação construída imaginativamente e definida por regras [...] aceitas pelos jogadores. Assim, quando uma criança joga um jogo, ela psicologicamente transplanta-se da situação real (*genuine*) para a situação artificial ou imaginada. A criança aceita a total situação do jogo, incluindo seu próprio papel dentro do jogo e, tanto quanto ele dure, atua tão consistentemente na nova situação como se ela fosse real. (apud CAMARGO, 2002, p. 6)

O processo todo de investigação e criação do documentário da Menina Cogumelo era uma grande brincadeira. Tanto por acontecer já em um espaço em que o jogo é muito usual, a recreação, quanto por possibilitar a experimentação dos papéis de investigadora e cineasta por dez dias. Aqui não havia intuito algum de ensinar qualquer coisa sobre a linguagem cinematográfica às crianças, mas sim de dar seriedade a uma fantasma completamente inventada por elas. Esse era o jogo: um acordo lúdico entre pesquisadoras de examinar, como se fosse real, algo completamente imaginado. Logo, as características explicitadas acima por Boyd estavam presentes no processo de criação do nosso documentário o tempo todo. Eram mais de trinta corpinhos completamente inseridos nessa brincadeira, vivendo-a como se fosse genuína, sentindo medo, coragem e uma sede investigativa digna das maiores detetives. Se estabeleceu uma aliança entre caça-fantasmas, a brincadeira e a realidade.

2.2 O MEDO QUE MOVE

“As formigas mortas são as mais preciosas”

D de 5 anos olhando o canteiro de plantas

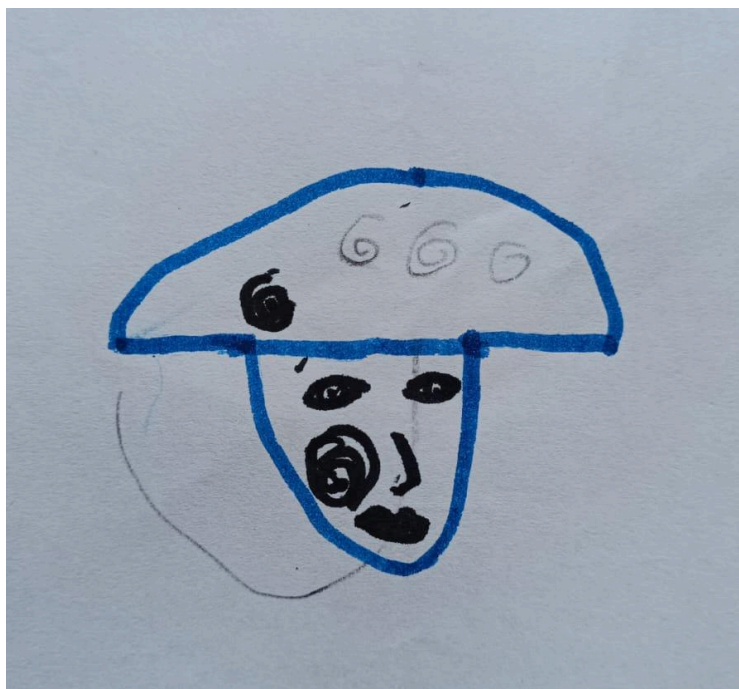
À medida que íamos estudando e criando um imaginário ao redor da Menina Cogumelo, a necessidade de vê-la tornava-se cada vez mais pulsante. As crianças

do Infantil 5⁴, parte do nosso grupo, nunca tinham visto o grafite, e a excitação de procurá-lo pela escola agitava todos os corpos.

Assim, o dia de visitar as escadas de incêndio se aproximava e parecia o próximo passo natural de nossa investigação, mas antes existiam alguns temas levantados em nosso roteiro interessantes de serem trabalhados, como o “retrato falado”. Essa atividade estava originalmente planejada para o dia em que M trouxe as armas caça-fantasma, e nela cada criança descreveria a Menina Cogumelo para turma, que deveria tentar desenhá-la, conhecendo ou não sua face.

Novamente o “faz de conta que somos especialistas” apareceu na atividade, transformando as crianças que descreviam a fantasma em contadoras de histórias de terror. Elas alongavam a assombração, que originalmente é só uma cabeça, davam corpo, voz e cheiro à Menina Cogumelo. Abaixo estão alguns dos desenhos realizados no retrato falado e é muito interessante comparar as ilustrações das alunas que já tinham visto o grafite original com as que apenas escutaram a descrição das colegas.

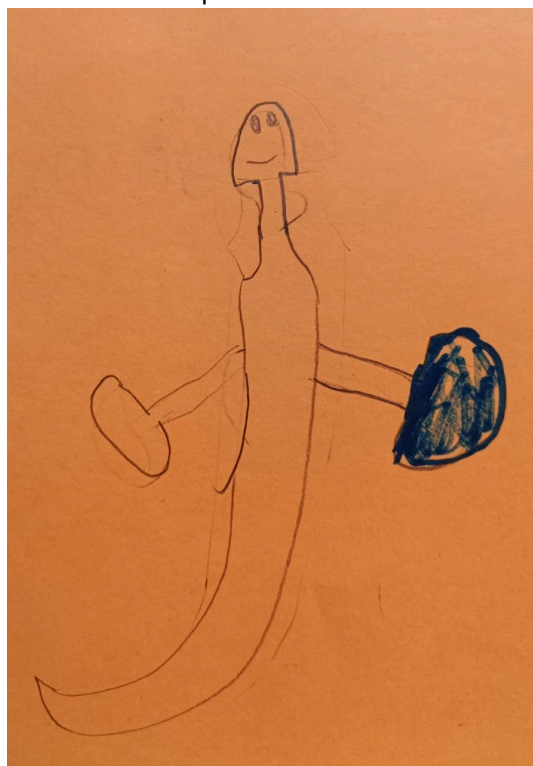
Figura 6 - Desenho de quem já viu a Menina Cogumelo



Fonte: acervo da autora.

⁴ O Infantil 5 quando vai para a quadra normalmente não usa as escadas de incêndio, então as alunas nunca tinham visto a fantasma.

Figura 7 - Desenho de quem nunca viu a Menina Cogumelo



Fonte: acervo da autora.

Depois dessa atividade, a curiosidade para conhecer a fantasma ficou maior ainda. Toda vez que fazíamos uma roda, a pergunta: “É hoje que vamos procurar a Menina Cogumelo?” aparecia. Até que finalmente anunciei que sim, iríamos para as escadas de incêndio do quarto andar. Em 2022, muitas crianças iam para a escola de máscara e o primeiro comentário depois do meu enunciado foi de R, que recomendou às amigas que todas ficassem com suas máscaras no rosto, “porque cogumelos soltam um pozinho tóxico no ar”.

Eu estava com o celular em um tripé e filmei toda nossa caminhada saindo do Cultura até as escadas de incêndio do quarto andar. Nosso percurso foi silencioso, cheio de alunas mascaradas e mãozinhas segurando o corpo das adultas em qualquer lugar possível. As crianças estavam com um misto de medo e excitação, e algumas tinham trazido brinquedos de casa para a procura, que se transformaram em armas contra fantasmas.

Chegamos na antiga localização da Menina Cogumelo e encontramos o borrão, prova de seu desaparecimento. A frase “Lee está revoltado” cobria a mancha do rosto do grafite e algumas crianças do segundo ano, que já sabiam ler, decifraram a mensagem para as mais novas. O medo estava o tempo todo presente

no corpo das alunas e qualquer som repentino causava um susto coletivo. Ao mesmo tempo, a necessidade de se provarem corajosas estava em jogo. Pedi às estudantes, agora na casa da Menina Cogumelo, que levantassem a mão se acreditassem que ela era um fantasma e depois, se achassem que era apenas um desenho. As respostas ficaram equilibradas tendo quase a mesma quantidade de braços estendidos para ambas. Em seguida, um comentário de T de 5 anos que nunca tinha visto o grafite me chamou a atenção: “Ela é de mentira! Eles inventaram aquela lenda! Eles inventaram!”.

Esse foi o momento mais radical de nossa investigação em que a barreira entre realidade e imaginação quase se dissipou por completo. Estávamos nas escadas de incêndio da escola, um ambiente cotidiano para a maioria das crianças, olhando para um borrão cinza na parede. Nada sobrenatural estava acontecendo, mas a atmosfera era completamente amedrontadora e as crianças estavam assustadas. O foco lúdico de nossa investigação estava perdendo espaço para o medo que ao mesmo tempo move e paralisa.

Ingrid Koudela ao elaborar o signo e o significado dentro do faz de conta explica:

Ao jogar, a criança acredita no que quer. A atitude natural do pensamento é a crença. Somente as operações formais (na adolescência) afastam verdadeiramente o pensamento da crença espontânea. No jogo, sem que haja estabelecimento de hipóteses e comprovação através de pensamento dedutivo, a criança não acredita realmente no que joga. Quando uma criança que está brincando de bruxa ou de lobisomem acredita na personagem, o jogo cessa e ela provavelmente começará a chorar. Às crianças distinguem logo cedo entre fantasia e realidade nas suas brincadeiras de faz-de-conta. Por oposição ao símbolo discursivo, o símbolo lúdico chega à ficção e não à crença. (KOUDELA, 2002, p. 37)

Como afirma a autora, era crucial que a investigação nesse momento se voltasse mais à ficção do que à crença e que as crianças recuperassem sua posição dentro do faz de conta. Os papéis de investigadoras corajosas tinham que reaparecer e mais uma vez, quem deu a solução para esse problema foram as próprias alunas - o jogo apareceu como resposta. Um menino, na urgência de se provar corajoso disse que queria ficar sozinho com a Menina Cogumelo para ver se ela realmente o assombraria. Logo, outros voluntários se prontificaram e a atmosfera de brincadeira e de desafio lúdico voltou.

Realizamos um teste de coragem, ou como as crianças chamaram: “um experimento com iscas”. Primeiro, três meninos, dois do Infantil 5 e um do segundo ano, ficaram sozinhos com a Menina Cogumelo. Posicionei a câmera no chão, para ver se capturava qualquer atividade paranormal e me distanciei das escadas de incêndio com o resto da turma. A primeira coisa que aconteceu foi o menino mais velho se aproximar da câmera e dizer: “Câmera, relaxa tá, a gente não tá com medo!”, algo que eu só percebi depois quando editei as filmagens. O controle do jogo e da própria imaginação tinha voltado às mãos deles.

Em seguida, ao perceber que nada tinha acontecido com os três investigadores, a turma propôs que meninas ficassem sozinhas perto da fantasma, visando provar a teoria de que a Menina Cogumelo não gostava de garotas. Repetimos o procedimento agora com duas alunas do segundo ano e uma do primeiro e, de novo, a comunicação com a câmera apareceu. Uma delas se agachou e disse olhando para os espectadores futuros: “Ela não existe! Só tô dizendo!”. Nenhum acontecimento sobrenatural foi registrado.

Foi muito interessante perceber como a materialização da Menina Cogumelo, mesmo sendo um borrão na parede, mudou o rumo da nossa investigação. Antes o foco das crianças era centrado em criar teorias e aumentar o imaginário em torno da fantasma, elaborando hipóteses cada vez mais imaginativas sobre ela, depois que vimos as escadas de incêndio uma necessidade de resolver o enigma apareceu. As perguntas eram mais claras: quem a desenhou, por que a apagaram e isso foi obra de um fantasma ou uma pessoa? Elas queriam provas concretas e uma solução realista para o problema.

O medo tinha dado à investigação um tom de urgência e nos reunimos de novo em uma roda de conversa, para debater o que ainda faltava para o nosso filme resolver a questão. Duas soluções apareceram: conversar com especialistas em fantasmas e entrevistar as pessoas que estudam no quarto andar sobre a assombração, para ver se foi alguma aluna mais velha que a inventou.

Nos separamos em dois grupos: um se tornou uma equipe de caça-fantasmas especialistas e o outro elaborou as perguntas para a entrevista com as alunas do Fundamental II. Nesse momento, uma das tentativas para resolver o enigma era completamente pautada no faz de conta, à medida que iríamos entrevistar crianças do próprio grupo no papel de especialistas, e a outra era centrada na realidade,

escrevendo perguntas “sérias” para ver o que as alunas mais velhas da escola tinham para falar sobre Menina Cogumelo. O mais interessante é que ambos os esforços eram igualmente válidos para as crianças na criação de nosso filme.

As entrevistas com as especialistas foram semelhantes em formato aos depoimentos das testemunhas do começo, só que agora o faz de conta estava muito mais presente. Uma aluna por vez ia comigo para uma sala mais reservada, encontrava a câmera posicionada e respondia algumas perguntas. Dessa vez, as crianças criaram personagens assumidos, mudando suas respostas quando eu perguntava seu nome e idade. Qual é o seu nome? “Caça-Fessos”. Quantos anos você tem? “20”. Um imaginário pré estabelecido em relação a acontecimentos sobrenaturais ficou nítido, à medida que um aluno me explicou que para pegar a Menina Cogumelo eu precisaria de um aspirador de pó comum.

Também foi muito interessante ver um estudante no papel de caça-fantasmas alertando a turma para ficarem longe da Menina Cogumelo em sua entrevista. Ele disse: “Tudo só está começando, ela é muito mais perigosa do que eles imaginam”, assumindo um personagem especialista que o distanciava da investigação do grupo e garantia autoridade.

Em nenhum momento foi solicitado que as crianças criassem personagens para a entrevista, a única preparação prévia foi fazer amuletos caça-fantasma para a caracterização das especialistas. As figuras entrevistadas apareceram naturalmente, como um reflexo das crianças em estado de jogo. Peter Slade ao definir o jogo dramático infantil explica:

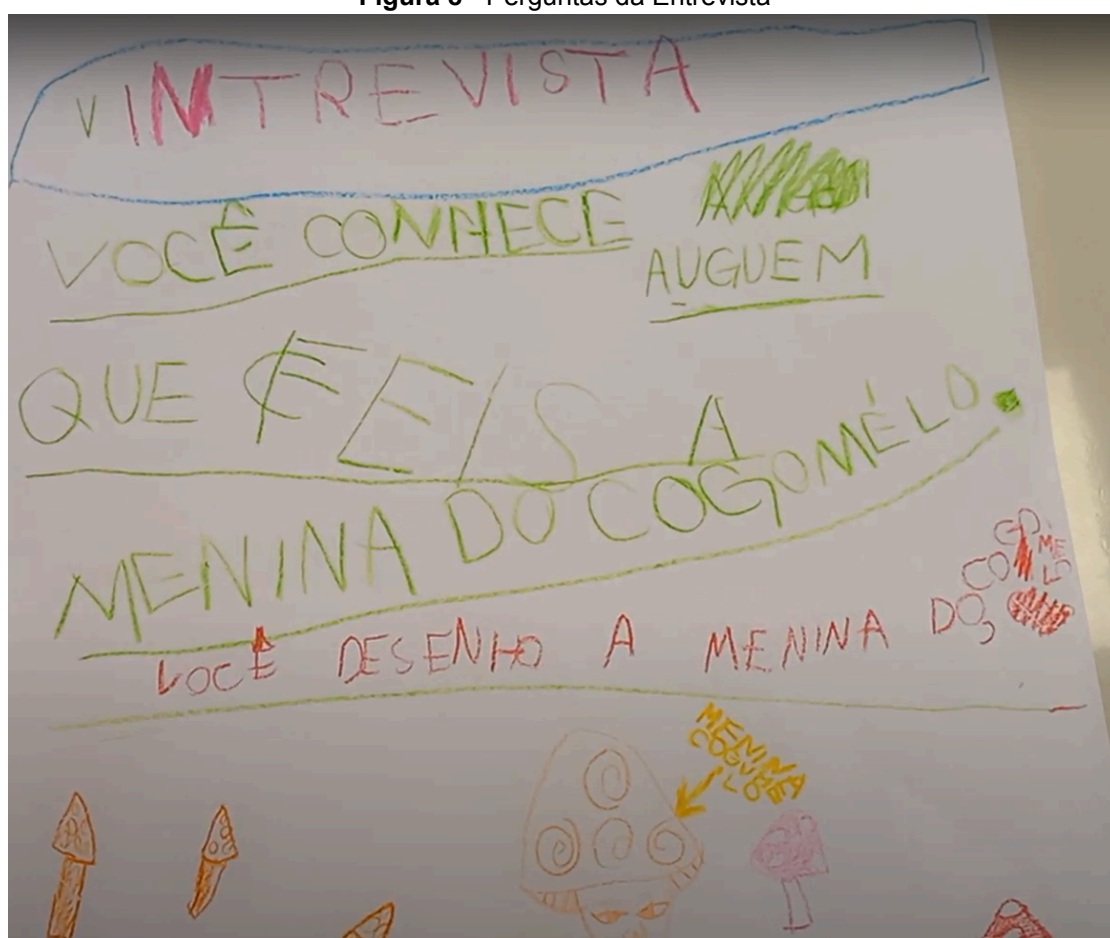
As crianças aplicam exatamente essa atitude no seu jogar. Elas começam com a mesma honestidade de pensamento, mas com elas isso é mais simples, mais direto, porque são novas. Elas pensam “Se eu fosse realmente esse dragão voador, aquele cosmonauta ou essa salsicha atômica, eu faria isso ou diria aquilo.” Elas o fazem, e isso é o Jogo Dramático, o Drama Infantil. Sua maneira de “realizar” o pensamento é a sua forma de arte. (SLADE, 1978, p. 27)

“Se eu fosse uma especialista em fantasmas, como eu me portaria?”, essa foi a questão implícita que apareceu organicamente no imaginário das alunas por meio da brincadeira de investigação. O resultado disso é, como defende Slade, uma aproximação do jogo com o teatro, uma forma de arte infantil.

Enquanto isso, o grupo que criava perguntas para o Fundamental 2, fincava os pés no chão e debatia arduamente sobre o que era importante de ser investigado. A atividade mesmo sendo de escrita, algo difícil para as alunas no início do ciclo de alfabetização, estava totalmente apropriada pelas crianças, não parecendo uma demanda das adultas. As questões levantadas foram:

- ★ Você conhece alguém que fez a Menina do Cogumelo?
- ★ Você desenhou a Menina do Cogumelo?

Figura 8 - Perguntas da Entrevista



Fonte: acervo da autora.

No dia seguinte, fomos até o quarto andar, lar da Menina Cogumelo, dessa vez para entrevistar o Fundamental II. A entrevista aconteceu com três estudantes que estavam em seu horário de almoço e toparam responder as perguntas das crianças mais novas. Eu conversei com elas previamente, apresentando nossa proposta de filme documentário e para minha surpresa elas também tinham sido

impactadas pela Menina Cogumelo: conheciam quem a desenhou e estavam bravas por ela ter sido apagada da parede pela escola.

Entretanto, na hora da entrevista, as mais velhas não deram seu depoimento verdadeiro em torno do grafite e resolveram aumentar ainda mais o imaginário das crianças contando as mais variadas histórias sobre a fantasma. Isso foi frustrante para as investigadoras que queriam respostas objetivas sobre o que era a Menina Cogumelo.

Assim, a entrevista com o Fundamental II foi interessante, pois possibilitou o protagonismo às crianças ao conduzirem e realizarem as perguntas para as mais velhas, ao mesmo tempo que dispersou nossa investigação com histórias inventadas por adolescentes, que se divertiram muito em assustar as mais novas. Mesmo assim, foi um momento em que o grupo do Infantil 5, primeiro e segundo ano pode apresentar a proposta e explicitar para elas mesmas (e para mim) suas visões sobre nosso filme. Um aluno ao ser questionado se nosso documentário resolveria a questão da Menina Cogumelo respondeu: “A gente tá fazendo um programa para contar pras pessoas que não acreditam que ela existe!”.

À medida que elas se tornaram as entrevistadoras e não só as entrevistadas, foi possível vê-las assumindo a autoria, a responsabilidade e o crédito pela nossa criação.

Figura 9 - Entrevista com o Fundamental II



Fonte: acervo da autora.

A visita ao Fundamental II aconteceu na segunda sexta-feira da sequência didática, no dia que supostamente ocorreria a estreia do filme. Pelo envolvimento

intenso das crianças, as atividades planejadas ocuparam muito mais tempo do que o esperado e ainda não existia um final para o documentário. Graças à liberdade recreativa, aumentei a sequência didática e afastei a data da nossa estreia, mas ainda assim, era impossível fugir da necessidade das alunas de resolver esse enigma inventado de uma vez por todas.

Estabeleceu-se um desafio: como entrar em consenso com mais de trinta crianças sobre algo completamente imaginado? O foco durante todo o processo foi escutá-las e dar espaço a suas opiniões, como agora escolher uma única para finalizar o documentário? Sem pista alguma de como conduzir essa conclusão, sentei com as alunas em roda e perguntei suas impressões após a entrevista com o Fundamental II.

Muitas estavam confusas com as histórias contadas pelas adolescentes que conseguiram abarcar até cogumelos alucinógenos em suas respostas, mas para minha surpresa, havia uma teoria intacta na mente de algumas alunas que tinha se fortificado com a conversa. As crianças perguntaram às mais velhas o que elas achavam que significava a frase “Lee está revoltado” e a resposta foi: “Talvez Lee seja o nome da fantasma”. Nesse instante, o masculino da palavra revoltado começou a intrigá-las. Como a Menina Cogumelo pode estar “revoltado”? Quando o assunto da nossa roda de conversa final se centrou nisso, F de 7 anos, disse: “Se mudarmos as letras de Lee de lugar, vira Ele”.

Desde o começo, a Menina Cogumelo era uma figura que aparecia relacionada a questões de gênero, seja por ela ficar perto do banheiro feminino ou por supostamente não gostar de garotas. A teoria de que ela não gostava de ser menina já tinha aparecido e, para minha surpresa, tomou força total na reta final da nossa investigação. As crianças elaboraram que Lee (que pode formar a palavra “ele”, se mudarmos as letras) era o nome de verdade da Menina Cogumelo e que ele assombrava as crianças por usarem seu nome errado. Nessa hora, foi retomado o depoimento de M, que bem no começo de nossa criação falava que a Menina Cogumelo não gostava de meninas, pois ela mesma não gostava de ser garota e nem de si mesma. Perguntei o que podíamos fazer para resolver de uma vez por todas essa questão e um menino D, de 6 anos, respondeu: “É só não chamar mais ele de menina!”.

Nesse ponto, eu já estava completamente surpreendida pela conclusão da nossa investigação e pela semelhança das questões levantadas em nossa roda de conversa a vários debates identitários importantes do universo adulto. O respeito aos pronomes, a preocupação das crianças de começarem a chamar Lee de “O Menino Cogumelo”, a vontade de algumas de mudar o nome de nosso documentário, foram impressionantes e acho que deveriam ser exemplos para muitas pessoas já crescidas.

Eu não sei explicar ao certo como o gênero começou a aparecer nas discussões, se estava relacionado unicamente ao mistério do Menino Cogumelo - ao masculino da palavra “revoltado”, à proximidade do grafite com o banheiro feminino - ou se já povoava o imaginário do grupo há um bom tempo. Antes da sequência didática, a única possível pista da conclusão de nossa investigação, era a binariedade extremamente imposta a essas pequenas, fazendo-as diferenciar de forma radical o que é um comportamento de menina e de menino. As cores eram o maior exemplo disso, tendo vários garotos se recusando a desenhar em papéis cor de rosa. Com tantos padrões femininos e masculinos sem pé nem cabeça estabelecidos tão precocemente, é natural que apareçam figuras que desafiem isso, como Lee.

Figura 10 - Cartaz do filme “Em Busca da Menina Cogumelo”



Fonte: acervo da autora.

Para finalizar o documentário, aceitei a proposta da aluna R e todas juntas gritamos bem alto: “Lee, a gente sabe que você é um menino!”, como uma tentativa de acabar com as assombrações do Menino Cogumelo. Essa é a última cena de nosso filme e em seguida, começamos a trabalhar em cartazes para espalhar pela recreação e convidar as outras crianças do espaço para assisti-lo.

2.3 CRIANÇAS ROTEIRISTAS, DIRETORAS, ATRIZES, PESQUISADORAS E PROTAGONISTAS

“Esse daqui é o meu diário. Eu escrevi ele numa língua inventada que só eu consigo ler.”

S de 8 anos me mostrando um caderninho cheio de rabiscos que não entendo

Marcelo Soler, pesquisador, professor e diretor ao teorizar sobre a potência pedagógica do teatro documentário, explica:

Documentar algo é ter uma perspectiva histórica sobre as coisas e não se eximir de opinar sobre a realidade. O ato criativo e consciente é uma maneira de atuar no mundo como sujeito e, portanto, como autor de um discurso, com todos os matizes que aí se podem entrever. (SOLER, 2010, p. 57)

Nesta citação, o autor se refere ao trabalho com documentos reais: depoimentos e materiais registrados de situações verdadeiras que são elaborados pelo teatro documentário em cena. O filme “Em busca da Menina Cogumelo” por mais que se situe em uma situação ficcional, se relaciona muito com o ato de documentar proposto por Soler, à medida que se centra na infância, uma fase da vida em que o inventado vale tanto quanto o genuíno. Documentar crianças, sua imaginação e histórias tem tanto compromisso com a realidade quanto registrar o cotidiano de uma adulta. O olhar das alunas sobre o mundo, recheado de fantasmas, é autêntico e relatá-lo é uma forma de reconhecer sua veracidade.

No nosso processo, as crianças se tornaram os sujeitos que registram e suas histórias e mundos imaginários viraram os objetos a serem registrados. À medida que suas narrativas ganham o caráter de documento, elas se tornam conteúdo didático e as alunas se transformam nas especialistas responsáveis por debatê-los.

O convite a ser feito é de que se estranhe o que for habitual, para que se descubra o que nos foi escondido, muitas vezes, pela nossa visão viciada e simplificadora. (SOLER, 2010, p. 58)

Soler explicita o intuito pedagógico do teatro documentário e defende que esse se assemelha muito ao processo da Menina Cogumelo. Ele se estabeleceu quase como uma linguagem documentária infantil que visava refutar nossa “visão viciada e simplificadora” em torno da própria infância e reconhecê-la como produtora de universos genuínos.

Para a estreia do filme “Em Busca da Menina Cogumelo⁵” as crianças modificaram o tempo e o ambiente da recreação. Essa ficou recheada de cartazes e desenhos de cogumelo, chamando os outros grupos do espaço para o evento, que se integrou à rotina: não era mais um dia qualquer de ir para o Espaço Cultura Viva, era o dia da nossa estreia. Conversei anteriormente com as crianças e elas decidiram que precisaríamos de pipocas. Fiz as pipocas enquanto elas treinavam uma apresentação para o filme e preparavam o espaço para sua exibição.

Os outros grupos (Infantil 3 e 4; e terceiro, quarto e quinto ano do Fundamental) foram chegando e ocupando os tapetinhos que as crianças tinham preparado. As diretoras, atrizes, pesquisadoras e criadoras do filme levantaram quando todas já tinham sentadas e disseram: “Nós somos o grupo do Infantil 5, primeiro e segundo ano e esse é o nosso filme!”. Essa foi a primeira vez que todas assistiram ao documentário e as reações durante a exibição foram o diagnóstico de autoria das alunas: quando apareciam em cena se excitavam, relembavam dos momentos registrados com comentários de “eu nem fiquei com medo nessa hora!”, olhavam animadas as reações das colegas e comiam pipoca orgulhosas.

Depois, os outros grupos retornaram aos seus planejamentos e o nosso se juntou em roda para conversar sobre o documentário. No final do filme, eu tinha criado uma surpresa para as crianças ao colocar uma cena de uma atriz fantasiada de Menina Cogumelo olhando para a câmera. As alunas se divertiram me perguntando se era a Menina Cogumelo de verdade, algo que eu só respondi com “Não sei! Não fui eu que coloquei!”. O intuito era manter a curiosidade das crianças em relação à fantasma e os outros mistérios da escola, afinal o propósito era

⁵ No fim, as crianças optaram por manter o pronome feminino no título do filme para não dar “spoilers” da investigação aos espectadores.

registrar todo o debate em torno da personagem e não acabar com o imaginário e suspense em torno dela.

Perguntei para as crianças suas partes preferidas do filme e os comentários vinham tanto em relação ao produto final quanto ao processo. Elas lembraram os momentos mais aterrorizantes e divertidos: o teste de coragem, o dia em que fomos visitar a Menina Cogumelo e quando descobrimos seu nome certo.

Essa primeira roda de conversa foi marcada por muitas mãos levantadas e crianças se atropelando para recontar as cenas mais marcantes do documentário. As conversas com caráter mais avaliativo vieram depois e algumas acontecem até o dia de hoje. Essa é uma das características mais interessantes do espaço recreativo, nós continuamos vendo as crianças quando um ciclo se acaba. O filme da Menina Cogumelo era um produto nosso, que surgiu unicamente por uma demanda minha e não da instituição, que não simbolizava o fim do semestre e nem a despedida da turma. Assim, continuei convivendo com as alunas diariamente e ouvindo comentários sobre o processo, muito tempo depois de sua finalização.

As estudantes me contaram que as assombrações tinham melhorado depois que começaram a chamar o fantasma de “o Menino Cogumelo”, mas que ainda assim coisas muito esquisitas continuavam acontecendo na escola. Eu me tornei uma espécie de aliada em questões sobrenaturais sendo constantemente questionada de quando faríamos nosso próximo filme. Os casos paranormais mais recentes me são apresentados como propostas de documentários que eu deveria produzir.

A vontade de continuar e a memória das crianças em relação à criação do filme, são marcadores avaliativos que demonstram a importância de colocar o imaginário infantil em foco. Resumindo todo o processo, as alunas se tornaram roteiristas, diretoras, atrizes, pesquisadoras e protagonistas em uma brincadeira de dar seriedade para seu cotidiano tão lúdico e fértil. Tudo isso só foi possível pela proximidade entre as adultas e as crianças natural à recreação. Por meio da brincadeira de fazer um filme, recriamos a realidade fantasmagórica da escola, à medida que se resignificava o Espaço Cultura Viva. A própria rotina escolar se modificou, quando ao invés de ir para a recreação as crianças se tornavam caça-fantasmas.

CAPÍTULO 3: “TEATRINHO”

“Teatro é tipo um filme só que na vida real e com máquina de fumaça”

A de 7 anos me explicando o que é teatro

Nos capítulos anteriores, focamos em explicitar o quanto dinâmicas cênicas podem encontrar espaço no ambiente da recreação escolar. Essa área com liberdade curricular centrada no brincar casa muito bem com o ensino do teatro, como visto na sequência didática da Menina Cogumelo e possibilita um vínculo entre recreacionista e alunas de extrema proximidade, que pode alimentar muitas possibilidades artísticas.

Agora, entretanto, precisamos pensar no que exatamente caracteriza uma recreação como “cênica” e, para isso, será inevitável nos debruçar sobre o jogo⁶ e suas diferenças e aproximações com o teatro.

Ingrid Koudela abre seu livro “Jogos Teatrais” falando sobre a nomenclatura “teatro educação”:

Toda proposta de Teatro-Educação se debate em torno da definição do binômio que constitui seu fundamento. Até que ponto o orientador de um grupo de crianças ou adolescentes deve encaminhar o trabalho para o lado artístico ou até que ponto o ensino artístico é de menor importância, considerando-se que está lidando em primeiro lugar com uma atividade de caráter formativo? (KOUDELA, 2002, p. 17)

No ambiente da recreação o caráter formativo se encontra implícito dentro do próprio brincar, logo, o binômio se torna outro: o embate é entre o teatro e o jogo. O que é mais importante? Ressaltar o lado artístico dessa brincadeira? Ou o lado lúdico dessa arte? Qual a diferença entre essas duas áreas quando estamos trabalhando com crianças?

Nesse capítulo, assumiremos o teatro como uma grande brincadeira e pensaremos no que acontece quando ele se distancia das noções pré-estabelecidas de artes cênicas na escola e se torna parte efetiva do cotidiano das crianças, como mais uma forma de jogar. Para isso, debateremos a importância de docentes com

⁶ “Brincar” e “jogar” são termos elaborados por inúmeras autoras de maneiras diferentes. Entretanto, no presente trabalho, trataremos as duas palavras como sinônimos, à medida que usamos “brincadeiras” para se referir não só a atividades espontâneas infantis, mas também a jogos com regras.

formação artística participarem da ludicidade infantil por muito mais tempo do que só no horário das aulas de arte.

Nas próximas páginas, investigaremos as potencialidades artísticas dentro do jogo e o quanto de teatro existe em brincadeiras raramente propostas nas aulas de artes cênicas.

3.1 TEATRO NÃO É SÉRIO, BRINCAR É

“Eu sou um vampiro de verdade, quer ver?”

Diz T de 6 anos enquanto entra em uma sala, acende a luz e finge receber diversos choques

É a semana do feriado do dia das crianças e como sempre para comemorar juntamos todas as turmas da recreação e fizemos um grande show de talentos. Isso é teatro? Estamos lendo um livro, mas esse acaba antes da hora e as crianças têm que continuar a história. Isso é teatro? Dividimos o grupo em dois e fizemos uma competição de mímica valendo pontos. Os temas são lugares e os participantes só podem adivinhar quando a demonstração acabar. Isso é teatro? Viramos uma mesa de lado e cada aluna pode usar fantoches para contar histórias para as outras. Isso é teatro?

Entrar na sala caracterizada como uma personagem e fingir que esqueceu o nome de todas as crianças, contar uma história, propor uma brincadeira enquanto fala com sotaque francês é teatro? Anunciar que a recreação vai mudar e virar um cinema, pedir para as alunas construírem a bilheteria, o carrinho de pipoca, as cadeiras, a telona é teatro? Comprar o ingresso com as estudantes e assisti-las encenarem sua cena preferida de Patrulha Canina é teatro?

Ao brincar na recreação, planejar atividades e aplicá-las uma pergunta me saltava a mente o tempo todo: eu estou fazendo teatro? Por ser um ambiente em que todas as especializações se colocam às margens e abrem espaço para o foco principal, o jogo, sempre me questionava sobre o caráter cênico das propostas. Quando acaba a brincadeira e quando começa o teatro? O que difere essas duas coisas? Qual é o objetivo principal?

Huizinga em seu livro “Homo Ludens” se debruça sobre o ato de jogar e busca definir suas características:

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. (HUIZINGA, 2020, p. 5)

O autor defende o caráter significativo do jogo, distanciando-o de uma prática motora e ressaltando a importância destes sentidos "em jogo" durante uma brincadeira. Ele continua:

Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação". Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida. (HUIZINGA, 2020, p. 7)

As definições acima explicitam a semelhança entre o ato de jogar e as artes. Um espetáculo, uma música ou uma escultura também produzem uma imaginação da realidade e brincam com os sentidos. A partir das palavras de Huizinga, algumas questões começam a aparecer: Como distinguir essas duas áreas quando estamos trabalhando com crianças? Existe de fato alguma diferença?

Durante esses dois anos na recreação estive em contato com crianças de 3 a 8 anos, ficando tanto com o grupo dos menores, quanto do Infantil 5, primeiro e segundo ano do Fundamental I. Para essa faixa etária, separar o jogo do teatro é uma tarefa quase impossível e acaba caindo em estereótipos antigos das artes cênicas, colocando delimitações como: se tem plateia é teatro, se não é jogo, algo que já está sendo debatido na cena contemporânea há muito tempo. Para essas idades, a linguagem padrão é brincar e independente do conteúdo a ser elaborado sua assimilação só acontecerá por meio de dinâmicas lúdicas.

Com o tempo, me pareceu bem mais interessante pensar nas artes cênicas como uma forma de alimentar, transformar e diversificar jogos e visões de mundo infantil, do que se preocupar com sua integridade artística. Ao invés de pensarmos quais habilidades teatrais esse jogo está trabalhando, ou forçarmos o modelo cênico (uns brincam, outros assistem) em espaços que não são propícios a isso, vamos

aceitar a natureza artística de uma brincadeira à medida que essa pode transformar significantes e significados.

Anaquel Fonseca narra em seu artigo, a transição de suas aulas de artes do Ensino Médio para a Educação Infantil e chega em conclusões muito semelhantes aos questionamentos vivenciados na recreação:

“Assim, a professora advoga por uma abordagem pedagógica que leve em conta a cultura da criança, que mergulhe na sua estética pessoal e que seja construída na relação que ela estabelece com o mundo e com os outros. É preciso considerar que a criança não chega vazia na sala de aula, e que se dispor a conhecer esse mar de vivências infantis é uma escolha recompensadora.” (FONSECA, 2021, p. 12)

A autora defende que a teatralidade emerge de um “objeto comum” entre a professora e as alunas: a brincadeira. Para fazer arte na infância é preciso escutar a cultura infantil e trabalhar com as possibilidades de mundo que as estudantes trazem por meio do próprio jogo.

Ingrid Koudela cita os trabalhos de John Dewey sobre o processo de aprendizagem durante a infância:

[...] a principal raiz de toda atividade educacional está nas atitudes instintivas e impulsivas da criança e não na apresentação e aplicação de material exterior, seja através de ideias de outros ou por meio dos sentidos; portanto, as atividades espontâneas da criança, como jogos de mímica etc., são passíveis de serem usados para fins educacionais, ou ainda, constituem o fundamento de métodos educacionais. (DEWEY, 1900, p. 143 apud KOUDELA, 2002, p. 19).

Logo, como explicam os autores, o foco é sempre o brincar. Esse precisa ser o fundamento dos métodos educacionais e devemos aceitar que quando bem nutrido, pode ser visto como uma forma de expressão tão completa que abriga o mundo das artes.

O questionamento vira como alimentar essas brincadeiras de forma artística e a resposta se encontra no caráter significativo do jogo. Assim como a arte transforma sentidos o tempo todo, uma brincadeira que tenha seu foco em experimentar diferentes interpretações da realidade pode muito bem ser vista como cênica e, talvez, ensine mais sobre teatro do que uma apresentação imposta às crianças.

Para isso, a formação diversificada de profissionais que têm contato com a infância é extremamente frutífera. Uma criança ao jogar instigada por adultas com diferentes saberes amplia sua percepção do mundo. Cada disciplina pode possibilitar um elemento novo para a brincadeira e alimentá-la. Precisamos criar ambientes educacionais em que professoras formadas em artes residam mais tempo na escola do que apenas uma vez por semana, para que o “objeto comum” (o brincar explicitado por Anaquel) seja realmente estabelecido. Assim, uma troca lúdica ocorrerá, garantindo ao jogo um caráter sensível, artístico e brincando com os mais diversos significados.

É imprescindível debater esse mundo imaginário que aparece pelo brincar e reconhecer seu caráter transformador. Pouco importa se a atividade era a criação de uma peça sobre ladrões ou um jogo de pega-rabinho, o que é fundamental é o signo ladrão que pode ser experimentado, ressignificado e as possibilidades de mundo que aparecem quando uma aluna simpatiza com o ladrão e deixa ele pegar seu rabinho.

Logo, ao trabalhar com a infância precisamos aceitar que a única coisa que realmente deve ser levada com seriedade, principalmente em espaços de educação não formal como a recreação, é o próprio brincar. O ensino do teatro, a iniciação às artes cênicas, ou seja, a nomenclatura formal para explicar jogos que brincam com o sensível, são intrínsecos. Não precisamos nos assustar com o hibridismo entre práticas lúdicas e artísticas - essa troca alimenta ambas as áreas. Podemos aceitar o próprio jogo como uma forma de arte infantil e focar unicamente em alimentá-lo, adicionando papéis novos, organizações de mundo diferentes, sons, materiais distintos, etc. E talvez essa grande brincadeira que flerta com os mais variados significados possa também nos instigar como professoras, ensinando uma coisa ou outra sobre nossas amadas linguagens artísticas.

Agora, nos debruçemos sobre alguns jogos realizados na recreação que explicitam a interlocução entre as áreas e presentificam as artes cênicas na rotina infantil, como mais uma forma de brincar.

3.2 AS VISITAS

“Bella! Você tava maluca! Não parava de se mexer e tinha esquecido o meu nome!”

V de 7 anos me explicando o que aconteceu enquanto eu estava fantasiada

Me despeço das crianças falando que vou ao banheiro e saio correndo da sala. Coloco maquiagem no rosto, prendo o cabelo de um jeito diferente e troco de roupa. Alguns minutos depois, volto, bato na porta e, mesmo com o crachá “Isabella Rodrigues” pendurado no pescoço, sou outra pessoa. Eu sei disso e elas também. Temos um acordo, igualzinho aquele que se estabelece quando pegamos nosso ingresso e sentamos na plateia. Vai acontecer um “teatrinho”.

Só que esse teatro é diferente. Ninguém vai ficar sentado. Inclusive todo mundo vai se mexer muito, tanto a atriz fantasiada quanto a plateia. Elas vão adentrar juntas um mundo novo que por uma hora vai transformar o espaço da recreação. Me apresento como “Eufórica”, estou há várias noites sem dormir. As crianças reconhecem meu rosto e insistem em perguntas investigativas para tentar entender como a recreacionista virou personagem do nada. Eu nego qualquer semelhança com meu “eu” verdadeiro e agora com nosso acordo cênico reforçado, peço ajuda a elas. “Como vocês dormem?”

As alunas me ensinam a me acalmar, se tornando parte da encenação. Começam a falar mais baixo e pegam livros para ler histórias. Eu me remexo, reclamo, coço a cabeça, o que deixa todas irritadas. Elas mudam de abordagem. Tentam me ensinar a meditar. Fazemos juntas poses de yoga e, mesmo assim, continuo eufórica. As estudantes buscam colchõezinhos e imitam nossos procedimentos de colocar uma aluna para descansar. Me dão travesseiros, me cobrem, cantam músicas de ninar, mas nada funciona.

Eu tento explicar para elas o que estou sentindo, por que não consigo parar quieta. Elas automaticamente percebem a semelhança da encenação com o sentimento estudado pela turma naquela semana. “Você tá eufórica!”, elas me explicam. “Sim! Esse é o meu nome!”, respondo. Agora com mais pistas sobre esse acontecimento maluco, as crianças guiam minha imaginação. Me contam o que cada uma pensa antes de dormir, explicam a técnica dos carneirinhos, até que eu finalmente durmo.

Elas saem da sala, na ponta dos pés com sensação de trabalho cumprido. Eu troco de roupa, ajeito o cabelo, as encontro de novo, agora como Bella. A comoção é gigantesca. “Você não sabe o que aconteceu!”. Algumas me explicam como se Eufórica fosse uma convidada desconhecida, outras contam como eu enlouqueci, perguntando todos os meus passos e indagando se eu tinha tomado uma poção que justificasse esse fenômeno teatral.

No fundo, é de conhecimento geral que eu não tomei poção nenhuma e que essa foi mais uma das brincadeiras do nosso projeto dos sentimentos, para explicar a emoção “Euforia”. Não era a primeira personagem que aparecia e também não seria a última. O acordo cênico estava estabelecido, sem que ninguém precisasse explicar o que é teatro.

Na Educação Infantil e também na recreação, a prática de fazer personagens é bem comum principalmente na contação de histórias. O projeto dos sentimentos aconteceu em 2022 com o grupo do Infantil 5, primeiro e segundo ano do Fundamental I, conduzido pelas recreacionistas e por mim. Nele fazíamos uma visita de personagem por semana, com uma figura que materializava os debates prévios das crianças. Se estávamos estudando a raiva e as alunas tinham entendido esse sentimento como “ruim”, a personagem que aparecia era má. Se era a semana da serenidade e na nossa roda de conversa a palavra “fada” foi associada à emoção, quem vinha nos visitar era uma dessas.

Todas as visitas ou pediam ajuda da turma para solucionar algum problema, ou se portavam de um jeito que clamava pela intervenção das alunas. Essa era uma forma de convidar as crianças a assumirem uma postura ativa em relação à adulta nova. Quando fizemos a personagem “Confusa”, para falar sobre a emoção de confusão, várias normas escolares foram rompidas, o que colocou na mão das estudantes a possibilidade de decidir o que era certo e errado para ensinar à figura. No início, não tínhamos planejado a continuidade das visitas com tanto afinho, mas o envolvimento em contracenar com essas personas foi tanto, que elaboramos a tradição de receber uma personagem por semana.

Como Júlio Gouveia fala em seu texto “Teatro para Crianças e Adolescentes”:

O teatro se torna uma das poucas agências educacionais que, ao invés de “fazer a cabeça” da criança (expressão horrorosa, tão em moda nos nossos dias), abre a cabeça da criança, tornando-a apta a avaliar por si mesma o

“bom” e o “mau”, o “certo” e o “errado”. Esta criança vai deixando de “engolir sem mastigar” julgamentos apriorísticos baseados nos conceitos deturpados, viciados e falsos (melhor dito, preconceitos) adquiridos por contaminação da maioria dos adultos. (GOUVEIA, 1954, p. 1)

O intuito era fazer algo semelhante ao definido pelo autor e examinar através do contato com as personagens como as crianças expressavam o que tinham aprendido. Trouxemos personagens “más” como a Capitã Hostilidade que mandava a turma toda marchar militarmente e para nossa surpresa, a intervenção das crianças foi ainda mais imediata. Elas se tornaram igualmente protagonistas desse fenômeno teatral, alterando o planejamento da atividade e se rebelando contra a figura, recusando as brincadeiras propostas por ela. No final, as alunas ensinaram a visita a se acalmar e explicaram porque não podemos tratar nossas amigas mal, mesmo quando estamos sentindo “hostilidade”.

Criou-se uma espécie de tradição: algum momento dessa semana uma pessoa muito maluca vai aparecer e nós precisaremos agir. Isso estabeleceu uma troca cênica extremamente interessante com as alunas. Elas estavam participando de um grande espetáculo, um pouquinho por sentimento e amarrando uma figura na outra de forma completamente espontânea. Inclusive, era muito comum alguma estudante perguntar a uma personagem se ela conhecia as outras.

Figura 11 - Visita da Tristeza



Fonte: acervo da autora.

Devido ao longo tempo de contato na recreação (6 horas por dia com as mesmas crianças) foi possível investigar de perto as percepções das alunas sobre essas figuras e inclusive perceber a consciência plena delas ao redor do nosso acordo cênico: sabiam quem era a responsável por se transformar, mas isso não acabava com a graça das visitas de modo algum.

As crianças se apropriaram tanto dessa possibilidade artística (se transformar em outra pessoa) que uma tarde, ao brincar de família de vampiros, nos perguntaram se podiam aparecer como a visita da próxima semana. No fim isso não aconteceu, por vergonha, mas esse processo explicitou o quanto é possível fazer teatro dentro da escola e como esse se potencializa ao se tornar parte efetiva do cotidiano das alunas.

Quando o teatro se torna rotina, suas capacidades de criação são apropriadas pelas crianças, se transformando em ferramentas para jogar com o mundo. Nosso intuito nunca tinha sido que as alunas assumissem também personagens, mas unicamente pelo contato constante com essa forma artística, se naturalizou um jeito novo de brincar.

Durante o período das visitas, era comum alunas imitando a figura conhecida na semana, repetindo e transformando cenas em seus jogos: “Bella! Eu não consigo dormir! Eu preciso tomar lanche mais cedo!”. As artes cênicas tinham sido devoradas por elas.

3.3 A DORMIDA

“A criança: Sabe que horas a gente foi dormir ontem? 2 horas da manhã!

Eu: Sei sim! Eu pedi pra vocês ficarem quietas muitas vezes!”

Diálogo com L de 10 anos na manhã seguinte à dormida na escola

Toda professora já foi aluna e às vezes retomar nossas memórias como discentes nos ajuda a pensar que tipo de docente queremos ser. Uma lembrança do meu tempo de estudante que continuou caminhando comigo foi a dormida, um evento em que todo mundo trazia seus sacos de dormir e passava a noite na escola. Não sei ao certo quantos anos eu tinha, só que fiz xixi na cama. Me recordo do frio na barriga e da importância das adultas que participaram do acontecimento, me

consolando quando precisei trocar os lençóis. Será que algum dia seria uma professora que dorme na escola? Como lidaria com as crianças que acordam assustadas? Que fingem dores de barriga para irem embora?

Entretanto, as professoras de artes e teatro normalmente não participam de dormidas escolares. Inclusive, raramente são solicitadas em momentos que o vínculo é altamente necessário, pois não são as adultas referência das turmas. Logo essa possibilidade parecia completamente distanciada do ensino das artes cênicas, algo que provavelmente nunca aconteceria no meu percurso docente.

Mas, as recreacionistas dormem na escola. Então, em julho de 2022 e 2023, participei das minhas primeiras dormidas como professora em formação. O evento acontece com as crianças do terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I (de 8 a 10 anos), que são convidadas a esticar seu período recreativo na escola e passarem a noite lá.

Em 2022, a dormida não teve muitas semelhanças com o ensino das artes cênicas, tirando os embates, os medos e os cuidados infantis, importantes de serem exercitados por qualquer professora. Entretanto, em 2023 o evento teve o tema luz e sombra e eu participei ativamente de seu planejamento. Nos debruçamos sobre a mímica e os filmes mudos, e o teatro apareceu mais uma vez aliado às brincadeiras, nesse ato completamente atípico e memorável que é a dormida.

Para mim era extremamente maravilhoso pensar nas artes cênicas, normalmente tão espremidas no cotidiano das crianças, sendo protagonistas nesse evento recreativo altamente marcante.

Nenhuma peça foi apresentada, o que aconteceu foi uma brincadeira de “Canibal”⁷ em que eu perdia minha voz para um mago e as crianças precisavam me ajudar a recuperá-la. Existiam dois personagens em jogo - eu sem voz, que me comunicava unicamente por gestos de mímica e o mago que roubava palavras, interpretado por outro recreacionista. As crianças, mesmo sabendo que tudo era uma encenação, assumiram seu papel de descobrir a verdade e recuperar minhas palavras, interrogando o mago quando era necessário, como se nunca tivessem visto aquele ser humano na vida.

⁷ “Canibal” é um jogo de procura no qual as crianças precisam encontrar cores espalhadas pela escola sem que o Canibal as encontre. Na dormida, fizemos uma versão adaptada, em que as alunas procuravam palavras, fugindo do mago que roubava vozes, para entrar na estética do cinema mudo.

Ingrid Koudela explicita em seu livro “Jogos Teatrais” o papel de brincadeiras tradicionais no ensino das artes cênicas:

O jogo tradicional tem a função de condutor - prepara o campo e introduz o jogo teatral (...) Quando o indivíduo percebe que não existe a imposição de modelos ou critérios de julgamento e que o esquema é claro, ele deixa de lado o medo de se expor (subjetivismo) e participa da ação conjunta. (KOUDELA, 2002, p. 48)

O “Canibal” teve o papel introdutório definido pela autora, preparando a ambientação de nossa próxima brincadeira. Todas estavam mais confortáveis em passar a noite inteira longe dos pais na gigantesca e escura escola. Quando as alunas conseguiram encontrar todas as palavras, a frase: “Vamos assistir o cinema mudo!” apareceu, e juntas, com muito entusiasmo, fomos ver uma parte do filme “Em busca do Ouro” (1925) de Charles Chaplin.

Várias dúvidas surgiram durante a expectativa do filme: “Por que eles não falam?”, “Como ele anda tão rápido?” e foi possível perceber que algumas crianças já tinham tido contato com esse tipo de material audiovisual e outras não. Realizamos um momento de contextualização explicando algumas características dos filmes mudos, como os títulos das cenas e as falas que aparecem escritas.

Assistimos uma passagem do longa em que Chaplin batalhava com outros dois atores dentro de uma cabana na neve e pausamos o vídeo. Agora era a vez das crianças terminarem a narrativa usando seus próprios corpos. No ambiente da recreação, onde dormiríamos, estavam preparados figurinos unicamente pretos, brancos, cinzas e alguns objetos de cena. As alunas foram divididas em dois grupos e agora inspiradas pelo filme deveriam continuar a história.

Ajudamos as crianças a elencar todos os personagens que tinham aparecido até então e elas prepararam suas continuações mudas. Definiram juntas uma finalização para a cena, a ensaiaram, se caracterizaram e usaram plaquinhas para imitar os recursos do filme. Foi muito interessante como alguns impulsos de atuação apareceram naturalmente, com crianças imitando o bigode do personagem principal e seu jeito de andar.

Novamente o que estava em foco era o jogo: elas deveriam continuar o filme usando os recursos disponíveis. Em nenhum momento a preocupação era centrada em torno da qualidade da cena criada ou das habilidades técnicas que deveriam ser

exercitadas. O intuito era se divertir e entrar no mundo do cinema mudo, brincando com uma arte tão antiga.

Depois, era a hora de gravar a cena. Esse era o momento mais desafiador dentro do planejamento, pois não queria que se assemelhasse a uma apresentação sem sentido, em que crianças mostram suas encenações unicamente porque é necessário. Para isso, propusemos que as alunas que não quisessem aparecer no filme, se tornassem diretoras e fotógrafas. Elas eram as responsáveis por gritar “Luz, Câmera, Ação!” e avisar as atrizes quando elas saiam do enquadramento da câmera. Os títulos que apareciam no filme também foram recursos interessantes, se tornando mais uma ação possível dentro da gravação para quem não quisesse atuar: levantar os balõezinhos na hora certa, decidindo que falas cada personagem ia ter.

Figura 12 - Continuação do filme feita pelas crianças



Fonte: acervo da autora.

No fim, o momento de gravar não foi marcado pela vergonha ou por uma exposição forçada, mas sim pelo protagonismo das crianças, permitindo que elas opinassem nas cenas uma das outras e assumissem papéis novos como “diretora” e “fotógrafa”. A câmera ficava na mão de uma recreacionista sentada perto das alunas, o que possibilitava o controle e a consciência do que aparecia no filme.

Depois de gravar as continuações, as crianças tiraram seus figurinos e fômos todas jantar. Durante esse tempo, as adultas editaram as cenas, colocando o efeito preto e branco de um filme mudo e, no fim da refeição, assistimos juntas aos vídeos criados.

As artes cênicas durante a dormida se transformaram o tempo todo: no começo, elas eram um jogo tradicional de “Canibal”, mas com uma dramaturgia nova e personagens esquisitos, depois se tornaram um momento de apreciação de uma linguagem audiovisual antiga, em seguida, abriram espaço para a criação, dando palco às crianças para transformarem o que tinham visto anteriormente. No jantar, o teatro virou assunto, com alunas conversando sobre seus momentos preferidos e relembando atuações engraçadas das amigas. E, por último, os vídeos prontos apareceram como fechamento, possibilitando a elaboração das cenas montadas, quase como um momento lúdico de avaliação acompanhado por comidas gostosas. A edição das gravações foi fundamental nessa etapa, pois garantiu seriedade à criação das discentes.

Anaquel Fonseca narra o caráter expositivo do teatro aparecendo na rotina escolar apenas em datas comemorativas:

Foi então que percebi que o contato entre a arte teatral e as crianças da educação infantil era “tudo”, menos um momento de experiência artística. Posteriormente, quando se comentava em fazer “teatro” em novas oportunidades, a repulsa era imensa. A primeira frase que se escutava da turma era: “eu não serei a árvore”. Foi então que ela se propôs a trazer outra perspectiva dessa arte, desconstruindo a ideia de trabalhar “teatro” (na educação infantil) condicionado a ensaios maçantes para apresentações em datas comemorativas. Para isto, antes de pensar em proposições artísticas, era necessário ir ao encontro da criança que ali estava e, compreender seu ponto de vista, seu espaço e seu tempo, sua maneira pulsante de ser e viver no mundo. (FONSECA, 2021, p. 6)

A dormida foi um exemplo de integração das artes cênicas a momentos do ensino básico além dos “ensaios maçantes” e espetáculos impostos, descritos pela autora. Isso acaba com a repulsa ao teatro explicitada acima e o transforma em uma dinâmica lúdica que faz parte do cotidiano. Fica mais “normal” fazer teatro quando ele se adequa ao espaço, tempo e pulsação das crianças.

No evento, primeiro as alunas me ajudaram a recuperar a voz, depois conheceram artes que acontecem sem fala e em seguida, esqueceram como vocalizar por um tempo, vivenciando o cinema mudo nos próprios corpos. O

processo foi pautado na experiência artística, mas o fio condutor de tudo era o jogo. Os objetivos estavam centrados na diversão das crianças e na criação de memórias em relação a dormida.

Ainda assim, o teatro aconteceu estando presente por toda a noite das crianças. Ele perdeu seu caráter “assustador” e se tornou aliado da infância, possibilitando criações e brincadeiras com sentidos variados em um acontecimento tão marcante quanto a dormida. A vivência artística aconteceu de maneira orgânica e divertida, não sendo separada da vida das alunas e sim potencializada pelos acontecimentos rotineiros, como por exemplo, quando elas jantaram conversando sobre as cenas que haviam criado. Brincamos de “teatrinho”, e isso, ao invés de diminuir o ensino cênico, o potencializou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Fazendo Arte

Quando vejo meu irmão brincando, arrancando todo tipo de grama que encontra pelo quintal para fazer sopas que ele nunca experimentará, penso na expressão “fazendo arte”. Ele está ao mesmo tempo bagunçando e criando. Mistura galhos secos em suas panelinhas de brinquedo enquanto inventa o sabor da sopa, a cheira e cai morto. O jogo altera a relação dele com a realidade.

É brincando que começamos nossa trajetória na criação de mundos. É “fazendo arte” que desorganizamos o chato e elaboramos possibilidades novas que balançam as estantes de brinquedos, transformam mesas em cabanas e jogam com sentidos pré-estabelecidos. A ligação entre as linguagens artísticas e o brincar é nítida e alimentá-la é uma forma de transformar o ensino de arte em prática cotidiana.

Trabalhar o teatro como rotina é enxergar a vida infantil como um palco possível para essa área. É perceber a potência cênica de uma brincadeira de cidade dorme e assumir uma criança que desenha um mundo inventado em que tudo é duplicado (dois sóis, duas luas, duas professoras), como uma forma de arte. A intenção é parar de separar a linguagem cênica do cotidiano das crianças, e entender o jogo como algo tão completo que pode abrigar o ensino do teatro.

Durante todo meu percurso na recreação, o foco foi observar as brincadeiras das alunas como conteúdo artístico e, ao invés de trazer uma dramaturgia pronta para encenar com elas, conhecer seus universos imaginários e transformá-los no tema do semestre. Um dos resultados disso foi a criação do filme “Em Busca da Menina Cogumelo”.

A sequência didática representou outro jeito de experienciar o teatro na escola, que se aproxima muito mais de um grande jogo rotineiro de investigação proposto pelas crianças, do que da montagem de uma peça. Nela, a imaginação das alunas foi levada a sério e suas visões da realidade foram assumidas como possibilidades de criação artística. Tudo isso aconteceu de forma lúdica, partindo do pressuposto que pesquisáramos com seriedade algo completamente inventado. Estabeleceu-se um acordo cênico que possibilitou experiências com as artes, todos os dias da semana, por meio de brincadeiras.

O teatro é potencializado e aparece como ferramenta para se aventurar pelos universos imaginários, quando se torna parte da rotina infantil. A linguagem para de ser algo sério e vira uma forma de brincar com o mundo. Jogar dentro do teatro é transformador e divertido, não podemos deixar que sua presença nas instituições de ensino se resuma a apresentações de fim de ano. Tudo tem que ser “recreativo” e gostoso de fazer - acho que nós, licenciandas em artes cênicas, percebemos isso quando resolvemos estudar essa área.

Como dito anteriormente, a recreação apareceu como caminho para democratizar o teatro e torná-lo mais presente na rotina das estudantes. Com certeza, não é o único espaço em que isso pode acontecer. Entretanto, o vínculo próximo com as alunas característico da área e o lúdico implícito em todas as atividades se mostraram fundamentais para o ensino artístico e poderiam ser transportados para mais ambientes de educação teatral.

Estabeleceu-se o universo da recreação cênica, em que o brincar era o tempo todo alimentado e metamorfoseado pelo teatro. O contraturno virou palco para a arte, convidando-a a criar por tantas horas na semana. As brincadeiras possibilitaram a experiência artística, tornando-a presente e cotidiana para as crianças. O teatro povoou esse ambiente, ressignificando o sentido de ficar na escola até tão tarde e os eventos propostos (estreia do filme da Menina Cogumelo, visitas semanais dos personagens dos sentimentos) foram fundamentais para transformar o Espaço Cultura Viva. Mesmo assumindo caráter rotineiro, as artes cênicas conservaram sua capacidade de espetacularização da vida.

A proximidade com a infância foi fundamental, e aprender a escutá-la como criadora constituiu a base da experiência teatral. Logo, artista, não tenha medo de se tornar professora, nem recreacionista e muito menos “tia”. Quanto mais próxima você está da realidade infantil, mais possibilidades aparecem para criar junto com ela. Não se assuste ao perder a fronteira definida entre artes e brincadeiras - uma definição estática do teatro acaba nos levando para os mesmos lugares de apresentações estereotipadas. Deixemos espaço para que as crianças transformem inclusive o que temos pré-estabelecido da linguagem artística e nos surpreendam ao inventar dramaturgias inteiras em uma brincadeira de “coelhinho sai da toca”.

Infelizmente parece que quanto mais perto do cotidiano infantil menos reconhecimento é garantido às profissionais. O alto número de alunas no

contraturno, o acúmulo de funções, o processo educativo e o cuidado das crianças (ambos responsabilidades da recreacionista), puderam ser ressignificados e abriram portas para a criação teatral, entretanto, são índices de menosprezo em relação às práticas recreativas. Elas, assim como as linguagens artísticas, não são reconhecidas na escola como educativas e o presente trabalho buscou explicitar seus potenciais pedagógicos.

É preciso ressignificar o olhar institucional em torno do brincar, da educação artística e assumir as crianças como fazedoras de arte. É nítido que alunas que “fazem arte” não são interessantes para todas as escolas, afinal, são elas que questionam o apagamento da Menina Cogumelo. Mas não há dúvida que esse ato - jogar, transformar e criar - é o impulso da vida infantil e contém dentro dele a potência para o surgimento de outras organizações de mundo. Alimentar a brincadeira das crianças e assumi-la como uma forma de arte, é reconhecer seu caráter revolucionário, abrindo as portas para que as pequenas mudem e recriem tudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos**. Educação & Sociedade, v. 35, p. 461-474, 2014.

ARAÚJO, Welson de Azevedo. **Ensino de Artes: Desafios e Possibilidades**. Anais do VII CONAPESC, 2022.

CAMARGO, Robson Corrêa de. **Neva Leona Boyd e os jogos teatrais: polifonias do teatro improvisacional de Viola Spolin**. Revista Fênix, v. 7, 2010.

CAMARGO, Robson Corrêa de. **Neva Leona Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas**. Sala Preta, São Paulo, 2002

CARANDÁ EDUCAÇÃO. **Projeto Político e Pedagógico**. 2016. Disponível em: <<https://medium.com/@carandaeducacao/ppp-1-d4e08afdfaa>> . Acesso em: Nove de Junho de 2023.

DA FONSECA, Anaquel Mattos. **O brincar e a teatralidade no contexto da educação infantil:: uma proposta pedagógica**. Revista NUPEART, v. 25, n. 1, p. 108-120, 2021.

DE SOUZA MACHADO, Érica, FRANCISO DIAS, R., & MENDES DE LIMA, R. **Entre o utilitarismo e a formação humana integral: considerações sobre os dilemas da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. SCIAS. Direitos Humanos e Educação. 2021.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora**. Paz e Terra, 1983.

GOUVEIA, Júlio. **O Teatro para Crianças e Adolescentes: Bases Psicológicas, Pedagógicas, Técnicas e Estéticas para a sua Realização**. Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude, 1954. Disponível em: <<https://cbtij.org.br/primeiro-congresso-brasileiro-de-teatro/>> . Acesso em 2 de Setembro de 2023.

HARTMANN, Luciana. **Crianças contadoras de histórias**. Brasília: Editora da UnB, 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**, Editora Perspectiva SA, 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MARCELLINO, Silva. **A importância da Recreação e do Lazer**. Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Professor de arte: ensino de arte na escola para que**. São Paulo: PUC-SP, 2000.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **O lúdico e a construção do sentido**. Sala Preta, São Paulo, v. 1, p. 181-187, 2001.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1978.

SOLER, Marcos Marcelo. **Teatro Documentário: a pedagogia da não ficção**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.