DRAMATURGIA COLETIVA PARA CRIANÇAS: ENTRE A COMUNICAÇÃO E A EXPERIÊNCIA

COLLECTIVE DRAMATURGY FOR CHILDREN: BETWEEN COMMUNICATION AND EXPERIENCE

André Ferraz Sitônio de Assis[1]

Resumo: Este artigo discute as ideias de infância em relação à dramaturgia em processos cênicos coletivos, tendo como foco comum de análise o fato de que, nesse tipo de processo de criação, a escritura (ou reescritura) do texto dramatúrgico é realizado de maneira coletiva pelos artistas envolvidos na encenação. A dramaturgia aqui é compreendida como trama composta para dar base à encenação, que também constrói signos que ajudam a tecer em cena essa mesma trama. A discussão apresentada em torno desse tipo de dramaturgia, envolvem questões não só da tessitura do texto (escrito ou cênico), mas também da comunicação artista-público e das experiências em torno das apresentações em si, que impactam as construções simbólicas do enredo dos espetáculos. Para tanto, abordamos questões acerca da infância, da comunicação cênica com crianças e das metodologias de criação dramatúrgica coletivizadas.
Palavras-chave: Dramaturgia coletiva. Processos cênicos coletivos. Teatro para crianças. Metodologias de criação cênica.

Abstract: This article discusses the ideas of childhood in relation to the dramaturgy in collective scenic processes, having as a common focus of analysis the fact that, in this type of creation process, the writing (or rewriting) of dramaturgical text is carried out collectively by the artists involved in the staging. The dramaturgy here is understood as a composite plot to give base to the staging, which also builds signs that help to weave that same plot. The discussion about this type of dramaturgy involves questions not only of the content of the written (or rewritten) text, but also of the artist-public communication and of the experiences surrounding the presentations that affect the symbolic constructions of the plot of the spectacles. Therefore, we address issues about childhood, scenic communication with children and collectivized methodologies of dramaturgical creation.
Keywords: Collective dramaturgy. Collective scenic processes. Theater for children. Methodologies of scenic creation.

1. Introdução

> Tremo cada vez que escrevo sobre a infância. A preposição que antecede a infância diz tudo: a gramática nos situa por cima dela e convida a escrever do alto para o baixo, do visivelmente maior para o aparentemente menor. (...) A tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmação política da igualdade e da diferença; a escrita torna-se uma manifestação de resistência a uma forma de relação conosco mesmos e com aquilo chamado de humanidade: assim, o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela; a escrita torna-se política por que serve de testemunho – e, nesse mesmo ato, repara – um esquecimento; é também

[1] Doutor e Mestre em Artes pela Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Linha de Pesquisa Artes da Cena, com pesquisas na área de atuação, dramaturgia e encenação em processos cênicos coletivos em teatro para crianças. Atualmente, é Orientador da área de Artes Cênicas da Coordenadoria de Artes e Oficinas de Criação (COART) do Departamento Cultural (DECULT) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2016-2019) e é diretor e dramaturgo dos espetáculos para crianças realizados pelo grupo Catavento – Músicas & Histórias (RJ, 2015-2019).

> política porque recupera um outro do humano, esse outro que Lyotard[2] chama de infância. (KOHAN, 2010, p. 126).

A infância é uma categoria social que mudou bastante como conceito relacional ao longo dos séculos nas sociedades organizadas do mundo inteiro. Segundo o historiador francês Phillipe Ariès, em seu livro *História social da criança e da família* (ARIÈS, 1986), em sociedades europeias da Idade Média não havia grandes distinções sobre espaços públicos direcionados às crianças, sendo a educação dessas responsabilidades das famílias e das demais pessoas que conviviam com elas. No final da Antiguidade e início da Idade Média trupes de ambulantes (atores, saltimbancos, truões, bufões, jograis e menestréis) circulavam por toda a Europa realizando espetáculos de improviso, poesias, músicas, números de magia, acrobacia e variedades, fazendo grande sucesso nas feiras populares. No entanto, a Igreja Católica passou a considerar todos os tipos de espetáculos artísticos obras contrárias a Deus. Tertuliano, em 200 d.C., escreveu *De spetaculis*, obra na qual afirmava que todo cristão batizado deveria renunciar aos *spetacula*, que eram obras do diabo. Excomungados, os artistas passaram por um grande período de marginalização até a própria igreja na Idade Média, por volta do século X, agregar o teatro em seus ritos, com os Mistérios e Milagres, baseados em passagens da Bíblia e nas vidas dos santos católicos. (CARVALHO, 1989, pp. 27-28).

Já no período do Renascimento, a sociedade europeia passa por um processo lento e gradual de cisão entre Igreja e Estado, tornando expressões artísticas como o teatro cada vez mais independentes, isto é, com menos responsabilidades religiosas – como os Mistérios e Milagres medievais – e um pouco mais como parte natural da expressão popular da sociedade civil – como a *Commedia Dell'Arte*, por exemplo. (CARVALHO, 1989, pp. 36-48). Com isso, começaram a haver algumas tentativas de especificar questões relativas à infância, até mesmo para limitar o espaço das crianças no ambiente da nova burguesia europeia que estava se estabelecendo e também para educar esse ser que era visto mais como um "futuro adulto" do que como pessoa em si, vide os tratados sobre educação e comportamento geral da criança em família e em sociedade que circulavam na Europa entre os séculos XVI e XIX (ARIÈS, 1986, pp. 135-138).

Não só a forma de ver e identificar as crianças, mas principalmente a forma como os adultos passaram a lidar com elas em sociedade, ao longo desses quinhentos anos, vem se modificando gradualmente, de geração em geração, apesar de carregarmos ainda, infelizmente, de forma aparentemente atávica, um preconceito velado acerca das crianças. Essa mudança de atitude teve, basicamente, dois caminhos: o da moral religiosa e o da percepção de efeitos psicológicos que podem ter as atitudes dos adultos em relação às crianças. Como exemplo de atitudes costumeiras anteriores a esse período de definição da "infância", Neil Postman, em seu livro *O desaparecimento da infância* cita um exemplo:

> Realmente, na Idade Média era bastante comum os adultos tomarem liberdades com os órgãos sexuais das crianças. Para a mentalidade medieval tais práticas eram apenas brincadeiras maliciosas. Como Ariès observa: "A prática de brincar com as partes íntimas das crianças fazia parte de uma tradição

[2] Jean-François Lyotard foi um filósofo francês, autor de livros sobre fenomenologia, pós-modernidade e infância como *Inumanos: considerações sobre o tempo* e *Leituras de infância: Joyce, Kafka, Arendt, Sartre, Valery, Freud.*

CC BY

> largamente aceita...". Hoje essa tradição pode dar até trinta anos de prisão. (POSTMAN, 1999, p. 31).

A percepção sobre os hábitos em relação às crianças na sociedade está em permanente modificação e os avanços tecnológicos também são responsáveis por essas mudanças. Tais fenômenos exercem influência sobre as crianças, o que pode ser observado desde a criação da tipografia, que muitos estudiosos consideram ser a grande impulsionadora para a criação das escolas (POSTMAN, 1999, pp. 34-50), até a televisão, o celular e o computador pessoal. Essas interferências são relevantes, especialmente em tempos de internet e inclusão digital, pois há facilidade de acesso a inúmeras informações, no entanto, muitas vezes, sem suficientes critérios e avaliação crítica. Tais fatores podem acelerar certas compreensões de mundo, mas ao mesmo tempo confundir pela total ausência de contexto das informações e pela falta de confiabilidade das fontes. Antigamente, em diversas sociedades, como já foi visto, podia ser comum tocar as partes íntimas de uma criança e hoje existem leis que informam que isso é um crime, com sanções específicas para tais atos. No entanto, apesar disso, qualquer criança pode acessar um sítio de internet pornográfico, mesmo sem o consentimento dos pais, e absorver conteúdos sem algo que os contextualize como "adequado" ou "inadequado" à sua condição. A preocupação pedagógica reside na percepção do contexto das ações e no fato de que essas mesmas ações poderão acarretar consequências no comportamento e na relação da criança com o seu entorno.

2. Compreendendo o que já fomos

São cada vez mais comuns as discussões sobre o que seria adequado ou não para as crianças, principalmente nos tempos de hoje, quando o acesso quase ilimitado à informação, seja pelos meios de comunicação, seja pelo contato social das crianças com as pessoas do seu meio de convivência, as coloca – e não só elas, mas também todos nós – em um redemoinho de informações soltas e nem sempre com conexões muito definidas. Diversas vezes, se busca simplificar a realidade daquilo que é chamado no senso comum de "universo infantil", como se fosse possível a concepção de um único universo comum a todas as crianças e isolado de um suposto "universo adulto", seja pelo viés moral, científico ou psicológico. A professora e pesquisadora Marina Marcondes Machado, em seu artigo *A criança é performer*, discute o fato de que a criança compartilha o mesmo mundo do adulto, ou seja, o mesmo espaço de vivência, mesmo que com percepções diferentes, não estando isolada em seu próprio "mundo", o denominado "mundo da criança". Segundo Machado:

> A visão de infância que vou desenhar parte da certeza de que a criança compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um "mundo da criança": vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo. (MACHADO, 2010, p. 117).

No entanto, ao compreender a palavra "universo" como campo linguístico, em referência à percepção ou formas específicas de compreensão do mundo, pode-se reconhecer que sim, há diferenças na linguagem, na percepção e na compreensão desse mesmo universo que dividem crianças e adultos. Ou seja, ao ouvir a expressão "universo infantil", não significa que há necessariamente um erro, mas, muitas vezes, a tentativa de

CC BY

compreender essas distinções de linguagem, percepção e compreensão das crianças. Sendo assim, buscar uma maior relação com esses campos, ou "universos", é que o pode favorecer a comunicação entre adultos e crianças. É importante lembrar que existem diversos estudos científicos sobre os processos cognitivos de crianças em cada faixa etária, porém, nem sempre eles abrangem toda a pluralidade de fatores que permeiam os diversos contextos, tais como os sociais, culturais, regionais, linguísticos e comportamentais, por exemplo. Jean Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, aparece, ainda hoje, como a principal referência nesse tipo de estudo, trazendo perspectivas da Epistemologia Genética[3] como, por exemplo, a abordagem desenvolvimentista, que se fundamenta em teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano, criando divisões dos níveis de cognição em faixas etárias, algo bastante combatido por diversos estudiosos, como o francês Maurice Merleau-Ponty, em estudos sobre a infância a partir de teorias fenomenológicas[4]. Outra questão importante quanto aos estudos da infância é a nomenclatura, ou seja, os nomes que são utilizados quando o assunto é a criança. A professora e pedagoga Maria Cristina Soares de Gouvêa lembra, em seu ensaio A criança e a linguagem: entre palavras e coisas, que a palavra "infante" tem relação tanto com a questão da linguagem (a incapacidade de falar) quanto com a questão da alteridade (o outro como um ser diferente):

> *Infante, na sua raiz etimológica, significa: "Aquele que não sabe falar". Ao mesmo tempo, bárbaros, etimologicamente, são aqueles que não emitem sons humanos.* Duas questões aí emergem: a alteridade e a linguagem como signo de diferença. São os outros, os ditos selvagens e as crianças que nos remetem à alteridade e à diferença, tendo a fala como sinal distintivo. A sua suposta ausência, ou desarticulação, sinal da cultura, daquilo que nos define como humanos. (GOUVÊA, 2007, p. 111, grifo da autora).

"Não saber falar", nesse caso, diz respeito não à fala em si concretamente, mas é uma metáfora que faz referência à ausência de uma voz ativa na sociedade, com poder de decisão e discernimento. A palavra "infante" coloca não só a criança em um lugar de menor importância, como também seus gostos e seus afazeres são vistos por alguns adultos como "perda de tempo" ou algo que "não deve ser levado a sério". A infância é uma passagem, um estágio no curso da vida, mas não é porque a criança ainda não é um adulto que ela não deva ser percebida como um ser em si, em toda sua complexidade. Já a palavra "criança", do latim *creantia*, remete à criação, tanto no sentido de formação (em criação), ou seja, da pessoa que está em processo de desenvolvimento, quanto também da questão da criação enquanto origem.

A relação de entendimento das crianças precisa ser considerada, compreendendo as crianças como seres em processo de formação que são, mas que também são seres humanos em si e não apenas algo que "ainda virá a ser". Com isso, os criadores de

[3] A Epistemologia Genética ou Construtivismo é uma teoria do conhecimento desenvolvida por Jean Piaget que objetiva, a partir de métodos científicos, verificar questões do campo da Psicologia relativas à origem e desenvolvimento do ser humano. 10 A Fenomenologia é uma corrente filosófica e um método de investigação utilizado por Edmund Husserl, Max Scheler, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Maurice MerleauPonty, Emmanuel Lévinas, entre outros. Essa teoria se fundamenta no estudo das essências dos fenômenos, conferindo ao mundo um estatuto filosófico, um estado de inacabamento, de devir e de constante mutação

[4] A Fenomenologia é uma corrente filosófica e um método de investigação utilizado por Edmund Husserl, Max Scheler, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Maurice MerleauPonty, Emmanuel Lévinas, entre outros. Essa teoria se fundamenta no estudo das essências dos fenômenos, conferindo ao mundo um estatuto filosófico, um estado de inacabamento, de devir e de constante mutação.

processos artísticos que buscam a criança como público cada vez mais se preocupam com as formas de comunicação com seus espectadores a cada apresentação, já que é aí que a relação, preparada a partir dos processos de criação e ensaio, se desenvolve de fato.

No processo de comunicação entre atores e espectadores, esse paradoxo precisa ser considerado: é necessário compreender que as crianças são seres humanos em processo de formação, mas também são seres autônomos que vivem no tempo presente e não são apenas um projeto futuro. Com isso, as ideias – tanto sobre educação, quanto sobre comportamento – enfrentam um desafio que é: como relacionar com uma criança percebendo sua formação humana, mas, ao mesmo tempo, respeitando sua alteridade presente? Sobre esse assunto, Walter Omar Kohan comenta em seu artigo *Excursos sobre A vila: a cidade da formação*, sobre o respeito dos saberes do outro. Diz Kohan:

> O problema da educação poderia ser assim colocado: de que forma acolher os infantes estrangeiros que chegam ao mundo? Como perceber a alteridade de sua fala que a etimologia e a tradição da filosofia da educação desde os gregos inscreve na lógica da ausência? Poderíamos ainda estender o paradoxo para a infância: como acolhê-la? A hospitalidade enfrenta ali o risco mais tentador, o da paternidade que é, em última instância, o risco de toda educação***: a afirmação do próprio saber/poder, que não permite perceber o que o outro sabe/pode***: ignorância e prepotência, que não deixam ver o que é preciso ignorar e deixar de poder para ensinar e aprender. (KOHAN, 2007, p.141, grifo meu).

Essa prepotência, da qual Kohan nos fala, mostra o adulto em posição de superioridade, que representa uma instância hierárquica de poder com pouca flexibilidade e que coloca a criança como aquela subordinada, subalterna, que sempre tem que aprender algo e não tem condições de participar da experiência como uma troca ou comunicação equilibrada de fato. A tentativa de um teatro que busca estabelecer esse espaço de comunicação, considerando as crianças como indivíduos inteligentes e autônomos por si só – ao invés de buscar uma comunicação como se o público tivesse algum problema cognitivo – é um importante elemento de investigação. Um adulto é um adulto e uma criança é uma criança. Nesse processo de comunicação, relacionar com a lógica infantil é tratar com o ser-humano ali presente, e não com o ideal de infância que usualmente se cria, em geral, de forma preconceituosa. O professor e pesquisador teatral Eugênio Tadeu, propõe que, no processo de desenvolvimento infantil, o adulto deve acompanhar a criança em sua fantasia. Segundo ele:

> Se nos perguntarmos qual é o papel do adulto nessa formação, tendo a apostar que sua função é de apresentar um mundo de possibilidades estéticas, de invenções, de transgressões e de maneiras diferentes de dar significados às coisas. O sujeito adulto tem a responsabilidade de acompanhar a criança nesse mundo ficcional. A criança fantasia, inventa, descobre e quer ver o avesso das coisas. O adulto, para acompanhá-la, precisa tocar nesse universo, mas não se esquecendo de que é adulto e que sua "meninice" é de outrora, e o que permanece em sua constituição é o espírito exploratório, inquiridor e a capacidade de fantasiar. (TADEU, 2011, p. 21).

Outro ponto acerca da comunicação cênica com crianças é a questão das experiências que envolvem a apresentação em si – e que, por mais que tentemos, sempre será diferente a cada reapresentação. O professor e pesquisador Paulo Merisio, em seu artigo *Breaking some eggs: reception experiences in the theatre for children*, comenta sobre uma fábula do escritor, filósofo e sociólogo alemão Walter Benjamin, intitulada

CC BY

Omelete de amoras, na qual um rei pede ao cozinheiro que faça uma omelete de amoras com o mesmo gosto daquela que a sua mãe fazia quando ele era criança e que ele comia em um período de guerra. A fábula fala da impossibilidade de repetir o mesmo gosto da experiência vivida, pois o gosto da omelete também está intimamente ligado a todas as situações vividas naquele momento por quem a comeu (BENJAMIN, 1987, pp. 219-220). Merisio comenta essa questão e relaciona com as experiências vividas por crianças enquanto público de espetáculos teatrais. Diz Merisio:

> A imagem proposta por esta parábola ilustra quão poderosa a experiência //teatral pode ser para as crianças. Elas são um público que realmente quer transformar essa experiência em um espaço de troca, e todo o contexto do espetáculo – espaço, imagens e sons – pode contribuir para tornar esse encontro extraordinário. (MERISIO, 2015, p. 93, tradução minha).[5]

Na versão em português de seu artigo,[6] Paulo Merisio ainda acrescenta:

> Mas como transformar o evento teatral para crianças em uma "experiência"? Como construir, a partir do engajamento no jogo cênico proposto e das diversas possibilidades da cena contemporânea, alguns "*mulberry omelettes*"[7] para o público? (MERISIO, 2017, p. 4).

Não existe uma só forma de perceber e compreender a história, visto que o estímulo linguístico é apenas um entre tantos outros elementos de um espetáculo teatral e os artistas envolvidos em processos de criação cênica não precisam perceber isso apenas quando o espetáculo estreia. O cuidado e atenção a essas questões da comunicação adulto-criança podem e devem existir em toda a equipe de criação desde o processo de gênese do espetáculo até o último momento de cada apresentação.

3. A dramaturgia enquanto espelhamento das posições dos criadores

Em seu texto *Das crianças, do teatro e do não-compreender*, o professor e pesquisador alemão Hans-Thies Lehmann aborda questões sobre o teatro para crianças e adolescentes, propondo o "abandono da pretensa função didática que havia sido atribuída tradicionalmente ao teatro infantojuvenil". (LEHMANN, 2011, p. 268). Ele defende mais do que um teatro para crianças ou com crianças; ele propõe um *teatro da criança*, onde ela possa construir, como atuante e/ou espectadora, o espetáculo de acordo com suas vivências e poéticas. Em geral, podemos perceber que a maior parte do teatro para crianças apresentado hoje no Brasil – ao menos no chamado "circuito comercial" – ainda está um pouco longe dessa proposta apresentada por Lehmann, pois a realidade é que as poéticas apresentadas atendem mais às expectativas dos adultos do que a das crianças propriamente ditas. Quanto à participação ativa da criança – entendo a questão do *teatro da criança,* como diz Lehmann –, a meu ver, ela também pode ser

[5] The image proposed by this parable illustrate how powerful theatre experience can be for the children. They are an audience that really wants to transform this experience in a space of exchange, and all the context of the performance – space, images, and sounds – can contribute to make that meeting remarkable.

[6] O artigo intitulado *Quebrando alguns ovos: experiências de recepção no teatro para crianças* é uma versão inicial e diferente do artigo em inglês (MERISIO, 2015) e não a tradução completa do mesmo.

[7] Em referência à versão em inglês do texto *Omelete de amoras* (BENJAMIN, 1987).

percebida como formas de relação com a poética, com a linguagem ou com as estruturas utilizadas que dialogam com o público infantil, do que pelo fato de a criança estar em cena ou não. Uma das questões de crianças atuarem em espetáculos teatrais é que, na maioria das vezes, a visão do adulto é sobreposta à da criança, pois o adulto está quase sempre na condução do que se coloca em cena, transformando esses atores e atrizes crianças praticamente em "marionetes" desses adultos-diretores, o que, inclusive, afeta muitas vezes o desenvolvimento da criança por causa da exposição e da pressão emocional e psicológica a que se submete um artista em processo de criação e de apresentação cênica. Em compensação, o que é visto hoje em dia também é outro movimento que pretende estabelecer um diálogo e uma compreensão com crianças na intenção de se construir outras formas de espetáculo nas quais a infantilização e a imagem da criança como "ser incompleto" sejam paradigmas abolidos. Nessas criações, pretende-se a busca por um diálogo onde a expressão da criança tenha vez para além das imagens bombardeadas unilateralmente pela TV, cinema ou fábulas clássicas moralizantes. Argumenta Merisio:

> É comum, no Brasil, em espaços que se propõem a debater determinado espetáculo voltado prioritariamente para crianças, ser possível identificar certo anacronismo nas avaliações. Em tempos em que se começa a relativizar as *postdramatic theatre theories*[8] (...) grande parte das discussões relativas ao teatro para esse segmento, tendem a se pautar em paradigmas antigos. Conceitos como processo colaborativo, atuação, polissemia, hibridismo de linguagens, parecem estar reservados a um teatro "mais sofisticado", destinado aos adultos, pois de difícil compreensão pelas crianças. Assim, os menores, são, via de regra, encarados como espectadores do "futuro" e meros receptores de informações, distantes de uma perspectiva que os considera como agentes fundamentais na relação que se espera entre palco e plateia. (MERISIO, 2017, p. 2).

O discurso político por trás de tais propostas busca também outra forma de se colocar em discussão a sociedade desejada, sem que, para isso, haja uma resposta imposta didaticamente. Sobre este assunto, escreve Lehmann:

> A atenção concentrada sobre o caráter processual do teatro e da situação do encontro vital no momento da encenação pública sempre foi mais pronunciada, por razões óbvias, entre os pedagogos e todos aqueles que lidam com o teatro infantil e juvenil. Entretanto, é necessário acrescentar que, nos anos 1970, uma fase sob vários aspectos bastante produtiva, também surgiu a tendência de fugir ao alvo chamado arte, reconhecido como problemático no teatro infantil. Precipitadamente tentou-se fugir para um terreno novo e supostamente mais seguro e, em vez daquela, passou-se a entronizar a política. Essa tendência já foi superada, na minha opinião. É com satisfação que o constato, e não porque gostaria de ver a política fora do teatro, da Pedagogia e do teatro infantil e juvenil, mas exatamente pelo motivo contrário: por que muita coisa depende de se tomar o ponto de vista adequado sobre a política nesse campo. (LEHMANN, 2011, p. 271, grifo meu).

O posicionamento político é uma das questões mais importantes sobre a arte nos tempos atuais e que, consequentemente, diz respeito não só ao discurso expresso pela criação artística em si, mas também às escolhas éticas e estéticas, o que implica na

[8] "Teorias de teatro pós-dramático", tradução minha.

relação forma-conteúdo. Não adianta um espetáculo ter um texto que fale diretamente de determinado assunto em seu conteúdo, se a forma estética apontar para um tipo de tratamento contrário ao que se diz no texto. Em síntese, o posicionamento político está também – e principalmente – na forma de expressar-se e comunicar-se. O "caráter processual do teatro" e o "encontro vital no momento da encenação pública" (LEHMANN, 2011, p. 271) são o cerne de qualquer produção cênica. O cuidado com a construção e execução de um espetáculo possibilita ao artista que os assuntos que norteiam sua visão de mundo não sejam desviados pela maneira como eles serão apresentados e comunicados. A visão existente a respeito das crianças e as formas que a sociedade tem de lidar com elas, seja pedagogicamente, artisticamente e socialmente nos meios comerciais e cotidianos, são também parte das escolhas políticas. Em outras palavras, isso implica em algumas eleições acerca de como as crianças serão percebidas e as maneiras de lidar com elas na sociedade contemporânea. Além disso, que visão de mundo e de sociedade se deseja discutir, e não só apresentar ao público, seja este formado por crianças ou adultos?

4. Dramaturgia coletiva em teatro para crianças

> Na história do trabalho do ator, o conhecimento de si foi o foco central das preocupações de artistas e pesquisadores dos comportamentos cênicos, o que não significa que a compreensão do outro ou da criação coletiva esteja afastada desse universo de preocupações; ao contrário, o conhecimento de si no trabalho do ator sempre conduziu para uma relação mais profunda com o outro ou com os outros, tanto colegas de cena e/ou grupo, quanto com o público. (ICLE, 2009, p. XV).

Nos processos de dramaturgia coletiva de espetáculos voltados para crianças, um dos principais diferenciais é o fato de que eles contemplam, de formas distintas, a participação dos atores, diretores e dramaturgos em processos de criação que podem ser denominados não só de "construção", mas também de "reconstrução dramatúrgica e cênica". Nessas obras existe um processo de criação, mas muitas vezes de apropriação de histórias pré-existentes e que ganham um aspecto de pertencimento dos artistas-criadores, que faz com que o diálogo com o tempo presente e o espaço em que vivem seja mais específico. A tendência é que a dramaturgia e, consequentemente, os atores dos espetáculos criados em processo coletivo, se relacionem com as crianças de forma mais presente, como um jogo. Quando digo "como um jogo", também não quero dizer que em cena existam adultos como pastiches de crianças que fingem que brincam. O jogo cênico ao qual me refiro está no fato de o ator saber de sua posição de adulto e de se relacionar honestamente com as crianças. Ao brincar, naturalmente as reações físicas dos adultos, que incluem corpo e voz, passam a ter uma proximidade com a energia comum às crianças, principalmente quando não se quer imitá-las. O fato é que, quando os atores estão nesse estado de jogo, o que acontece em cena é real (gritos, corridas, cansaço) e isso é uma boa "contaminação" para a história que se quer contar, seja ela vinda de um livro, de um roteiro de ação, de uma frase ou de um texto teatral. Além da energia de jogo, a cultura e o ângulo de visão dos atores que participam de um processo de criação cênica coletivizada também contagiam a criação dramatúrgica em si, pois eles passam a comunicar ideias com as quais eles não só concordam, como também ajudaram a construir.

CC BY

Nos espetáculos analisados em minha pesquisa de doutorado,[9] mesmo que ainda exista a dramaturgia textual tradicional, a partir de fábulas com início, meio e fim, começam a ser identificáveis situações onde a linearidade, a lógica formal e a relação de diálogos interpessoais – típicas da construção dramatúrgica tradicional –, dão lugar a outros tipos de experimentações. A participação na construção e/ou reconstrução da história a ser representada em cena dá aos atores a responsabilidade de um contador de histórias que, além da escolha das ações e do como contar, pode incluir e excluir trechos, situações, frases e acontecimentos que, por sua vez, darão determinados sentidos a essa história. Esses sentidos estão diretamente ligados à energia dos próprios atores que geraram tais criações, dando uma organicidade por vezes próxima do teatro performativo, na qual o criador se mescla com a obra, passando ele mesmo a ser parte dela. Com esse tipo de criação dramatúrgica, o ator passa a ter um estado de comprometimento com o espetáculo naturalmente diferente, uma vez que o que está representado em cena é um discurso daquelas pessoas que são parte daquele coletivo.

Instigar uma postura ativa em relação à criação dos atores – e não apenas reativa – é algo que é bastante importante nos processos coletivos. O que nos leva a discutir o conceito de "ator-criador". Em um sentido geral, todo ator é criador, uma vez que ele cria as intenções, inflexões e ações respectivas da personagem em relação ao texto ou roteiro dado. No entanto, será utilizada aqui a expressão ator-criador (com hífen) para considerar aquele ator que, além de criar as ações físicas (corpo e voz) e as diferentes intenções a partir do texto, constrói também o texto em si. Aqui, a expressão texto é compreendida tanto como texto cênico (dramaturgia cênica, dramaturgia de representação ou dramaturgia do espetáculo) quanto como texto a ser falado (a partir da dramaturgia escrita). No entanto, é importante lembrar o papel da direção enquanto regulação e mediação do processo e também da equipe de dramaturgia, como provocadora e responsável, muitas vezes, pelo tratamento final do texto dramatúrgico. Sobre a questão da direção em relação à construção dramatúrgica, Eugenio Barba considera, em seu livro *Queimar a casa: origens de um diretor*, a importância das relações que são construídas em processos cênicos contemporâneos:

> (...) essa participação ativa do diretor dava um sentido completamente diferente à palavra dramaturgia. Indicava aquele aspecto do meu trabalho que se baseava nas relações. A dramaturgia, então, tinha a ver com as minhas decisões de voltar a forjar e a amalgamar as relações que surgiam da dramaturgia orgânica e da dramaturgia narrativa. O objetivo dessa mistura - ou montagem - era a destilação de relações complexas, capazes de subverter as relações óbvias. (BARBA, 2014, p. 41).

Para tanto, Eugenio Barba divide a lógica dramatúrgica em três níveis de organização (BARBA, 2014, pp. 39-40):

- Nível 1, que ele denomina "dramaturgia orgânica ou dinâmica", que é a construção orgânica do ator através dos ritmos e dinâmicas de suas ações físicas para estimular a sensorialidade dos espectadores;

[9] A tese em questão, de minha autoria, foi realizada no Doutorado em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa Artes da Cenas, com orientação do Prof. Dr. Antonio Barreto Hildebrando, entre 2013 e 2017. Nela foram pesquisados três espetáculos para crianças criados em processo coletivo, são eles: *Circo do lixo* (2007), *Pra lá do arco-íris* (2011) e *O mistério da bomba H*_____ (2012).

- Nível 2, "dramaturgia narrativa", que é a trama dos acontecimentos (fábula) que orienta os sentidos das histórias mostradas em cena;
- Nível 3, "dramaturgia evocativa", que é a possibilidade que o espetáculo tem de gerar ressonâncias íntimas no espectador.

Nos processos cênicos coletivos, o ator-criador acaba mobilizando os dois primeiros níveis, orgânico e narrativo, de forma igualmente intensa, sendo o último nível, o evocativo, algo que varia realmente de cada pessoa que assiste, pois ele depende das conexões que cada espectador constrói com o que é apresentado em cena. Quanto à figura do ator-criador, o dramaturgo, diretor e professor de teatro Antonio Hildebrando afirma, inclusive, que, em grupos, elencos ou trabalhos de escolas de teatro, nem sempre todos os atores são atores-criadores e que, tanto em relação ao processo de formação, quanto ao trabalho do ator em si, "o ator-criador não se estabelece por decreto" (HILDEBRANDO, 2016, p. 132). Com isso, a direção tem que perceber como agir com cada ator e como eles podem responder a cada forma de trabalho. Ou seja, os processos cênicos coletivos, muitas vezes, ocorrem de forma natural, com as construções vindas dos atores-criadores, e não por imposição da direção. Diz Hildebrando acerca do ator-criador, em entrevista sobre o processo do espetáculo *O mistério da bomba H*_____, do qual foi dramaturgo:

> Eu quero crer que os atores, quando trabalham comigo, têm uma liberdade bastante grande de mudar o texto, porque eles sabem que podem. Agora você falou do ponto fundamental: do "ator-criador". Eu trabalho com muita gente, vários atores e alguns são atores-criadores e alguns não são. São bons atores também, ótimos, mas são atores que não querem modificar uma vírgula e querem indicações muito claras do que eles devem fazer. Não vejo problema nenhum, é um tipo de ator. Se eu estiver dirigindo, eu faço o trabalho com eles e com os atores-criadores que estiverem ali. Mas o ator-criador não se estabelece por decreto: "Olha, meu filho, você agora é um ator-criador, viu!". Não é assim. Eu sou um diretor razoável, no mínimo inteligente e também como dramaturgo não me considero burro, e quando você tem um bom ator, nessa linha do ator-criador, você vai mudar o texto. É lógico! Você vai mudar o texto, você vai mudar o andamento da cena, você vai mudar o encaminhamento porque senão você é um imbecil! Porque na realidade eles te oferecem, às vezes, algo muito superior ou uma sacada muito melhor do que você como dramaturgo (HILDEBRANDO, 2016, pp. 4-5).

Hildebrando levanta um ponto importante, que é a percepção dos diretores e dramaturgos em relação aos atores e atrizes que estão em cena e como conseguir trabalhar melhor com a heterogeneidade de estilos e formações. Neste caso, o foco no trabalho do ator é algo fundamental em qualquer processo coletivo.

É evidente que os processos cênicos coletivos não são a única forma de realização de espetáculos teatrais de qualidade. No entanto, eles provocam nos artistas participantes do processo de criação outros modos de lidar com a construção cênica: com mais fricções, mais conflitos, e consequentemente, com uma participação mais ativa de todos os integrantes no processo criativo. Os processos cênicos coletivos podem ser trabalhados de diferentes formas e estão em constante mutação, uma vez que são frutos da interação entre seres humanos naturalmente imperfeitos e volúveis em suas emoções e interesses. Com isso, é fundamental percebermos a importância das pessoas que compõem o coletivo e de como as relações de comunicação artística com o público infantil é também consequência do processo de criação vivenciado, aliado às

concepções de mundo que esses artistas têm em relação à infância e às interações e com as crianças em si.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBA, Eugenio. *Queimar a casa*: origens de um diretor. Tradução Patrícia Furtado de Mendonça. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BENJAMIN, Walter. Omelete de amoras. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*: rua de mão única. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 219-220.

CARVALHO, Enio. *História e formação do ator*. São Paulo: Ática, 1989.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *Literatura*: saberes em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 111-136.

_____. Infantia: entre a anterioridade e a alteridade. *Educação & Realidade*, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 36, n. 2, pp. 547-567, mai./ago. 2011.

HILDEBRANDO, Antonio. *Antonio Hildebrando*: depoimento sobre o processo de criação do espetáculo *O Mistério da Bomba H*_____ [03 dez. 2016]. Gravação em áudio (54 min.). Entrevistador: André Ferraz Sitônio de Assis. Transcrição: Leonardo Guilherme. Belo Horizonte, 2016, 16 pp.

ICLE, Gilberto. *O ator como xamã*: configurações da consciência no sujeito extracotidiano. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação & Realidade*, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 35, n. 3, pp. 125-138, set./dez. 2010.

_____. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. Das crianças, do teatro, do não-compreender. Tradução Elaine Padilha Guimarães. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 1, n. 2, pp. 268-285, jul./dez. 2011.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer?. *Educação & Realidade*, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 35, n. 2, pp. 115-137, mai./ago. 2010.

MERISIO, Paulo. Breaking some eggs: reception experiences in the theatre for children. In: McAVOY, Mary; SAĞLAM, Tülin; WARTEMANN, Geesche (org.). *Youth and performance*: perceptions of the contemporary child. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms Verlag, 2015, pp. 91-102.

_____. *Quebrando alguns ovos*: experiências de recepção no teatro para crianças. Texto não publicado, disponibilizado pelo próprio autor. Rio de Janeiro, 2017.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

TADEU, Eugênio. Um ponto de vista sobre o teatro para crianças. *Subtexto – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto*: teatro para a infância e juventude: criação e formação de público, Centro de Pesquisa e Memória do Teatro do Galpão Cine Horto, Belo Horizonte, ano VIII, n. 8, pp. 17-22, dez. 2011.

Recebido em 30 de maio de 2019

Aceito em 05 de agosto de 2019