



HANNA NA ESCOLA: processo colaborativo entre criação cênica e aulas de teatro e dança na Educação Infantil

VERÔNICA CHIELLE BECKER

Licenciada em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ex-bolsista de extensão e colaboradora do Programa de Extensão Hanna, desde 2020.

TAÍS FERREIRA

Doutora em Artes Cênicas (*Università di Bologna* / Universidade Federal da Bahia); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Docente de Teatro da FAGED/UFRGS; Coordenadora do Programa de Extensão Hanna e do Observatório do Teatro na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Mercosul (CNPq/FAPERGS).

RESUMO

Nestes escritos, discorreremos sobre o protagonismo de crianças pequenas em aulas de Teatro e de Dança em uma escola de Educação Infantil conveniada da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RS) e as relações estabelecidas com o processo de criação de um espetáculo cênico, a partir da retroalimentação entre esses contextos. Todas as ações analisadas são parte do Programa de Extensão Hanna. Assim, estabelecemos uma ponte profícua entre Pedagogias das Artes Cênicas com crianças e a produção cultural para as infâncias, temática de estudos e investigações do grupo.

PALAVRAS-CHAVE:

Artes Cênicas. Culturas da Infância. Educação Infantil. Contação de Histórias. Escola.

HANNA AT SCHOOL:

Collaborative Process Between Scenic Creation and Theater and Dance Classes in Early Childhood Education

ABSTRACT

In this paper, we discuss the role of young children in theater and dance classes at an early childhood education school affiliated with the Municipal Education Network of Porto Alegre (RS), and the relationships established with the creation process of a scenic performance, through feedback between these contexts. All actions analyzed are part of Hanna Extension Program, associated with Federal University of Rio Grande do Sul's School of Education. Thus, we establish a fruitful connection between the pedagogy of performing arts with children and cultural production for childhood, themes of study and investigation of the group.

KEYWORDS:

Performing arts. Cultures of childhood. Early childhood education. Storytelling. School.



INTRODUÇÃO

"[...] a cachorra Hanna traz em si a infância, a vida adulta e a velhice e foi mote e inspiração para pensar morte e vida com as infâncias. Vida confinada, vida ao ar livre, vida solitária e vida comunal, vida escolar e vida familiar: com Hanna podemos tudo isso. Vida entre adultos e crianças. Dançando. Performando".

(Ferreira, 2021, p. 20)

O Programa de Extensão Hanna¹ atua desde 2019 com projetos voltados à formação em Teatro e em Dança de professoras/es, à formação estética de crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e à produção cultural *das e para* as infâncias. Os três projetos associados ao programa em vigência no ano de desenvolvimento das ações abordadas no artigo, ou seja, 2023, são:

- **Hanna Brinca** – oficinas de teatro e dança com crianças na Educação Infantil;
- **Hanna Ensina** – formação continuada em teatro e dança para educadoras;
- **Hanna Conta** – criação e apresentações de espetáculo cênico para crianças e adultos.

O Programa de Extensão Hanna está associado ao projeto de pesquisa Observatório do Teatro na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos no Mercosul², articulando assim pesquisa, ensino e extensão no âmbito da atuação universitária.

¹ Programa apoiado pela PROEXT UFRGS através da concessão de bolsas e verba de fomento à extensão.

² Esse projeto de pesquisa conta com o financiamento do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do RS (FAPERGS).



As considerações aqui tecidas se amparam na análise empírica de diários de aulas e de ensaios, de registros audiovisuais das aulas e dos ensaios e nas reflexões tecidas pelas professoras-*performers*³ (então bolsistas de extensão) que tomaram parte nesse processo, bem como da coordenadora. Falas e manifestações das próprias crianças – estudantes das turmas de Maternal II, Jardim A e B da Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha (Porto Alegre) – durante as aulas e sobre sua percepção das vivências também serão evocadas e discutidas.

PROCESSOS COLABORATIVOS ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORAS- PERFORMERS

A ideia de constituir um processo colaborativo entre os procedimentos de ensaios e criação da performance cênica, que viria a se tornar o espetáculo *Hanna, uma história canina*⁴, com as aulas na Educação Infantil, apoia-se nas seguintes indagações: como associar práticas em Artes Cênicas com crianças, de forma a conduzi-las a uma relação de criação e entendimento de dramaturgias cotidianas? Como explorar a perspectiva da performance, associada às experiências infantis, com processos de criação nas artes da cena (Teatro, Dança, Performance, dentre outras)? Como desenvolver práticas de ensino das Artes Cênicas e associá-las às aprendizagens cotidianas das crianças pequenas?

Assim, como procedimento metodológico de criação performática e de planejamento das aulas de Teatro e Dança na Educação Infantil, atrelamos as práticas da criação da contação-cênica ao contexto das aulas. Tal escolha possibilitou um trabalho pedagógico, criativo e colaborativo com as crianças, a partir da relação constituída com as proposições das professoras-*performers*. As

3 As três *performers*-professoras e colaboradoras do Programa Hanna desde 2020 são: Laura Viana Mallmann (Licenciada em Teatro), Laura Bernardes (Licenciada em Dança) e Verônica Becker (Licenciada em Teatro). As considerações e análises levantadas por este artigo também são parte componente do Trabalho de Conclusão de Curso de Verônica Becker, intitulado *Uma reflexão sobre o processo colaborativo entre aulas de teatro e dança na educação infantil e a criação da contação "Hanna, uma história canina"*.

4 O espetáculo estreou em setembro de 2023, cumprindo temporada oficial no Centro Cultural da UFRGS até novembro de 2023, atingindo público médio de 1.000 espectadores, em sua maioria crianças e educadoras, alcançando 23 escolas públicas de Porto Alegre e região metropolitana.



experiências das crianças *in loco* e também as referências que traziam consigo, como elementos e narrativas de suas vidas e subjetividades, preferências, desejos e a maneira com a qual se relacionam e participam das atividades propostas em aula foram as principais fontes de pesquisa para a construção da contação cênica.

A contação se desenvolveu e se enriqueceu com as propostas das crianças, pois as colocou como agentes criadoras e influenciadoras das manifestações culturais destinadas a elas, promovendo um trabalho cênico que dialoga, valoriza e constrói performatividades a partir das referências desse grupo, além de estabelecer uma relação concreta entre suas subjetividades, experiências lúdicas, culturais e artísticas a partir da recepção, vivência e aprendizagem das Artes Cênicas.

Após os ensaios da contação, que aconteceram de maio a setembro de 2023, nas manhãs de terça-feira, duas professoras-*performers* ministravam as aulas de Teatro e Dança na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha à tarde, desenvolvendo com as crianças algumas propostas de exercícios, jogos, improvisações, contação de histórias e temáticas presentes nos ensaios. Cada turma vivenciava uma aula com média de uma hora de duração. Os encontros aconteciam na sala de aula das crianças, ou seja, um espaço diminuto em que se afastavam classes e cadeiras, e eram acompanhadas pela professora e pela educadora assistente da turma. As turmas de Maternal II e Jardim A tinham em média de 10 a 15 crianças e a turma de Jardim B, de 20 a 25 crianças. As crianças dessa escola da região central são, no geral, crianças de classes média, média baixa e baixa, havendo nas turmas crianças de todas as etnias e raças e de nacionalidades diversas também, caracterizando-se como um público de matrizes culturais diversificadas.

Em sala de aula, estabeleceu-se uma relação próxima com o contexto pedagógico em questão e suas especificidades, o que influenciou no desenvolvimento das atividades (rotina das crianças e das professoras, ambiente da aula, horários, espaços físicos, sujeitos). No entanto, um modelo de planejamento das aulas foi seguido ao longo dos encontros de modo mais ou menos similar ao longo dos meses: inicia-se com uma recepção das crianças, com jogos e brincadeiras de aquecimento do corpo e da voz, com o intuito de inseri-las na aula de Teatro e Dança e estimular a realização das propostas seguintes. Na sequência, jogos teatrais, dramáticos e brincadeiras livres relacionadas à história de vida da cadela Hanna, material documental sobre essa vida real (fotos, vídeos) e materiais diversos como livros de literatura infantil que envolviam personagens



cães, entre outros, eram utilizados como estímulos criativos com as crianças, bem como com as atrizes *performers* nos ensaios.

Além disso, exercícios, jogos e improvisações corporais e vocais realizados pela manhã eram propostos às crianças, guardadas as suas dimensões de realização. Ou seja: o planejamento era feito a partir do tema central, que era a história de vida de Hanna e das práticas ensejadas nos ensaios e no processo criativo vivenciado pelas *performers* durante as manhãs, em um processo de retroalimentação, pois os resultados e a receptividade das crianças para com as propostas acabavam sendo levados para os ensaios na semana seguinte.

PEDAGOGIAS CÊNICAS DO BRINCAR NA SALA DE ENSAIO E NA SALA DE AULA

Para iniciar a apresentação dos exemplos práticos do processo e refletir sobre eles, relatamos a experiência de uma prática recorrente nos encontros: o jogo do *nome-gesto*. Nesse jogo, as crianças, em círculo, falam seus nomes e os associam a um gesto ou movimento. Em seguida, todos na sala reproduzem o gesto ou movimento proposto pelo colega e assim por diante, até que todos tenham realizado o seu gesto ou movimento.

Aqui há uma proposta de performatividade através da corporificação da identidade, uma performatividade da subjetividade de cada criança. Tal proposição vai ao encontro da constituição de um signo concreto, material, vivo, performático, cênico – o gesto ou o movimento – de outro elemento também concreto, íntimo e identitário das crianças, mas que não tem forma através da ação: seus nomes.



Em um encontro com a turma de Maternal II, um dos alunos nos recebeu dizendo que ele era o “homem-aranha”. Ele estava, inclusive, usando um blusão com o símbolo da personagem. Na sua vez de dizer o nome e criar um gesto/movimento, ele repetiu, ao dizer que era “o homem-aranha”, e fez a ação de lançamento da teia com a mão, referência direta à personagem.

Esse é um exemplo da performatividade de si, a partir de um desejo de movimento e ação, *de brincar de ser*, de faz de conta, no espaço cotidiano da escola. E esse fenômeno parte das crianças: elas sabem constituir corporalidade *através de si* e aprendem na observação, no brincar e no jogo com outros colegas, “como se faz”. Elas sabem ser as protagonistas de suas performances.

Contudo, se as crianças sabem ser protagonistas, qual é o papel do educador em artes da cena nessa relação? Algumas crianças estranharam a permissão ofertada a sua “autoria” no jogo. A professora não “ensinava” o “jeito certo” de fazer e na sequência outras repetiam o movimento a seu modo também, que era aprovado com um sorriso no rosto da professora. Instaura-se, lentamente, o estado performativo das crianças. Entretanto, iniciar, indicar o caminho, construir um ambiente de confiança é preciso. Os corpos das crianças e suas performatividades muitas vezes não estão “autorizados” a performar livremente no ambiente escolar. Assim, as crianças expressam o “não sei, não consigo”, que na verdade significa “não sei porque nunca experimentei; não me é permitido fazer”.

Ao longo dos encontros na escola, o corpo foi o principal meio para as proposições cênicas, desenvolvidas pelas professoras-*performers*. As crianças, ao explorar o corpo de forma performática, aproximam-se do *performer*-ator em alguma medida, como já nos assinalou ao longo de sua obra, Machado (2010). Mas qual é o objetivo de trabalhar a expansão dos sentidos possíveis do corpo, da conexão com ele? Para além de aprimorar a criação e o entendimento da poesia do corpo em estado de performance, é preciso considerar que os corpos das crianças estão invisibilizados e desconectados dos processos pedagógicos na escola em boa parte dos espaços-tempo escolares. Essa constatação empírica pode ser realizada ao acompanhar o cotidiano desta e de outras escolas de Educação Infantil.

Quando trabalhamos com as turmas o aquecimento vocal, que realizamos nos ensaios, adaptado e simplificado para elas (com foco, por exemplo, em movimentos do rosto e na melhoria da dicção das palavras, posto que as crianças estão em processo de constituição da vocalidade),



as crianças encontram divertimento através de uma prática que possui uma finalidade técnica – exercitar a voz, a fala – mas também é prazerosa, divertida porque eles emitem sons, fazem caretas, tocam, sentem seus rostos, fazem descobertas sobre seu corpo, sobre os sons, experimentando as sensações que essa prática pode trazer:

“Isso faz cosquinha!”

(menino ao fazer o aquecimento, tremendo os lábios).

“Dá vontade de fazer esse som...”

(outro menino faz “hãããã” com a boca enquanto treme a parte de cima do lábio superior com o dedo).

“Parece um balão!”

(menino ao encher a boca de ar durante um exercício de aquecimento vocal).

Na primeira fala, o menino associou a ação a uma sensação. Na segunda, outra criança associou um som a uma ação e, no terceiro caso, a ação foi associada a uma imagem, um objeto análogo. São nesses momentos em que a performatividade das crianças pode ser notada, nos quais elas elaboram analogias, noções estéticas sobre seus atos performativos e os educadores podem desenvolver propostas também guiados por essas proposições e hipóteses das crianças.

Nas práticas de jogos, buscamos variações nas regras e na execução, pois o objetivo não era seguir estritamente as indicações do jogo e, sim, improvisar, corporificar, desenvolver conexão com os colegas *performers* e explorar maneiras diversas de expressar o corpo no espaço. Muitas vezes, as crianças não executavam o jogo da maneira que propusemos e, então, adaptávamos de acordo com o que elas propunham de “diferente” em relação às nossas abordagens.

Essas peculiaridades de cada turma e de cada criança perpassam nossas práticas e não são desvios de caminho, e sim direcionamentos para formas diferentes de vivenciar os jogos. Aprendemos muito com as crianças sobre o jogo e o improviso, sobre soluções para os desafios que são apresentados e outras perspectivas sobre as propostas.



As práticas, os ensaios e os laboratórios, nos processos de criação em artes cênicas, acionam também mecanismos concomitantes de reflexão acerca do que está sendo desenvolvido. O lugar da experimentação exige o erro; as crianças erram, transgridem, avançam o sinal antes do tempo, param no meio do caminho. Elas se propõem a experimentar e explorar. Para elas, esse é o sentido do jogo. O fazer teatral não deve, necessariamente, estar atrelado ao “chegar em algum lugar” através de um único caminho. A aula de Teatro e a aula de Dança não precisam, necessariamente, criar produtos e, sim, desenvolver sujeitos e *performers*. Se, ao longo desse processo, for constituída uma peça, uma performance ou uma coreografia final, aproveita-se essa possibilidade, mas isso não foi em momento algum nosso objetivo central com as aulas na escola de Educação Infantil.

Essa foi a perspectiva, também, do processo de criação da contação cênica. Como instaurarmos um paralelo entre nossas práticas e as das crianças, reformulamos e reconstruímos nossos caminhos na contação, sendo imbuídas e influenciadas pelas práticas na escola. Experimentamos, construímos corporal e esteticamente uma dramaturgia que não possui, em sua concepção, maneiras exatas de se fazer. A cada ensaio, novas possibilidades surgiam em relação ao que já estava definido.

Um profícuo exercício realizado nos ensaios e também com as crianças foi a construção de paisagens sonoras de uma das cenas da contação cênica, a cena da obra⁵. Nossa proposta inicial era que as crianças fizessem uma paisagem sonora durante as apresentações, mas decidimos explorá-la apenas na aula e trazer para a cena os sons criados por eles. As crianças, a partir da nossa indagação – “quais são os sons de uma obra?” – improvisaram.

Esse exercício foi proposto em um encontro no qual trabalhamos com as crianças o aquecimento vocal. Através dos sons desenvolvidos no aquecimento, as crianças partiram para os improvisos vocais. No Jardim B, o som de furadeira era o som da língua batendo rapidamente entre o céu e o chão da boca, produzindo um som de “trrrrrrr”. Os pequenos estudantes, portanto, fizeram uma associação entre o exercício do aquecimento e a improvisação sonora.

Um menino do Jardim B criou, também, o som da serra elétrica: “mmmmm”, semelhante ao aquecimento vocal que repetimos o som do “M” de boca fechada. Esse som foi acompanhado de uma improvisação da ação de ligar a serra elétrica. Outros sons desenvolvidos foram “xic xic

⁵ Há uma videoperformance de 2020, também parte integrante do Programa Hanna, que aborda teatro de sombras e paisagem sonora, disponível em: <https://youtu.be/=5-rzzfP1x8h?si=0zVkTY7q25HgqiQe>

xic”, que era a ação de cortar a madeira, que foi acompanhado, por algumas crianças, de um movimento de “sobe e desce” com os joelhos. Uma dupla identificou que o som de abrir e fechar o zíper do casaco, um som “metálico”, também poderia constituir a obra. O som do martelo também foi criado e era “pow, pow, pow”.

Com os sons estabelecidos pelas crianças, organizamos uma sinfonia da paisagem sonora – com o som da serra, do martelo e da madeira sendo cortada, dividindo a turma entre grupos e cada grupo faria um dos sons. O exercício não chegou até essa parte, mas as crianças exploraram as improvisações dos sons, associando eles a movimentos com o corpo, o que não era uma proposta inicial e evidencia como as próprias crianças extrapolam e expandem as possibilidades dos jogos. Esse exercício evoluiu para improvisações com movimentos e sons de acontecimentos em uma obra, a partir da nossa narração.



IMAGEM 1

Jardim B – paisagem sonora da chuva, ao bater os dedos na palma da mão. Uma proposta do ensaio que foi levada para a aula. Fotógrafa: Verônica Becker



IMAGEM 2

Jardim B – movimento de empilhar a madeira. As alunas carregavam a madeira e soltavam. Fotógrafa: Verônica Becker

9
1

IMAGEM 3

Jardim B assiste às primeiras cenas da contação cênica. Arquivo do grupo de pesquisa.

Um encontro que também gostaríamos de destacar foi quando apresentamos um trecho da contação cênica para as crianças. Nessa época, ainda não tínhamos a narrativa pronta, mas já queríamos testar as nossas propostas com as crianças – nós, como *performers*, e elas, como espectadoras.

As crianças, como espectadoras, são ativas e se relacionam com o que assistem a todo momento. Por exemplo, um dos alunos fez





uma pose de cachorro ao longo de toda a apresentação. No momento em que falamos que Hanna tinha bafo, algumas crianças “abanam” o cheiro do bafo, fazem sons de “blé” como se estivessem com nojo. Fizeram perguntas: quando falamos que a história da Hanna começa em um lugar muito frio, perguntam: “na rua?”, “no Polo Norte?”. Quando encontramos Hanna na caixa imaginária, uma aluna comenta: “era uma caixa *desse* tamanho!”, indicando com as mãos o tamanho da caixa. O espectador é sempre ativo, mesmo que não participe da performance como um *performer*, pois a construção de sentidos e significados entre o que está sendo performado e os espectadores é um trabalho coletivo (Ferreira, 2006).

Dando sequência às reflexões a partir das Pedagogias cênicas construídas no fluxo entre sala de ensaio e sala de aula, relatamos uma experiência com as turmas de Jardins A e B, em que, nos primeiros encontros, propusemos improvisações a partir dos animais, com ênfase no cachorro (esse exercício foi retomado mais de uma vez ao longo das aulas). Dessas improvisações, surgiram algumas referências para nosso processo cênico, que foram inseridas ou não na versão final da performance.

Destacamos duas: uma menina performou um cachorro com uma patinha quebrada, deixando sua mão suspensa e mole enquanto caminhava, de quatro. Outra menina tirava o elástico que prendia seu cabelo e jogava pelo chão, como uma bolinha. Ao longo do tempo de improvisação entre os alunos, eles constituíam relações cênicas com os colegas, desenvolviam mininarrativas, núcleos performativos (como famílias de cães, cães brigando, cães brincando) e participavam de um mesmo ambiente performativo, influenciando-se através de ações entre os colegas. Os movimentos e ações dos cachorros estavam presentes, constituindo as referências que poderíamos usar na contação cênica.

Os ensaios iniciais da contação cênica foram constituídos de experimentações sobre maneiras de contar histórias e na criação de imagens corporais para momentos da história da Hanna, com base em episódios da sua vida que são narrados na contação. Tal proposição guiou as primeiras práticas realizadas nas oficinas. A partir da escolha de não constituir uma poética de corporalidade, encenação e dramaturgia realista para a cena, nos permitimos explorar os diversos sentidos que a criação performática pode adquirir em sua manifestação e também na vida das crianças. A performance, nesses contextos, é uma prática de questionamentos: escolhe-se como se faz, o sentido do que se faz, ainda que o sentido seja a ação em si.



O trabalho com improvisação de figuras, especialmente animais, permeia grande parte das propostas em aula. As duas possibilidades são enriquecedoras para a aprendizagem das crianças e para o processo criativo da contação cênica. Essa união entre ensino e processo de criação e a retroalimentação constituída pelos contextos é salientado por Ferreira (2019):

IMAGEM 4

Ensaio da contação cênica.
Performer Laura Bernardes
(de quatro) realiza o gesto
da mão quebrada de Hanna.
Fotógrafa: Taís Ferreira

A peculiaridade das experiências borra os limites entre a formação do ator e o ensino do teatro, a experiência cênica/artística e o processo de aprendizagem, a produção e a fruição, caracterizando uma profunda e profícua contaminação entre criação artística e pedagogia. Nessas práticas, as crianças encontram os tempos e os espaços necessários para pensar, discutir, elaborar e falar sobre temas importantes da existência humana, como a morte, a violência, o amor e a sexualidade. Na contracorrente dos processos de apagamento do corpo das crianças, tais experiências veiculam concepções de uma infância encarnada e rica de potencialidades artísticas (Ferreira, 2019, p. 51-52).

Aqui, retomamos a questão do corpo em ação no ato performático, a partir do seguinte exemplo: tanto nos ensaios como nas aulas, o elemento acrobático “ponte” serviu de indutor para a criação e recriação de cenas, de brincadeiras livres e orientadas, bem como de improvisações e de desenvolvimento dramatúrgico da cena.

IMAGEM 5

Hanna na obra – *performer* Laura Bernardes (à esquerda) é uma construção da obra. A *performer* Laura Viana Mallmann (à direita) é Hanna, brincando na construção. Fotógrafa: Taís Ferreira





IMAGEM 6

Maternal II – “A prof. Laura é um pedaço da obra e vocês são a Hanna!” – proposição de jogo a partir da imagem corporal de “Hanna na obra”. Fotógrafa: Verônica Becker



IMAGEM 7

Maternal II – Crianças reproduzem postura da performer Laura, em segmento do jogo. Fotógrafa: Verônica Becker



A ponte surge como imagem nos ensaios, como resposta das atrizes ao estímulo dado pela diretora. Uma sequência de posturas criadas, que envolvia a ponte, é apresentada às crianças pelas professoras-*performers* e essas são convidadas a interagir com as posturas e corpos das professoras em cena/jogo. Em seguida, as próprias crianças são estimuladas a experimentar posturas, posições, tentativas de construções extra cotidianas corporais.

A partir desse ponto, instaurou-se a observação e recepção atenta dos *performers* sobre as proposições corporais dos colegas em jogo, divididas entre “corpo-obra” e “corpo-Hanna”. Eles performavam uma figura, observavam os colegas-*performers* fazendo outras e alternavam-se entre os “papéis” do jogo. Pode-se, então, fazer um paralelo com a proposição de alternância entre as *performers* da contação cênica, que assumem todas as figuras em momentos diferentes da narrativa, em um sistema de personagens coringa. Assim, sala de aula e sala de ensaio imiscuem-se em um processo colaborativo ativo entre professoras-*performers* e crianças-*performers*.

Esse processo de construção instantânea de corporalidades e relações no espaço, em estado de jogo, foi o princípio fundamental do jogo improvisacional nos processos de construção performática da contação. Construímos, desta forma, relações entre a ação das crianças com as proposições da contação cênica, e vice-versa.

CONCLUINDO: CÃES, CRIANÇAS E PROFESSORAS EM CENA

A título de conclusão, gostaríamos de dialogar com as considerações de colegas da área que também trabalharam recentemente em suas criações cênicas, tanto com as crianças em processos colaborativos na criação das performances, quanto com cães protagonistas.



Marcelo Soler, integrante da Cia Teatro-Documentário, de São Paulo, em entrevista a Suzana Viganó (2023), relata experiências do grupo para a criação do espetáculo *Sputnik 2*, inspirado na história da cachorra Laika, que foi enviada para a Lua pela base espacial russa e que foi morta durante a missão. Foram desenvolvidas oficinas com crianças e funcionários de um cemitério para pesquisar a relação que esses agentes estabeleciam com proposições estéticas acerca do tema da morte. Um evento, a partir de uma oficina com as crianças, aproxima-se do que ocorre nas oficinas de teatro do Programa Hanna e a relação que se constitui com o processo de criação da contação cênica:

[...] o processo foi permeado pela presença de crianças que eram, eu diria, “espectadoras especiais” do processo. Nós fazíamos a mediação sobre o que elas assistiam e, a partir do que elas traziam, a gente reelaborava as cenas tentando, por meio desse olhar, entender e avaliar o processo cênico. De certa maneira, as crianças tiveram uma coautoria e uma presença muito fortes, trazendo elementos constitutivos para a encenação, porque elas começaram a ter interesse em ser essas espectadoras especiais (Soler, 2023, *apud* Viganó, 2023, p. 194).

Percebe-se, nos exemplos apresentados das aulas de Teatro e de Dança na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha, que as crianças aqui também assumem o lugar de “espectadoras especiais” durante o jogo.

Em uma aula na qual narramos um trecho da história da cadela Hanna, uma das alunas, no momento em que contamos que Hanna é encontrada em uma caixa de papelão, na rua, em um dia de chuva, prontamente estabeleceu um diálogo com o que estava sendo narrado, e respondeu: “mas não tem problema, porque a Hanna é cachorro, ela é peluda, e ela tem pelo que protege do frio e da chuva”. Esse comentário foi elaborado a partir da narração, pois contamos que Hanna “é uma cachorra de verdade, de carne, osso, pelo...”. São exemplos de intervenção das crianças, como esse que propõem possibilidades dramáticas e estéticas para o processo de criação: e se, em meio a uma narração de um momento perigoso da vida da Hanna, quando ela é encontrada abandonada, pela primeira vez, confortássemos o espectador com a informação de que ela se protegeu da chuva por ser peluda? Ou melhor ainda: será que os espectadores, em um momento de empatia, angústia – e forte conexão – diante da história, não procuram esse sentido, esse conforto por si próprios, ao presenciar a contação, de forma ativa? Ou seria gerar alguma relação com o desconforto vivenciado pelo cão abandonado que gostaríamos de salientar na ação performática?



[...] a partir do próprio teatro, existe uma aproximação. A partir do “ser espectador” eu me aproximo da linguagem, começo a ver sentido nessa linguagem, começo a me relacionar com ela e, a partir dela, eu começo a pensar e refletir sobre a minha própria vida (Soler, 2023, *apud* Viganó, 2023, p. 194).

As práticas cênicas no contexto da escola permitem que as experiências performáticas se integrem com as experiências de vida e do cotidiano das crianças e, ao se associarem, ampliem, expandam e complexifiquem o desenvolvimento das suas percepções. O pensamento de Fabião (2008), de que *performers* são complicadores culturais, pode colaborar com nossas reflexões. Para a autora, *performers* são “educadores da percepção que [...] ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo – o que não pára de nascer e não cessa de morrer, simultânea e integradamente” (Fabião, 2008, p. 237).

Os termos “complicadores culturais” e “educadores da percepção” sintetizam muitas das nossas vivências como educadoras nas experiências em sala de aula: nos encontramos em um lugar em que indicamos, incentivamos, orientamos e propomos espaços-tempo experienciais em que as crianças percebam as possibilidades da sua presença e de sua intervenção ressignificativa do mundo, na aula e na vida, na aula que é vida.

O que é a aula de Teatro ou a aula de Dança senão um momento em que se instauram novas formas de ser presença no mundo, de experimentar-se no mundo e na relação com os outros, deixando rastros do seu acontecimento na vida de todos os envolvidos?

As reflexões apresentadas até então reforçam a importância do protagonismo das crianças, como referência para o desenvolvimento das proposições em aula e na formulação de metodologias que considerem a sua maneira de compreender e constituir o estado de performance.

A decisão de estabelecer um processo colaborativo entre os procedimentos de criação de um espetáculo cênico e as aulas de Teatro e de Dança na escola foram uma maneira de aproximar a linguagem do nosso processo criativo à linguagem das crianças. A permeabilidade entre as crianças-*performers* da Educação Infantil e as professoras-*performers* licenciandas em Teatro e em Dança enriqueceu os contextos de ação: processos de criação, performance, ensino e aprendizagem das artes da cena.



REFERÊNCIAS

- » BECKER, V. **Uma reflexão sobre o processo colaborativo entre aulas de teatro e dança na Educação Infantil e a criação da contação Hanna, uma história Canina.** Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/266176>>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- » FABIÃO, Eleonora. **Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea.** Sala Preta, [S. l.], v. 8, p. 235-246, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p235-246. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373>>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- » FERREIRA, Melissa da Silva. **Infância e cena contemporânea: os direitos das crianças no contexto da arte e da cultura.** Conceição/Conception, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 42-54, 2019. DOI: 10.20396/conce.v8i1.8654771. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8654771>>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- » FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2006.
- » FERREIRA, Taís. **Artes da cena com crianças e professoras em tempos pandêmicos: O que pode nos ensinar uma cadela cega?.** Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-23, 2021. DOI: 10.5965/1414573102412021e0124. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20486>>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- » MACHADO, Mariana Marcondes. **A Criança é Performer.** Educação & Realidade, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444>>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- » VIGANÓ, Schimidt Suzana; SOLER, Marcelo. **Somos todos Laika: o teatro, a morte e a condição humana uivando para o infinito: Suzana Schmidt Viganó entrevista Marcelo Soler.** Sala Preta, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 175-198, 2023. DOI: 116 10.11606/issn.2238-3867.v22i1p175-198. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/204191>>. Acesso em: 15 ago. 2023.