



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE TEATRO E ESCOLA DE DANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

**PAMELA KRISS PÉREZ ROSSO**

**TRILHAS AFETUOSAS DA MOCHILEIRA DE JOGOS TEATRAIS:  
Reflexões sobre teatro, crianças e a condição de ser professora**

Salvador  
2017

**PAMELA KRISS PÉREZ ROSSO**

**TRILHAS AFETUOSAS DA MOCHILEIRA DE JOGOS TEATRAIS:**  
Reflexões sobre teatro, crianças e a condição de ser professora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Gláucio Machado Santos.

SALVADOR  
2017

## Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA)

Rosso, Pamela Kriss Pérez  
Trilhas afetuosas da mochileira de jogos teatrais:  
reflexões sobre teatro, crianças e a condição de ser professora  
/ Pamela Kriss Pérez Rosso. -- Salvador, Bahia, 2017.  
140 f.

Orientador: Gláucio Machado Santos.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Artes  
Cênicas) -- Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro,  
2017.

1. Teatro-Educação. 2. Teatro com crianças. 3. Jogos teatrais  
. 4. América Latina. 5. Identidade. I. Santos, Gláucio  
Machado. II. Título.

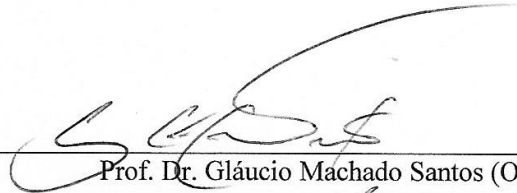
## Pamela Kriss Pérez Rosso

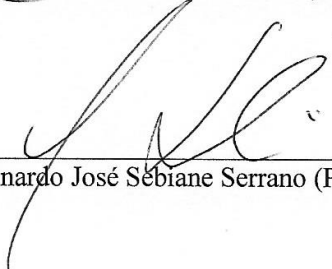
“Trilhas Afetuosas da Mochileira de Jogos Teatrais: reflexões sobre teatro, crianças e a condição de ser professora”

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 15 de dezembro de 2017.

### Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Gláucio Machado Santos (Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Leonardo José Sébiane Serrano (PPGAC/UFBA)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Cilene Nascimento Canda (FACED/UFBA)

## **Agradeço,**

A Deus por esta bela e mágica vida, cheia de desafios e trilhas maravilhosas.

A minha mãe Yolanda por acreditar sempre em mim, por ser um grande apoio, sobretudo nos momentos mais difíceis, um anjo na realização dos meus sonhos, que cuida de mim apesar da distância.

A meu irmão Orlando, meu pai Fernando e minha família por estar sempre me apoiando e me motivando a continuar.

A meu Orientador Gláucio Machado Santos por ser a bússola nesta viagem acadêmica e teatral.

Ao PPGAC-UFBA pela oportunidade de viver esta experiência inesquecível que mudou minha vida para sempre.

A Cilene Nascimento Canda e Leonardo José Sebiane Serrano por dar a esta pesquisa novos olhares e mostrar novos caminhos.

Às crianças que inspiraram esta viagem de vida. Aos meus parceiros de jogos teatrais, meus alunos de Ereotá Teatro, Cooperarperú e Llano de los Alcaldes.

Aos professores Raimundo Matos de Leão, Meran Vargens, Célida Salume, Ciane Fernandes, Leonardo José Sebiane Serrano, Daniela Amoroso, Paulo Henrique Alcântara e João Gabriel Teixeira (QEPD), pelas disciplinas ministradas e os conhecimentos compartilhados.

A Carlos Alberto Ferreira da Silva por me convidar como estagiária na disciplina Elementos do teatro e me brindar com a possibilidade de guiar uma turma tão especial e diversa com a qual aprendi muito, constituindo um exercício muito gratificante.

A meus colegas de mestrado por ser um exemplo e inspiração, em especial a Ivana Chastinet... tiririri!!!

A Tatiana Castilla Carrascal e Ana Carolina Barbosa Pereira por compartilhar comigo seu lar e seus dois amores gatunos Pishito e Romeo, que também se converteram nos meus amores.

A Nain Rodríguez Márquez, Andrea Murillo Gómez, Felix de la Calle, María Fernanda Sarmiento Bonilla, Rubén Nanclares, Yamila Bedogni, Diana Carolina Ruíz, obrigada por atravessar meu coração, se converter nos meus irmãos, na minha família da alma. A todos os companheiros de viagem, as pessoas que se atravessaram pelo caminho e ficaram para sempre.

A Salvador da Bahia de todos os Santos, pelos momentosagridoces que fizeram de mim uma mulher mais forte. Obrigada pelo teatro, a música, a dança, os livros, o amor, o desamor, a praia, o mar, as novas experiências, os amigos que viraram irmãos, as crianças, os risos, os choros... obrigada por tanta vida temperada com dendê!!!

*A maturidade do homem é ter redescoberto a seriedade com que ele brincava quando era criança.*

Friedrich Nietzsche

*La vida es un viaje fecundo si hay puentes hacia los otros.*

Pedro Aznar

## RESUMO

Esta pesquisa explora a minha postura e as minhas estratégias como professora de crianças de 4 a 14 anos ao trabalhar com jogos teatrais em diferentes realidades culturais da América Latina, a saber: Itinga, Salvador, Bahia, Brasil; Tancarpata, Cusco, Peru; La Rinconada, Ocaña, Colômbia. Como base conceitual de discussão, trabalhei com percepções sobre a identidade e o faz de conta, mais especificamente referenciada nos autores Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Renato Ortiz, Charles Taylor, Peter Slade, Patricia Sarlé, Cilene Canda, Leila Soares, Manuel Sarmiento e Maria Barbosa. Por fim, ressalto a importância das relações baseadas no amor, na compreensão e no compartilhamento de saberes para a frutificação e consolidação dos vínculos entre a docente, na condição de guia afetuosa, e seus alunos.

**Palavras-chave:** teatro; docência; crianças; jogo; América Latina.



## **RESUMEN**

Esta investigación explora mi postura y mis estrategias como profesora de niños de 4 a 14 años al trabajar con juegos teatrales en diferentes realidades culturales de Latinoamérica, a saber: Itinga, Salvador, Bahía, Brasil; Tancarpata, Cusco, Perú; La Rinconada, Ocaña, Colombia. Como base conceptual de discusión, trabajé con percepciones sobre identidad y el “hacer de cuenta”, específicamente referenciada en los autores Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Renato Ortiz, Charles Taylor, Peter Slade, Patricia Sarlé, Cilene Canda, Leila Soares, Manuel Sarmiento y Maria Barbosa. Finalmente, Resalto la importancia de las relaciones basadas en el amor, en la comprensión y en el compartir de saberes para la fructificación y consolidación de los vínculos entre la docente, en la condición de guía afectuosa, y sus alumnos.

**Palabras-clave:** teatro; docencia; niños; juego; Latinoamérica.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1..... 21**  
Em memória dos milhares de *falsos positivos* enterrados na aldeia Las Liscas em Ocaña, as *Madres de Soacha* participaram na inauguração do *Jardin de la Memoria*.  
Fonte: Acervo fotográfico Ana Inés Vega.
- Figura 2..... 24**  
Tarde de domingo no Parque Principal 29 de Mayo de Ocaña.  
Fonte: Acervo pessoal.
- Figura 3..... 28**  
Estudio de Teatro Lito Cruz apresenta *Otelo* e *Macbeth* no Teatro Liberarte na Avenida Corrientes em Buenos Aires.  
Fonte: Acervo pessoal.
- Figura 4..... 29**  
O meu lar, um domo de totora e bambu construído com materiais da natureza.  
Fonte: Acervo pessoal.
- Figura 5..... 31**  
O rio. Santa Isabel, Capilla del Monte, Córdoba, Argentina.  
Fonte: Acervo pessoal.
- Figura 6..... 32**  
Grupo de Teatro do Professor - Diretor Horacio Ruíz. Cine Teatro Muiño, Capilla del Monte, Córdoba, Argentina.  
Fonte: Acervo Cultura Capilla del Monte.
- Figura 7..... 33**  
Oficina de Teatro com crianças e jovens. Cine Teatro Muiño, Capilla del Monte, Córdoba, Argentina.  
Fonte: Acervo Cultura Capilla del Monte.
- Figura 8..... 34**  
No norte argentino. Purmamarca, Jujuy, Argentina.  
Fonte: Acervo pessoal.
- Figura 9..... 35**  
Encontro com as meninas de Libélula. Itacaré, Bahia, Brasil.  
Fonte: Acervo Libélula - Tribo das meninas.
- Figura 10..... 36**  
Integrantes do grupo de Teatro de cinco a dez anos, no meio de um jogo teatral. Bellas Artes, Ocaña, Colômbia.  
Fonte: Acervo pessoal.

<b>Figura 11</b> .....	<b>37</b>
Com os alunos de Semillitas. Bellas Artes, Ocaña, Colômbia.	
Fonte: Acervo pessoal.	
<b>Figura 12</b> .....	<b>39</b>
Alunos da eletiva de Teatro do Colegio de Las Aguas, depois da aula. Montebello, Cali, Colômbia.	
Fonte: Acervo pessoal.	
<b>Figura 13</b> .....	<b>40</b>
Alunos da eletiva de Teatro do Colegio de Las Aguas, realizando uma improvisação. Montebello, Cali, Colômbia.	
Fonte: Acervo pessoal.	
<b>Figura 14</b> .....	<b>41</b>
Apresentação da peça ¿Llegará la navidad? Auditório principal de Comfenalco, Cali Colômbia.	
Fonte: Acervo Fundación Escuela para la vida.	
<b>Figura 15</b> .....	<b>42</b>
O grupo de teatro saúda o público depois da apresentação da peça ¿Llegará la navidad? Auditório principal de Comfenalco, Cali Colômbia.	
Fonte: Acervo Fundación Escuela para la vida.	
<b>Figura 16</b> .....	<b>43</b>
Integrantes do Barón Rojo, torcida organizada do time de futebol América de Cali, realizando um desafio para o programa El Color de la Pasión. Estadio Pascual Guerrero, Cali, Colômbia.	
Fonte: Acervo pessoal.	
<b>Figura 17</b> .....	<b>44</b>
Programas da peça El Fin del Mundo.	
Fonte: Acervo Cualquiera Producciones.	
<b>Figura 18</b> .....	<b>45</b>
Comunidade Gamboa, Salvador, Bahia, Brasil.	
Fonte: Acervo pessoal.	
<b>Figura 19</b> .....	<b>47</b>
Gustavo Álvarez, Artista mexicano de Performance. Encuentro: Cultura y Cambio Social Ciudadaniax. Lima, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 20</b> .....	<b>67</b>
Um menino brinca com sua caixa – carro em Vinicunca, Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	

<b>Figura 21</b> .....	<b>69</b>
Jogo teatral no Ereotá Teatro. Itinga, Bahia, Brasil.	
Fonte: Acervo pessoal.	
<b>Figura 22</b> .....	<b>69</b>
Fachada de Ereotá Teatro de Bonecos. Itinga, Bahia, Brasil.	
Fonte: Acervo Ereotá Teatro - Associação Cultural Tupã.	
<b>Figura 23</b> .....	<b>70</b>
Alunos da oficina de teatro aguardando pela aula começar. Ereotá Teatro, Itinga, Bahia, Brasil.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 24</b> .....	<b>71</b>
Exercício de meditação. Ereotá Teatro, Itinga, Bahia, Brasil.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 25</b> .....	<b>72</b>
Intervenção artística na Praça Jose Ramos. Itinga, Bahia, Brasil.	
Fonte: Acervo Ereotá Teatro - Associação Cultural Tupã.	
<b>Figura 26</b> .....	<b>73</b>
Trajeto Salvador – Itinga desde o ônibus. Bahia, Brasil.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 27</b> .....	<b>74</b>
Crianças brincando o jogo das emoções. Ereotá Teatro, Itinga, Bahia, Brasil.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 28</b> .....	<b>75</b>
Crianças brincando o jogo da fotografia. Itinga, Bahia, Brasil.	
Fonte: Acervo pessoal.	
<b>Figura 29</b> .....	<b>76</b>
Crianças brincando o jogo do espelho. Ereotá Teatro, Itinga, Bahia, Brasil.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 30</b> .....	<b>77</b>
Estreito de Tiquina no Lago Titicaca, Bolívia.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 31</b> .....	<b>77</b>
Flyers para convocar alunos para a Oficina de teatro: Descubriéndonos a través del juego teatral. Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	

<b>Figura 32</b> .....	<b>78</b>
Sala principal de Cooperar Perú. Tancarpata, Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 33</b> .....	<b>79</b>
Panorâmica de Cusco desde Tancarpata.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 34</b> .....	<b>80</b>
Crianças brincando pelas ruas de Tancarpata, Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 35</b> .....	<b>81</b>
Os voluntários verificam a higiene das Crianças antes de entrar nas instalações de Cooperar Perú. Tancarpata, Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 36</b> .....	<b>82</b>
Uma das meninas corre atrás do taxi no qual chegam os voluntários. Tancarpata, Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 37</b> .....	<b>83</b>
Uma menina escovando os dentes, requisito para entrar na sede de Cooperar Perú. Tancarpata, Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 38</b> .....	<b>84</b>
Atividade grupal no final da jornada. Tancarpata, Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 39</b> .....	<b>85</b>
O portão do albergue La Caja Mágica. Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 40</b> .....	<b>86</b>
Cholas, nome dado às mulheres indígenas no Peru, Bolívia e no norte de Argentina, pelas ruas do bairro San Blas. Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 41</b> .....	<b>88</b>
Os alunos da oficina de teatro tentando fazer silêncio, para não ser descobertos pelos voluntários que davam o aviso que a aula tinha terminado. Tancarpata, Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 42</b> .....	<b>90</b>
Fronteira Kasani, Bolívia – Peru. No fundo, o Lago Titicaca.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	

<b>Figura 43</b> .....	<b>91</b>
Aula de teatro realizada num terreno perto da sede de Cooperar Perú. Tancarpata, Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 44</b> .....	<b>92</b>
Menina levando a sua irmã numa <i>llicilla</i> enquanto brinca jogos teatrais. Tancarpata, Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 45</b> .....	<b>94</b>
Imaginando fronteiras para o jogo do viajante. Tancarpata, Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 46</b> .....	<b>96</b>
O Caminho do Inca, Macchu Picchu. Cusco, Peru.	
Fonte: Acervo de Pesquisa.	
<b>Figura 47</b> .....	<b>97</b>
Mural em homenagem ao Día de la Patria de Perú. Máncora, Peru.	
Fonte: Acervo pessoal.	
<b>Figura 48</b> .....	<b>98</b>
Chegando à Laguna 69, Huascarán, Ancash, Peru.	
Fonte: Acervo pessoal.	
<b>Figura 49</b> .....	<b>102</b>
Sala de aula do Centro Educativo Llano de los Alcaldes. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 50</b> .....	<b>103</b>
Estrada de acesso para La Rinconada, Ocaña, Colômbia.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 51</b> .....	<b>104</b>
Jogo de aquecimento. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 52</b> .....	<b>105</b>
Deslocando-nos pelo espaço enquanto falamos de nós. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 53</b> .....	<b>106</b>
Jogo de improvisação com o tema família. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	

<b>Figura 54</b> .....	<b>107</b>
Jogo de improvisação. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.	
Fonte: Acervo de pesquisa	
<b>Figura 55</b> .....	<b>108</b>
Jogo da fotografia. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 56</b> .....	<b>109</b>
Palco e plateia. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 57</b> .....	<b>111</b>
Encenação de conclusão do ano escolar. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	
<b>Figura 58</b> .....	<b>112</b>
Jogo da escultura, Itinga. Jogo do viajante, Cusco. Jogo das emoções. La Rinconada.	
Fonte: Acervo de pesquisa.	

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>PRIMEIRA ESTAÇÃO: EU .....</b>	<b>19</b>
QUEM SOU EU?.....	25
SOU O QUE QUERO SER? .....	29
SOU O QUE OUTROS PRECISAM QUE EU SEJA?.....	44
<b>SEGUNDA ESTAÇÃO: O OUTRO, A CRIANÇA .....</b>	<b>49</b>
PROCURANDO A IDENTIDADE .....	50
IDENTIDADE E PRODUÇÃO DE CULTURA PELA CRIANÇA.....	55
IDENTIDADE, PRODUÇÃO DE CULTURA E TEATRO COM A CRIANÇA.....	60
<b>TERCEIRA ESTAÇÃO: NÓS, EU E AS CRIANÇAS .....</b>	<b>67</b>
ATRAVESSANDO FRONTEIRAS PARA CHEGAR A NÓS: EU E AS CRIANÇAS .....	68
RETORNANDO À MINHA CASA PARA CHEGAR A MIM E ÀS CRIANÇAS: NÓS ....	99
<b>FIM DE LINHA .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>123</b>
Oficina em Ereotá Teatro, Itinga, Lauro de Freitas, Bahia, Brasil .....	123
Oficina em Cooperar Perú, Tancarpatá, Cusco, Peru .....	128
Oficina no Centro Educativo Rural Llano de los Alcaldes, La Rinconada, Ocaña, Colômbia .....	134



## INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o relato de uma viagem teatral e de vida, que começou pela vontade de aprender sobre infância, pedagogia e teatro. Com uma mochila carregada de ilusões, que foi se enchendo de jogos teatrais, empreendi essa viagem que me levou por várias trilhas nas quais joguei com minha própria identidade. Enquanto cruzava fronteiras e me encontrava com crianças de diferentes culturas, com quem tive a oportunidade de jogar o teatro, fui me descobrindo como professora e foram revelados interesses e potenciais, na desconstrução e na construção de meu próprio eu.

Esta viagem, então, se configura como uma prática como pesquisa por diferentes regiões e realidades da América Latina, na qual se levaram numa mochila jogos teatrais a crianças moradoras de comunidades afastadas do mundo teatral, com o propósito de compartilhar o interesse pelo teatro, mudar olhares, transformar realidades e entender os vínculos que se criam entre o professor e seus alunos. Com a ajuda de centros culturais, organizações e escolas se abriram as portas para que o jogo acontecesse.

Entendo minha viagem em geral como metáfora do caráter necessariamente móvel de minha identidade, conforme descreve Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 88):

A viagem obriga quem viaja a sentir-se "estrangeiro", posicionando-o, ainda que temporariamente, como o "outro". A viagem proporciona a experiência do "não sentir-se em casa" que, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, caracteriza, na verdade, toda identidade cultural. Na viagem, podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias - e as inseguranças - da instabilidade e da precariedade da identidade (SILVA, 2000, p. 88).

Os jogos teatrais assim como a viagem mudam o tempo todo; mudam-se as regras, os jogadores, os objetivos, os corpos, os interesses; vamos alcançando metas e conquistando destinos, eventualmente regressando ao início, com a possibilidade de voltar a começar a viajar. Quando jogamos o teatro, como quando viajamos, vivemos novas experiências e situações que incorporamos e nos transformam. Marca-nos um percurso no qual estamos exercitando o poder da pergunta para entender quem somos.

Na minha experiência, a aproximação com as crianças sempre foi um trabalho de conquista, no qual meus aliados foram os jogos teatrais que saíam da minha mochila. Eu chamo essa dinâmica de uma conquista-didática afetuosa-amorosa, na qual sempre procurei me aproximar das crianças de forma a respeitar suas características pessoais e empoderar sua singularidade. Conforme define Claudio Naranjo (2015): “Quando existe amor na forma de ensinar o aluno aprende mais facilmente qualquer conteúdo”. Essa certeza foi primordial para nós: eu e as crianças. Com isso atravessamos fronteiras e foi mais fácil e prazeroso jogar o teatro.

A razão ou o motivo desta viagem, como de outras, o que me trouxe até aqui foi poder desenvolver um projeto que beneficiasse a esses pequeninos que tinham se convertido no motor da minha vida: as crianças. Já era hora de deixar os medos e os prejuízos e começar a verdadeira viagem, começar o jogo para me converter nessa pessoa que vim procurando ser. Minha postura de pesquisadora, assim como outras questões, tem mudado durante este trajeto e, imagino, vai continuar mudando. Mas, o meu objeto de pesquisa está ancorado definitivamente na minha atuação como professora de crianças. Assim, esse meu objeto está definido pelos vínculos que eu estabeleço com a minha turma quando leciono: Como esses vínculos se desenvolvem? Como a criança se transforma e o que ela cria através do teatro e seus jogos?

Então, eu não tenho a intenção de analisar a eficiência ou eficácia de determinados jogos teatrais. Eu apenas os utilizei na intenção de responder às perguntas anteriores. Nesse sentido, a identidade, e tudo o que se desprende dela, tornou-se um aspecto fundamental na pesquisa. Sempre tive interesse em descobrir o que somos como indivíduos e num coletivo. Na procura da identidade própria, que tem me levado por diferentes trilhas, volto a minha infância, lembrando quem sou e tudo aquilo que me levou ao teatro com crianças. Perder-se é só o primeiro passo para encontrar-se, aprendo a me encontrar através dos jogos teatrais com as crianças e começo a entender esse verdadeiro caminho do coração.

Descobrir ou reencontrar autores que discutem, pesquisam e trabalham com infância, jogos teatrais e dramáticos, tem sido para mim umas das coisas mais prazerosas desta experiência. Além desses, tenho outros companheiros de viagem que falam de identidade e alguns assuntos pertinentes ao meu trabalho. Foi bom perceber que não estou tão sozinha como pensava para responder à minha principal questão de pesquisa: Como são e de que forma se estabelecem os vínculos entre uma professora e sua turma de crianças em diferentes

experiências de ensino através de jogos teatrais realizadas em distintas realidades culturais da América Latina.

Então, esta dissertação foi determinada como um relato de viagem narrado em três estações: Primeira estação: eu; Segunda estação: o outro, a criança; Terceira estação: nós, eu e as crianças. Escolhi o termo “estação” porque são essas “paradas” tão necessárias quando viajamos longamente que nos encaminham a descobertas, a lugares territoriais, metafóricos e simbólicos; tais “estações” nos atravessam e nos mostram nosso próximo destino.

Na “Primeira estação: eu”, narro a minha história e o percurso que me levou a acordar o meu interesse pelo tema, a conhecer o teatro. Nela, emergem as minhas inquietudes sobre as crianças. Este é o ponto de partida de uma viagem durante a qual, conforme já descreveu o pesquisador Armindo Bião (2009, p.43), nós nascemos de novo a cada passo, junto com o próprio caminho que percorremos, transformando-o continuamente. Do mesmo modo, Zygmunt Bauman (2003, p. 46) assegura que a vida é uma peregrinação, o mundo diante nossas portas é semelhante a um deserto, sem marcas, já que ainda falta lhe dar seu sentido por meio do vagabundeio que o transformará no caminho. Em complemento, pude perceber, como afirma Leonor Arfuch (2005, p. 13), que a construção do meu percurso se enriqueceu quando o decorrer tranquilo foi ameaçado por algum fator. Minha personalidade também aflorou em tempos de crise, desarraigamento e incerteza do presente e do futuro. Esse horizonte, reconhecível na superfície de uma globalização radical é o que repercute em cada manifestação particular.

Na “Segunda estação: o outro, a criança”, investigo os conceitos sobre identidade e para tal utilizo diferentes autores como Stuart Hall, Erving Goffman, Renato Ortiz, Charles Taylor e Denys Cuche. Com isso, tenho a intenção de entender a identidade como manifestação relacional e dialógica, aceitando a importância do outro em mim, esse outro que também sou eu. A identidade, então, é resultado de interações negociadas nas quais se põe em jogo o reconhecimento (TAYLOR, 2006, p. 54). Em complemento, ressalto a capacidade de produção de cultura pela criança, especialmente apoiada nas considerações de Cilene Canda, Leila Soares, Manuel Sarmento e Maria Barbosa.

Na “Terceira estação: nós, eu e as crianças”, faço um relato das minhas experiências nas oficinas de teatro em Itinga - Brasil, Tancarpatá - Peru e La Rinconada – Colômbia. Com isso, pretendo averiguar que através dos jogos teatrais as crianças reforçam, modificam, rejeitam e adaptam aspectos da sua cultura. O jogo acontece como valorização da realidade e nunca se repete, nunca é igual ao anterior. Ele gera atitudes alternativas frente à mesma

situação, por isso não é definido nem é definitivo. Ele está sujeito a mudanças devido à ação social e, assim, percebo que sem socialização não há individualização pois o outro é necessário para o crescimento de uma identidade segura. Uma identidade segura e positiva faz com que seja mais fácil deixar os outros compartilharem nosso mundo. Por isso, ao jogar o teatro, nós aprendemos e desaprendemos, confiando em si mesmo e desinibindo-se nos relacionamentos. Quando se reconhece a importância do respeito e do amor por si próprio, se percebe que todas as coisas vêm de você, então poderá se dar aos outros (BUSCAGLIA; 1982; p. 34). Ao encontrar-me no caminho com viajantes de diferentes culturas, com meus mesmos interesses de aprender sobre infância e transformar realidades das crianças por meio dos nossos saberes, percebi esforços intimamente relacionados, porque as pessoas que promovem os direitos das crianças e o fazem através da arte e da cultura trabalham a partir dos mesmos objetivos fundamentais: criar oportunidades de desenvolvimento pleno para crianças e adolescentes (MORFIN, 2012, p. 5).

Já no que seriam as considerações finais, cujo título eu escolhi como “Fim de Linha”, procuro explorar os vínculos que criei e evidenciar a importância do afeto e do amor como combustíveis primordiais para o meu trabalho. Reforço que é indistinto qual exercício foi escolhido, pois a própria capacidade de reinvenção, típica da natureza das crianças, alterava as minhas propostas. A minha ênfase é o testemunho de minha postura como professora de crianças.

As principais fontes desta viagem-pesquisa foram, sem dúvida, os encontros teatrais com as crianças. Conforme já mencionado nesta introdução, não tenho a intenção de avaliar os exercícios, mas, no apêndice, incluí a descrição de todo o trabalho realizado para que o leitor ou a leitora tenha ciência dos jogos que usei. Eles eram sempre realizados em períodos de 30 horas, com 10 encontros de 3 horas, que estão descritos por sessões. A opção metodológica foi a da educação não formal, através da qual têm sido desenvolvidas novas formas de trabalho pedagógico e que segundo Maria da Gloria Gohn, é um dos elementos fundantes e consecutivos do processo de formação de seres humanos, independentemente de classe origem, ou qualquer outra forma de identidade ou pertencimento social, econômico, cultural linguístico ou político:

Além de que é fundamental para a formação de cidadania, para exercício da civilidade e convívio com o outro e na utilização de padrões éticos, para o reconhecimento e aceitação da diversidade cultural e suas diferenças, para a prática da não violência em todas as esperas da vida (GOHN, 2001. p, 11).

As oficinas pensadas para uma faixa etária entre oito e doze anos, mas nos diferentes lugares acabei por trabalhar com crianças de faixa etária mais ampla.

Por fim, confirmei que o teatro é uma possibilidade de transformação qualitativa das pessoas, é um sistema simbólico em relação a outros sistemas no seio da cultura, tudo o que se faz se apoia no que se tem em nosso entorno material, físico e cultural, e é uma oportunidade para a autonomia. Com as experiências com as crianças dos diferentes territórios aprendi a ver o teatro como um espaço de civilidade onde se costurem relações sociais. Uma experiência simbólica situada, o que se faz esteticamente em Cusco não é igual que em Ocaña. Um cenário crítico onde se forma pensamento, onde as crianças tomam distância de seu cotidiano. Uma experiência produtora de sentido na vida. Uma ferramenta para a afirmação da identidade cultural. Um nicho de produção estética de si mesmo e uma experiência de inclusão.

## PRIMEIRA ESTAÇÃO: EU

Desde tenra idade a sociedade na qual nascemos está pretendendo que sejamos de algum jeito. Sem ter consciência ainda, adquirimos uma forma de olhar, sentir e perceber a vida. A primeira comunidade, o grupo a que pertencemos, é nossa família. Nela aprendemos a amar, a nos relacionar, a ser, e é através dela que conhecemos o mundo, que nesse momento é tão pequenino. Para alguns é doce, para outros é ruim, mas, para a maioria, o mundo é aquele que, de uma forma ou de outra, nos mostram os adultos.

Quem sou eu? Sou o que quero ser? Ou sou o que outros precisam que eu seja? Desde que eu era uma criança, essas perguntas rondam minha cabeça, talvez pela minha relação crítica com o ambiente ao meu redor, com os adultos nele, com esses que determinavam como atuar e pensar, e também minha relação com os acontecimentos, às vezes violentos, que não conseguia entender por minha curta idade.

Eu nasci em Ocaña, uma pequena cidade no departamento de Norte de Santander, no nordeste colombiano, açoitada pelo flagelo da violência e denominada *Zona Roja* (zona vermelha). Tristemente, a guerrilha e o paramilitarismo fazem parte de nossa história e de nossa realidade atual. O que faz que seja normal a convivência com a insegurança, violência, delinquência, extorsão, migrações forçadas e sequestro. Nesse ambiente, comecei minha percepção de mundo à luz da seguinte descrição de Fayga Ostrower (1987, p.16):

Orientando seus interesses e suas íntimas aspirações, suas necessidades de afirmação, propondo possíveis ou desejáveis formas de participação social, objetivos e ideais, a cultura orienta o ser sensível ao mesmo tempo que orienta o ser consciente. Com isso, a sensibilidade do indivíduo é aculturada e por sua vez orienta o fazer e o imaginar individual. Culturalmente seletiva, a sensibilidade guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas de vida.

Uma das minhas lembranças mais recorrentes é o *Paro Nororiental Campesino*<sup>1</sup> que aconteceu em 1987, um momento muito difícil e importante para nossa cidade. Embora tivesse sido uma forte crise política e de segurança pública, graças a esse acontecimento conseguimos despertar e ser conscientes de nossas necessidades e nossa difícil situação.

Apesar de que essa lembrança pode estar desenhada pela minha percepção de criança, já que para mim era uma desculpa perfeita para não ter aulas e me dedicar a brincar, através do *Paro* descobri a realidade dolorosa da região onde tinha nascido e vivia, que por minha curta idade não conseguia entender e não tinha uma maneira para expressar o que sentia com essa descoberta.

Infelizmente, não encontrei muitos registros históricos publicados sobre esse e outros fatos de minha vida na Colômbia. Talvez essa lacuna seja resultado de um esforço oficial para apagar esses momentos. Então, para melhor desenhar esse percurso, realizei uma entrevista com o docente de história e línguas Wilson Enrique Ramírez, com quem tive a oportunidade de aprender mais um pouco sobre a minha região. Em nossa conversa, ele fez um relato sobre os aspectos que causam tanta dor aos *ocañeros*, meus conterrâneos de Ocaña. Assim, as considerações a seguir têm grande referência na perspectiva do professor Ramírez.

A Província de Ocaña tem sido denominada *Zona Roja* (zona vermelha), uma expressão que quer dizer uma zona perigosa, uma zona de enfrentamentos entre forças diferentes e, basicamente, de luta contra o estado. Essa tendência bélica começou em 1816, quando em Ocaña abundava a insurgência contra os espanhóis e o pacificador espanhol Pablo Morillo, com um exército muito numeroso e muito bem dotado, destruiu essa insurgência e ordenou que os patriotas, os partidários da independência, que se escondiam nas montanhas vizinhas, fossem perseguidos por outros *ocañeros*, que por usar um uniforme que consistia em calça vermelha e camisa branca se autodenominaram *Los Colorados*.

Essa foi a primeira manifestação de paramilitarismo na região de Ocaña. Ele era apoiado pelas autoridades espanholas em todas as formas, financiando os paramilitares, protegendo-os e evitando que sofressem sanções. Pablo Morillo instaurou essa forma de erradicar e de lutar contra a ideia republicana e de independência, tal procedimento é a origem de Ocaña como uma *Zona Roja*. A expressão começou a se usar, propriamente, ao final do

---

1

século XX, por volta do ano 1990. Não existe uma declaração oficial que diga que Ocaña é *Zona Roja*, essa é uma expressão coloquial usada frequentemente na Colômbia,

Desde as ações de Morillo, os enfrentamentos foram se repetindo e várias guerras civis tiveram Ocaña como epicentro. Por exemplo, no ano 1839, durante a chamada Guerra de los Supremos Ocaña foi o sítio onde terminou a guerra num combate de dois dias, oito e nove de setembro de 1841. Justamente, na Guerra dos Supremos (GONZÁLEZ, 2010), iniciou-se a ideia de acabar com o inimigo político fisicamente, matá-lo ao invés de combatê-lo de forma política.

Assim, Ocaña tem dois séculos, de 1816 a 2017, marcados por lutas desse tipo, conflitos internos que se repetem com frequência, começando com *Radicales e Moderados*, depois com *Liberales e Conservadores*, e, ultimamente, polarizado em dois grupos, o grupo da *Guerrilla* e o grupo dos *Paramilitares*. Pode-se dizer que durante dois séculos Ocaña não tem tido tranquilidade, sempre tem havido enfrentamentos de tipo político que se realizam com as armas, o que significa que levam como fundo a destruição física do contrário, do rival.



Figura 1: Em memória dos milhares de *falsos positivos*<sup>2</sup> enterrados na aldeia Las Liscas em Ocaña, as Madres de Soacha participaram na inauguração do Jardín de La Memoria.

Fonte: Acervo fotográfico Ana Inés Vega.

<sup>2</sup> *Falsos positivos* são civis mortos por soldados do exército colombiano e acusados de pertencerem à guerrilha (FARC, ELN etc.), mas que, na verdade, não eram guerrilheiros. Uma vez que havia condecorações para aqueles que matassem guerrilheiros, os soldados começaram a assassinar pessoas inocentes e falsificar uma condição de participante da guerrilha para esses civis.



O termo guerrilha é uma palavra que vem de séculos. É uma forma desdenhosa pois não lhes chamava guerreiros senão *guerrilleros*, uma maneira pejorativa de dizer que não têm a importância, nem a capacidade, nem o nível de um grupo de guerreiros. Na Espanha se usou muito o termo durante a Guerra Civil Espanhola nos anos 30. Quando começou o movimento guerrilheiro na Colômbia, nem sequer se chamavam guerrilheiros, senão *bandoleros* (SÁNCHEZ; MEERTENS, 1992). O *bandolerismo* não tinha uma ideologia política. Simplesmente, eram pessoas que estavam subvertendo a ordem contra o estado pela guerra contra a política destrutiva implantada pelo *Partido Conservador*. A guerrilha nasceu, na prática, como uma reação contra esse partido, o qual tem sido um partido minoritário na Colômbia, mas que se impõe por estratégias políticas de tomada do poder.

No ano 1946, Mariano Ospina Pérez chegou a ser Presidente do país, porque os *liberales* se dividiram em dois grupos, *Gaitanistas* e *Turbayistas*, e tendo como cabeça a Laureano Gómez, um dos mais radicais líderes dos conservadores, importaram da Espanha as ideias de Francisco Franco e da Guerra Civil Espanhola, e resolveram que o único jeito de ter o poder era matando, cometendo violência, porque as eleições as perdiam sempre, especialmente porque se matava aos dirigentes *liberales*. Essa política despertou subversão, mas não era uma subversão com ideais, nem estratégias de luta, senão apenas de protesto. Os *bandoleros* nasceram na região oeste da Colômbia, nos departamentos de Tolima e Caldas.

O *bandolerismo* estava embasado nas classes populares, eram camponeses, gente que tinha sofrido a violência, a morte de parentes e de pessoas próximas. Adquiriu caráter político em 1964 com as FARC do Manuel Marulanda Vélez, que se autodenominava *Tirofijo*. Ela teve à sua frente alguns ideólogos que iniciaram um conceito, uma perspectiva de domínio político e se propuseram a tomar o poder na Colômbia e não simplesmente reagir frente às forças do governo. Assim, deixam de ser bandoleiros e passam a ser guerrilheiros, muda-se a denominação para *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colômbia Ejército del Pueblo*, FARC EP.

Depois, dão origem ao ELN, *Ejército de Liberación Nacional*, de orientação castrista. As FARC nasceram com orientação soviética pois alguns dos seus dirigentes tinham estudado na Rússia, já o ELN nasceu em Santander e seria uma segunda classe de guerrilha. Tempos depois, apareceu o EPL, *Ejército Popular de Liberación*, que tem sido um grupo menor. Na Província de Ocaña, as FARC têm tido uma influência mínima, ao contrario do ELN que tem dominado a região desde os anos 80, por sua origem santandereana (PNUD, 2003).

Ocaña se viu rodeada, fortemente, por grupos guerrilheiros e, posteriormente, por

grupos paramilitares que nasceram assumidamente para combater a guerrilha de forma ilegal (PNUD, 2003), porém paradoxalmente financiada pelo Estado, bem ao estilo do que fez Pablo Morillo, paramilitares ajudando aos militares. Esses grupos começaram a se financiar com o narcotráfico, para poder adquirir armas, contratar e alimentar um exército.

A região do Catatumbo, onde está localizada Ocaña (NIETO, 2014, p. 232), é uma região muito apta para o cultivo de coca e marijuana, e foi por este motivo que se estabeleceram nessa região e se radicaram em Ocaña. Há também um aeroporto, que durante muitos anos funcionava para grupos irregulares e narcotraficantes durante a noite. Na atualidade, o aeroporto está fechado e o governo não tem interesse de ter linhas aéreas, para poder mantê-lo sem movimento ilícito.

Em Ocaña, houve uma época de muita ação do ELN, do EPL e da força paramilitar, que mataram muitíssimo civis. A cidade praticamente converteu-se num cenário de guerra entre as forças citadas. O paramilitarismo era socialmente bem articulado pois fazia o que se denominava “limpeza social”, para ser mais aceito pela chamada sociedade “de bem”, que rejeita qualquer forma de expressão que não concorde com o tradicional. Esse tem sido o grande problema de Ocaña, muitas pessoas morreram, outras desapareceram e não se sabe nem onde foram enterradas. Cidadãos perderam suas famílias por vinganças pessoais, por dinheiro, inclusive tiveram que ir embora porque de alguma maneira eram considerados apoiadores da guerrilha. Em resumo, eram ações injustificáveis.

Em 1987, os confrontos dos grupos subversivos guerrilheiros e o estado foram recrudescendo, a situação política tornou-se intolerável para muitos grupos sociais na Colômbia. Os diferentes guerrilheiros, já organizados, como as FARC, o ELN, o EPL e outros de menor tamanho não faziam apenas luta armada, eles também começaram a organizar movimentos populares, aproveitando o certo domínio que tinham sobre algumas regiões para recrutar ainda mais gente a fim de pressionar o governo. Eles procuravam uma justificativa para protestar e, como em Ocaña havia muitas carências sociais, essas foram a razão para as FARC e o ELN organizarem uma marcha a fim de ir mobilizar diferentes populações (PNUD 2003).

No caso de Ocaña, a marcha começou no dia 7 de junho de 1987. Ela vinha de diferentes regiões como César, Santander e Norte de Santander, e confluía para a zona norte de Ocaña no dia 8 de junho, quando foram tomados vários locais da cidade. O primeiro lugar foi o Parque Principal 29 de Mayo, em seguida, se instalaram numa antiga sede da Universidade Francisco de Paula Santander e, então, foram tomados colégios e entidades. Eles

andavam pelos bairros e, se viam uma loja aberta, entravam, levavam tudo sem pagar e ninguém podia dizer nada.

Foi como uma tomada de posse de Ocaña, durante seis dias, de 8 a 13 de junho, tiveram o domínio absoluto da cidade, a qual se traumatizou, todas as atividades foram suspensas e os comerciantes fecharam seus negócios. Foi como uma greve pacífica e eles dominaram tudo. Mas por ordem das autoridades, neste caso o prefeito e o governador, não foram atacados e não houve confronto militar.

Como resultado dos seis dias de domínio da cidade, assinou-se um acordo com o prefeito como garantia, o qual beneficiou o hospital com importantes melhorias, além disso, colégios, escolas, o aqueduto e algumas entidades receberam mais subsídios para realizar suas atividades. Procuravam sempre uma razão, mas o que eles estavam fazendo, no fundo, era provar que tinham força e que podiam quase dominar uma região.

A greve denominou-se *Paro Nororiental* porque se realizou na parte do nordeste da Colômbia, e escolheram Ocaña, porque é um ponto estratégico e tem características de centro cultural, com sedes de jornais, repetidoras de televisão a cabo e emissoras de rádio, todo um conjunto de meios pelos quais pode-se controlar uma região. A greve era denominada como camponesa porque a maioria dos componentes da marcha eram camponeses subjugados pela guerrilha. Depois da marcha de 1987, houve mais três marchas, porém as forças militares oficiais não permitem a entrada na cidade, o Estado não mais admitiu que tomassem a cidade.



Figura 2: Tarde de domingo no Parque Principal 29 de Mayo de Ocaña.  
Fonte: Acervo pessoal.

## QUEM SOU EU?

Crescer em uma cidade como Ocaña foi difícil em muitos aspectos. Ver morrer pessoas de forma violenta era algo normal e cotidiano. Aliás, a situação política e de insegurança, somada à corrupção, não tem permitido à cidade progredir. Em meio a essa conjuntura estagnada, as opções culturais que são oferecidas são poucas mas, paradoxalmente, Ocaña é berço de artistas. Inúmeros poetas, músicos, escritores e pintores nasceram nessas terras. Além disso, é uma cidade acolhedora, considerada tanto pelos nativos, quanto pelos visitantes um “*buen vividero*”. Acredito que, talvez, tenhamos aprendido a conviver com a violência e a desigualdade.

Ainda lembro-me de mim brincando com meus primos e meu avô. Momentos mágicos em que eu começava a ter consciência de meu próprio eu ao fingir ser outros. Foram anos maravilhosos. Mas meu avô morreu ainda muito jovem e quando eu era muito criança. Minha família entrou num estado profundo de dor e tristeza, e eu fiquei muito sozinha, praticamente sem entender o que acontecia. Trocamos risos por lágrimas, jogos por Ave Marias, roupas de cores por roupas pretas e a companhia e parceria do meu avô deu lugar à minha solidão. A tristeza gerada em minha família e em mim pela partida antecipada e inesperada do meu avô fez com que eu nunca sentisse que pertencia a esse lugar onde nasci e cresci. Sempre senti que meu direito a ser criança estava sendo violado. Apesar de ter primos e alguns amigos, a maior parte do tempo passava sozinha ou acompanhada por adultos. Eu inventava mundos para fugir daquele que agora era o meu e no qual não conseguia me adaptar e, muito menos, me identificar.

Essa situação me estimulava a imaginar outras crianças, o que acontecia com elas, como estariam se sentindo, onde e como viveriam, como se vestiriam, o que estariam fazendo, como estariam brincando, o que comiam, se estariam sozinhas como eu, se gostariam de mim caso me conhecessem. Existiria um lugar onde nós poderíamos nos encontrar e ser o que realmente éramos? Eu imaginava a possibilidade de juntar todas as crianças sozinhas do mundo para ninguém ficar só. Estas reflexões da minha infância são complementadas pelo texto Os Alunos de Eduardo Galeano (2010, p. 21):

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro. O mundo trata os meninos pobres como

se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

Um dos meus companheiros de infância foi a televisão. Nessa época, os canais eram todos públicos e pelas tardes havia uma faixa educativa com períodos sem programação por falta de conteúdo. Então, eu não passava todo o tempo vendo TV e, quando assistia, eram programas educativos, por sorte, para mim e minha formação. Minhas tardes transcorriam brincando com meus amigos imaginários no jardim da casa da minha avó e com meus amigos da televisão, onde podia ver a vida de outros meninos totalmente diferente ou muito próxima à minha.

Com o passar dos anos, os risos voltaram a minha família apesar de continuarem a falecer muitos entes queridos e outras pessoas próximas, algumas por causa dessa violência que faz parte de nossa cultura. A chegada do meu irmão, meu novo companheiro, ajudou a mudar um pouco a situação. Mas o tempo passava e eu crescia sem conseguir me identificar com a cultura da minha cidade. Não entendia a forma dolorosa, em que muitas vezes, aconteciam as mortes e como elas eram encaradas. Tampouco conseguia me encaixar nas celebrações, eu não gostava da gritaria, nem do Vallenato, musica tradicional do caribe colombiano que é a mais popular e escutada em Ocaña.

Eu, sinceramente, não conseguia compreender o porquê de ser, atuar e se vestir de uma determinada maneira para ser aceito. De onde saíam tantas regras? Por que não podíamos ser o que realmente éramos. Comecei a me perguntar: Quem sou eu? Por que moro aqui e não em outro lugar? Por que tenho que atuar, pensar e sentir de certa maneira? Por que todos temos que ser iguais? Por que não é aprovada a diferença? Precisava de um lugar para expressar isso que eu sentia e para entender esse sentimento. Uma coisa é poder identificar certos padrões de comportamento dos *ocañeros* e outra muito distinta é querer justificar uma essência local como se existisse um DNA por haver nascido num território. Em nome dessa essência muitos foram e ainda são excluídos.

A procura desse lugar me levou a conhecer a atividade teatral. Foi em Ocaña onde a conheci pela primeira vez, mas era só um encontro anual que acontecia no *Festival Universitario de Teatro*. Uma semana ao ano a cidade era invadida por grupos de diferentes universidades da Colômbia e de alguns países próximos que nos brindavam com um belo desfile de risos, choro, malabarismo, bonecos e carruagens; e apresentavam suas peças no auditório da *Escuela de Bellas Artes*, nas ruas, praças e colégios. Ocaña se vestia de teatro, se

transformava em outra, da qual eu gostava muito mais. Eu aguardava por essa semana o ano todo, pois nessa época não existia um lugar onde podíamos estudar teatro. Ele era ausente até nas escolas.

Então, chegou o momento de deixar Ocaña para fazer meus estudos universitários. Por razões da vida, ou melhor, da minha família, não pude fazer graduação em teatro, essa minha escolha não foi apoiada. O curso mais próximo que encontrei foi a Comunicação Social, na qual me graduei. Nessa formação descobri vários interesses, entre eles, a produção audiovisual. Fiquei apaixonada pelo cinema e percebi a importância da televisão como ferramenta educativa.

O meu primeiro trabalho foi em televisão, um estágio que fiz em *Producciones JES*, uma das produtoras mais importantes da Colômbia naquele momento. Assim começou minha carreira profissional que me levou por várias trilhas, gêneros de programas, experiências em diversos meios e funções como a produção, realização, investigação, conteúdo e jornalismo. Enquanto eu transitava em meu caminho profissional, aumentava a minha necessidade de atuar e viver o teatro.

O tempo continuava transcorrendo e eu pensando onde estavam e o que faziam as crianças. O que faziam as meninas e os meninos do mundo, e como eu podia agir para que essas crianças não estivessem sós e não sentissem que não fazem parte de um lugar, como eu na minha infância. Eu me indagava se conseguiam identificar-se, reconhecer-se, aceitar-se, afirmar-se num lugar e neles mesmos. Ter liberdade para ser, pensar e sentir sem rótulos, estigmas, estereótipos e preconceitos.

Até que um dia, pude fazer parte dessa prática pela qual tinha aguardado por tanto tempo: o Teatro. Um mágico lugar onde se podia ser ou não ser. Onde se podia brincar. Onde eu era eu mesma e era também outro. Fui tão livre, tão eu, tão outro e tão todos. Fomos um, fomos dois. Encontrei o lugar que procurei sempre e precisava compartilhá-lo com os mais pequeninos. Era meu lugar, era seu lugar, era nosso lugar. Como na música *I am the walrus* de Lennon & McCartney: *I am he as you are he. As you are me and we are all together*. Crescia, assim, o meu interesse de trabalhar com crianças, artes cênicas, educação e televisão.

No começo, minhas experiências teatrais foram, sobretudo, atonais com um enfoque televisivo; com o professor Alfonso Ortiz, um ator formado no Teatro La Candelaria de Bogotá e formador de reconhecidos atores do teatro, televisão e cinema na Colômbia. Na procura de novas experiências teatrais, de vida e cultura decidi viajar a Buenos Aires, onde tive a oportunidade de viver por três anos e estudar com diferentes professores de teatro.

Paralelamente, comecei a aproximar-me do mundo das crianças e da educação. Frequentei inumeráveis foros e encontros de educação e infância e peças de teatro infantil. Meu interesse de trabalhar com ensino e crianças, e de compartilhar minha experiência teatral acordava cada dia mais.

A Argentina é um país onde há um forte movimento de teatro pela identidade e teatro comunitário. Grupos bem estabelecidos falam, denunciam e contam suas histórias, seus problemas, seus interesses, suas deficiências, suas falências, suas tradições através do teatro. Em alguns casos o teatro vira numa razão para se encontrar, se identificar, se sentir parte de algo, de pertencer a um grupo.



Figura 3: Estudio de Teatro Lito Cruz apresenta Otelo e Macbeth no Teatro Liberarte na Avenida Corrientes em Buenos Aires.

Fonte: Acervo pessoal.

Dessa época em Buenos Aires, eu tenho uma longa lista de professores que me influenciaram positivamente, mas vou mencionar apenas dois. Lito Cruz, um ator e professor argentino com quem eu tive a sorte de estudar e sempre foi um grande apoio e inspiração. Lembro-me que ele me deu uma bolsa de estudos e foi um grande incentivo para continuar me formando e acreditar nesse amor pelo teatro. Uma de suas frases me acompanha até hoje: "*¡No actúes!*".

Walter Rosenzvit, foi outro dos meus professores em Buenos Aires, com quem comecei a descobrir a importância do jogo para o ator. Voltei para a Colômbia em virtude de uma proposta de trabalho em publicidade. Trabalhei, então, como diretora de elenco e



produção de comerciais. Vários desses projetos foram com crianças onde explorei a direção de atores, experiências que me enriqueceram profissional e pessoalmente, e me confirmaram que meu lugar e caminho eram outros. Então, coloquei a mochila e comecei uma nova viagem. O destino era o mesmo: Argentina, mas desta vez era o começo de uma longa e distinta viagem.

## SOU O QUE QUERO SER?

Retornei à Argentina em fevereiro do ano de 2011 e fui morar em Capilla del Monte, um pequeno povoado nas serras de Córdoba. Tudo era novo para mim, atrás ficaram a cidade, as luzes, os modelos, os refletores, as câmeras e o mundo *fashion*. Eu vivia no campo, no meio da montanha, sem eletricidade, nem água, sem luxos e obviamente sem televisão e sem conexão com a internet, mas com uma verdadeira conexão com a vida e comigo. Vivia com o básico para cozinhar e tinha que fazer meu próprio fogo, além de ir à fonte para pegar água.



Figura 4: O meu lar, um domo de tatora e bambu construído com materiais da natureza.  
Fonte: Acervo pessoal.

O contato com a natureza e essa nova forma de viver fizeram-me mudar a maneira de olhar o mundo e a minha autopercepção, como disse Zygmunt Bauman (2011) numa entrevista:



Nós tendemos a redefinir o sentido da vida, o propósito da vida, a felicidade na vida para o que está acontecendo com a nossa própria pessoa, as questões de identidade, que têm um papel tremendamente importante hoje no mundo. Você tem que criar sua própria identidade, não a herda. Não só precisa fazer isso a partir do zero, mas tem que passar a sua vida, de fato, redefinindo sua identidade, porque os estilos de vida, o que é considerado bom para você e ruim para você, as formas de vida atraentes e tentadoras mudam muitas vezes na sua vida.

O interesse de observar o que faziam as crianças ainda estava em mim, as crianças do monte, que agora era meu lar, realmente eram especiais, talvez quase tão mágicas como o lugar. Elas não tinham essa contaminação que têm os nascidos no 'mundo capitalista'. Elas eram ainda crianças, mas com a sorte de ter um paraíso para explorar e brincar, e com pais que estavam construindo um mundo sem tantas necessidades, tentando ser eles mesmos e deixando seus filhos mais livres.

A vida no campo não era fácil, mas era reveladora. Eu me confrontava comigo mesma e fazia acordar minha consciência. O relógio sumiu, não existiam as horas, os dias... eu era a dona do tempo. Não tinha porque correr, não havia nada obrigatório para fazer mas existia tudo por fazer. Eu podia passar horas, que pareciam segundos, contemplando a própria natureza. Quando se está conectado com a voz interior, o princípio do silêncio age sobre o indivíduo, conforme explicita Meran Vargens (2013, p.99):

Adquire-se o senso de estar ativo na pausa. Exercita-se e aprende-se como esperar ativamente por uma resposta que virá através do indivíduo. Desenvolve-se o prazer da aventura de mergulhar no vazio da pausa. Isso permite abandonar a necessidade de fazer coisas com a função de reagir à atmosfera ou ao ambiente, pretendendo ser criativo. Neste momento o que se busca é ser sincero, mais que criativo.



Figura 5: O rio. Santa Isabel, Capilla del Monte, Córdoba, Argentina.  
Fonte: Acervo pessoal.

Enquanto eu fazia uma pausa do que sempre foi minha vida, eu me reencontrava com meu próprio eu, com minhas raízes e com essa menina que havia sido esquecida numa das tantas viagens para fora e de retorno a Ocaña. E compreendia a importância de ser ao invés de ter, de dar ao invés de receber. Essa pausa ativa me encheu de valor e razões para acreditar nos meus sonhos, era o momento de me reencontrar com o teatro, de mergulhar nele e de compartilhá-lo com os mais pequeninos.

Assim, comecei a trabalhar com um grupo residente no Teatro Muiño, formado por pessoas de diferentes procedências. Capilla del Monte é um lugar de poucos nativos, a maioria das pessoas que moram lá chegaram procurando outro estilo de vida, sair do ‘sistema’. Algo como a região do Vale do Capão na Chapada Diamantina da Bahia. Muitos construíram ecovilas, moram em comunidade e cultivam seus próprios alimentos. Há grupos zen e krisna, há muitas pessoas em trânsito e muitos viajantes que decidiram se radicar nesse lugar depois de uma longa viagem. Eles constroem sua casa com materiais da natureza e com suas próprias mãos. Enfim, o grupo do Teatro Muiño resumia o que é Capilla del Monte.



Figura 6: Grupo de Teatro do Professor - Diretor Horacio Ruíz. Cine Teatro Muiño, Capilla del Monte, Córdoba, Argentina.  
Fonte: Acervo Cultura Capilla del Monte.

Nesse grupo, sem dúvida, aprendi muito e reforcei o meu interesse pelo tema da identidade. Pessoas tão diferentes mas com tantas semelhanças faziam teatro num lugar de todos e de ninguém. O teatro tinha essa capacidade de nos transformar num mesmo e em tantos mais. Cada um fazia sua própria leitura dos textos ou personagens através de seu próprio eu, de seu corpo, de suas experiências, de sua própria identidade. Nossas peças eram amálgamas culturais e adaptações ousadas.

Bom, esse era o momento de encontrar um grupo de meninas e meninos, e um espaço para trabalhar e *experenciar*<sup>3</sup> com eles. Eu não tinha muita experiência e conhecimentos sobre teatro, mas sim muita vontade de ser a ponte para que as crianças que não tinham tido a oportunidade de conhecer o teatro o descobrissem. Mais que nunca, eu confiava na minha intuição e nas coisas boas que podia compartilhar com eles. Comecei na condição de assistente de Horacio Ruiz, o diretor do grupo que também tinha uma turma de crianças. Até que consegui formar meu grupo e ter um espaço para dar essas aulas.

---

<sup>3</sup> Utilizo o termo *experenciar* conforme o conceito de Viola Spolin (1992, p. 3): Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: Intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado.



Figura 7: Oficina de Teatro com crianças e jovens. Cine Teatro Muiño, Capilla del Monte, Córdoba, Argentina.

Fonte: Acervo Cultura Capilla del Monte.

Chegou o momento da verdade, estava ali com meus alunos, crianças entre seis a dez anos. Na primeira aula pude perceber que as coisas não iam ser tão românticas como sempre as imaginei. Nem todos tinham a mesma vontade de explorar o teatro, além disso, eles perdiam o interesse com muita facilidade. A um passo de cada vez, eu tinha que descobrir como manter o interesse naqueles que já se o manifestavam e como acordá-lo naqueles que não. Realmente, eu estava enfrentado um grande desafio. Durante uns meses nos encontrávamos duas vezes por semana, com fins tão simples como jogar, aprender e nos reconhecer. Era o espaço onde podiam falar e falavam através da ficção, teatralizavam sua realidade. Os encontros com eles e com o grupo de teatro acabaram no dia que decidi novamente colocar a mochila e começar a andar.





Figura 8: No norte argentino. Purmamarca, Jujuy, Argentina.  
Fonte: Acervo pessoal.

A viagem foi para o norte argentino, com a ideia de cruzar fronteiras. Em quase todos os lugares aonde chegava, apesar das curtas estadias, tentava me conectar com crianças, brincar com elas e jogar o teatro. Às vezes era de maneira informal, conhecia um grupo e combinávamos um encontro para jogar. Outras vezes eu contactava ONGs, fundações ou escolas, e oferecia oficinas de teatro. Quando essas eram aceitas, as estadias se tornavam mais longas. De novo, um sonho se realizava, estava me encontrando com crianças de diferentes partes da América do sul, de distintas culturas, com pensamentos e realidades diversos, e com quem eu podia compartilhar esse mundo mágico que era para mim o teatro. Minhas trilhas aconteceram conforme descreve Armindo Bião (2009, p. 43):

Conhecer-se o que não se conhece é se reconhecer, no novo que se busca conhecer, algo que já existe no velho e, paulatinamente, ir-se transformando (o velho), ao mesmo tempo em que, inevitavelmente, também se transforma o que se passa a conhecer (o novo). E se nascer de novo, a cada passo, junto com o próprio caminho que se percorre, transformando-o, continuamente.

Essa viagem de procura pessoal e profissional trouxe-me ao Brasil pela primeira vez em 2011, após passar por Argentina, Peru e Bolívia, tentando desenvolver um inocente e amoroso projeto de teatro com crianças, com o qual se abriram para mim muitas portas e corações.

O percurso me levou até Itacaré na Bahia, onde tive a oportunidade de fazer oficinas na Fundação Libélula com um grupo de meninas adolescentes. Foi uma experiência desafiante, eu ainda falava muito pouco português, era complicado entender a língua, e eu ainda tinha que lidar com o alvoroço de meninas que estavam se tornando mulheres em um porto de pescadores invadido por turistas.



Figura 9: Encontro com as meninas de Libélula. Itacaré, Bahia, Brasil.  
Fonte: Acervo Libélula - Tribo das meninas.

Conseguimos nos entender e, durante as aulas, nos conhecíamos melhor à medida que elas se expressavam através dos jogos teatrais. Era evidenciado o que acontecia com seus corpos que mudavam em uma cidade também alterada pela chegada do turismo. Nesse contexto, a minha capacidade de comunicação através da língua portuguesa fluía segundo Fayga Ostrower (1987, p. 23 - 24), numa disposição semântica, gramatical e fonética que expunha em cada caso particular um enfoque distinto sobre a vida:

Corresponde ao mesmo tempo a uma espécie de prisma seletivo e normativo, propondo uma interpretação dos fenômenos da vida e, com isto, implicitamente, certos padrões culturais. Assim, cada língua encerra em si, em sua forma, uma atitude básica valorativa. Por isto é tão difícil traduzir. (...) Ainda que a capacidade de falar e de simbolizar seja um potencial inato o aprendizado da fala implica um aprendizado cultural; o potencial natural da língua, cada indivíduo o realiza num dado contexto cultural. Molda sua experiência pessoal nas relações culturais possíveis. As formas concretas da fala poderão então variar até de geração para geração porque talvez sejam outras as relações culturais.

Minha viagem seguia seu curso sem rotas predefinidas, levando-me por trilhas nas quais felizmente apareciam sempre crianças e oportunidades de seguir aprendendo, enquanto brincava. Assim, brinquei em Trancoso, Arraial de Ajuda, Porto Seguro, Rio de Janeiro e São Paulo. Continuei andando até voltar à Argentina e depois à origem: Colômbia.

Estive tanto tempo por fora e em tantos lugares que o estrangeiro começou a ser familiar, e agora que eu estava em Ocaña eu parecia ser a estranha. De fato, nunca me senti completamente *ocañera*, sempre existiu uma parte de mim que nunca conseguiu pertencer a esse lugar e sempre desejou ir embora. Agora queria escrever outra história, queria fazer parte da construção de Ocaña e pretendia que fosse através do que havia aprendido na viagem com o teatro e as crianças.



Figura 10: Integrantes do grupo de Teatro de cinco a dez anos, no meio de um jogo teatral. Bellas Artes, Ocaña, Colômbia.

Fonte: Acervo pessoal.

Consegui me vincular à *Universidad Francisco de Paula Santander de Ocaña*, UFPSO, onde se abriram vários espaços para fazer teatro. Lá, desenvolvi uma pesquisa de teatro para a convivência, fui professora do curso de extensão de teatro com alunos universitários e, como experiência mais importante para mim, criei o plano curricular de cursos de teatro para crianças na *Escuela de Bellas Artes* pertencente à UFPSO. Então, eu ministrava um componente curricular eletivo para um grupo de universitários, e também trabalhava, em parceria com um professor de música, com um grupo chamado Semillitas de



crianças entre três e cinco anos, e, em parceria com uma professora de dança, com um grupo de meninas entre cinco e dez anos e outro de meninas entre dez e quinze anos.

Nestas aulas com grupos de distintas faixas etárias comecei a perceber as diferentes metodologias que tinha que trabalhar. Cada um tinha diversos desejos e necessidades. Eram linguagens diferentes. Também comecei a perceber a importância do conhecimento e do suporte da teoria. Enfrentava de novo grandes desafios. Levando em consideração essa dinâmica, no artigo *o Fazer Teatral na Sala de Aula: Reflexões Sobre a Prática Pedagógica*, Célida Salume Mendonça (2013, p. 2) discute a extrema importância de ter em mente a necessidade de mediação com os educandos durante todo o processo:

Na experiência pedagógica, um projeto bem organizado com uma estrutura bem definida facilita as relações fundamentais do trabalho docente e evita um descompasso entre os conteúdos (conceitos e convenções teatrais) e os procedimentos metodológicos elegidos para o ensino de teatro.



Figura 11: Com os alunos de Semillitas. Bellas Artes, Ocaña, Colômbia.  
Fonte: Acervo pessoal.

No grupo de Semillitas percebi que as crianças ainda não reconhecem o trabalho em grupo, são muito individualistas, mudam de interesse com facilidade, dedicam-se a jogar, imitar e fazer de conta. É muito difícil fazer ensaios com eles. No grupo de Cinco a dez anos, as crianças maiores são as líderes e são seguidas pelas menores, o foco de atenção também é disperso, começam a aprender a trabalhar em grupo, existe um fino limite entre ter medo a se



expor e procurar só a exposição para obter reconhecimento dos maiores. Já na idade entre dez e quinze anos, há mais consciência do que é a disciplina e o trabalho teatral, elas têm mais disposição para jogar e *experenciar*, gostam de fazer propostas, se envolvem no jogo e começam a perceber atitudes teatrais específicas.

Nesse tempo também tive a oportunidade de fazer uma encenação com um grupo de meninos entre doze e catorze anos de sétimo e nono ano do Colegio Don Bosco, uma escola privada e bilíngue da cidade. A peça foi apresentada no Dia de La Gritud, evento que se celebra todos os anos na escola. Foi uma criação coletiva e através de improvisações montamos a peça. Os encontros começaram com jogos onde se dividiam em grupos e contavam diferentes histórias. Cada história se converteu em uma cena que fomos juntando até ter a peça: En Familia. As cenas foram conectadas por vídeos que também foram criados por nós.

Com essa última experiência, descobri a importância do processo e não do resultado. As crianças não percebem o valor do teatro se só preparam-se para se apresentar e ser vistos. Além disso, se submetem a ensaios repetitivos em um curto tempo, os quais podem se tornar cansativos. O resultado foi satisfatório para o público familiar e de professores que assistiu ao evento. Mas para alguns estudantes foi um processo difícil por ter que se expor. Já outros só procuravam o protagonismo. O curto período de tempo para ensaios, que aconteciam no horário de aulas de outras disciplinas, não permitiu o desenvolvimento de uma responsabilidade com a peça e enfraqueceu o aprendizado sobre o processo criativo da montagem teatral.

Essas experiências me permitiram compreender a importância de me preparar mais, de adquirir conhecimentos em teatro e ensino. Eu percebia muitos vazios e uma enorme responsabilidade com as crianças. Eu não queria estragar cabeças, corações e desviar vocações. Eu queria reforçar potencialidades, construir e não desconstruir. Eu vivia um momento importante na minha cidade, fazia parte da transformação cultural, abrindo novos espaços de criação, mas meu coração nômade precisava se movimentar e aprender mais. Felizmente, mesmo com minha partida e ausência, as oficinas de teatro para crianças continuam sendo parte do currículo da *Escuela de Bellas Artes de Ocaña*.

Decidi de novo fazer as malas e atravessar o país para chegar a Cali, uma cidade no sudoeste da Colômbia, que é considerada a capital da salsa e do cinema colombiano, motivo pelo qual se lhe deu o nome de Caliwood, uma cidade artística por tradição, onde há um grande empreendimento cultural e teatral. O meu primeiro trabalho em Cali foi um

voluntariado como professora do componente curricular eletivo de teatro no Colegio Las Aguas de Montebello, em um bairro da periferia do oeste *caleño*. A escola é apoiada pela fundação alemã Escuela para La Vida, a qual, além de construir o colégio, um belo lugar feito todo em bambu sobre uma montanha e premiado por ser uma importante construção natural, enfoca sua missão em formar os habitantes do bairro de diferentes idades em novos ofícios, na maioria em construção.



Figura 12: Alunos da eletiva de Teatro do Colegio de Las Aguas, depois da aula. Montebello, Cali, Colômbia.

Fonte: Acervo pessoal.

Meu grupo era de crianças entre 4 a 13 anos, através dos quais pude estar próxima a uma realidade de carências, violência e valores confusos. Eram rebeldes e desrespeitosos. Fazia-se muito *bullying* entre eles, era a lei do mais forte. Além disso, mesmo sendo uma eletiva, alguns foram obrigados a fazer teatro por causa de uma decisão de seu professor titular da turma. Isso fazia com que os encontros para alguns fossem como um castigo e, por conseguinte, era muito difícil conseguir a entrega total dos meninos ao jogo teatral.

Além da diferença de idade e dos problemas de disciplina, tínhamos problemas de espaço e horário. Nossos encontros eram depois da jornada de estudo e do almoço, por isso estavam cansados. Nossa aula apesar de ser neste belo lugar na montanha tinha também problemas de barulho pois aconteciam outras eletivas e o som das aulas de música, canto e dança ecoava pela estrutura do colégio, com portas e espaços abertos. Só a criatividade podia nos salvar. Utilizamos vários espaços, como uma pequena casa de madeira no meio do mato

ou um pátio mais afastado. Procurei sempre um lugar para o jogo cênico ou, em outras palavras, um lugar em que o teatro não pretendesse ser nada mais que teatro (BROOK, 1999, p. 101).



Figura 13: Alunos da eletiva de Teatro do Colegio de Las Aguas, realizando uma improvisação. Montebello, Cali, Colômbia.  
Fonte: Acervo pessoal.

Com muito esforço e dedicação, continuamos com nossos encontros e a turma começou a se envolver e ter interesse em participar. Usei a mesma metodologia que vinha trabalhando com os grupos anteriores: criar jogos, improvisações e encenações através das histórias e percepções das próprias crianças. Felizmente, estudantes de outras eletivas, ou que não pertenciam a nenhuma, pediram para entrar no grupo, o que estimulou todo mundo a se comprometer mais. Nos encontros iniciais, existiam fronteiras entre grupos, os maiores, os populares, as pequenas, as introvertidas, os entusiastas, os inquietos etc. Até que uma das crianças assumiu a função de líder. Com o passar do tempo, essas fronteiras foram desaparecendo, todos se consolidaram como grupo único, na condição de seguidos e seguidores.



Figura 14: Apresentação da peça ¿Llegará la navidad? Auditório principal de Comfenalco, Cali Colômbia.

Fonte: Acervo Fundación Escuela para la vida.

A conclusão dos cursos foi uma apresentação de cada eletiva, um espetáculo para um público familiar e escolar, e para as pessoas que apoiam a fundação. Assim, começou o processo de encenação, uma peça de natal que foi sendo criada nos ensaios e que chamamos ¿Llegará la navidad?, uma história sobre Todoparamí, um personagem egoísta que queria acabar com os bons valores e com o Natal.

Cada criança era um valor, como amor, alegria, esperança, bondade. Havia também o mensageiro do Papai Noel e um grupo de quatro estudantes que eram os encarregados de resgatar os valores das garras de Todoparamí. Finalmente, triunfavam a união e o amor. O grupo de dança e o grupo de música participaram em algumas das cenas. Foi um espetáculo no qual cada criança enfrentou seus temores e se reconheceu aceitando e escutando ao outro.





Figura 15: O grupo de teatro saúda o público depois da apresentação da peça *¿Llegará la navidad?* Auditório principal de Comfenalco, Cali Colômbia.  
Fonte: Acervo Fundación Escuela para la vida.

Durante a experiência em Montebello, reconfirmei minha necessidade de aprofundar meus conhecimentos e de passar por um programa em artes cênicas. Minhas lacunas na teoria e na prática, com esses difíceis alunos, me deixaram ainda mais exausta e confusa. Decidi me afastar por um tempo das crianças e do ensino do teatro e voltei à produção de televisão. Desta vez, produzi um programa de torcedores de futebol chamado *El Color de la Pasión*, sobre um tipo de torcida organizada que na Colômbia é conhecida como *barras bravas*.



Figura 16: Integrantes do Barón Rojo, torcida organizada do time de futebol América de Cali, realizando uma desafio para o programa El Color de la Pasión. Estadio Pascual Guerrero, Cali, Colômbia.

Fonte: Acervo pessoal.

No programa, El Color de la pasión, as torcidas mais populares do país se enfrentavam entre eles para demonstrar qual era o que mais amava a seu time. Nessa produção, pude observar de novo o tema da identidade, do pertencimento a um coletivo, essa identidade estabelecida por ser parte de um grupo distinto de outro e esse papel assumido com tanta paixão na sociedade. Segundo Henry Tajfel (1982, p, 255), o pertencimento ao grupo é o ingrediente essencial da identidade social:

Ao mesmo tempo, que se sentir parte do grupo, o indivíduo se diferencia dos membros dos outros grupos aos que não pertence, por isso diz-se que a fonte de identificação do indivíduo é o próprio grupo, mas os outros jogam um papel importante, já que, quando experimenta que é diferente aos outros se reafirma o pertencimento ao grupo.

Depois, o teatro voltou a minha vida e, desta vez, como produtora de uma peça da Cualquiera Producciones, um grupo de diretores, atores, dramaturgos e gestores culturais com muito sucesso em Cali. Nessa oportunidade, comecei a estudar no Teatro Experimental de Cali fundado por Enrique Buenaventura, o pioneiro da criação coletiva na Colômbia. A vontade de realizar esse estudo veio justamente por meu interesse em aprofundar

conhecimentos e experiências teatrais, além de entender mais um pouco sobre a criação coletiva que foi o que sempre tentei fazer com meus alunos.



Figura 17: Programas da peça El Fin del Mundo.  
Fonte: Acervo Cualquiera Producciones.

A Cualquiera Producciones e o Teatro Experimental de Cali eram grupos totalmente diferentes em suas metodologias, seus processos, suas montagens e suas técnicas atonais. Aprendia de cada um, por vezes me identificando e por vezes não. Além disso, eu estava em um curso de aperfeiçoamento em direção de atores e produzia os curta-metragens de conclusão do curso. Nesse momento de intenso trabalho e aprendizagem, foi aberto o processo de seleção do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia e decidi concorrer.

## SOU O QUE OUTROS PRECISAM QUE EU SEJA?

*Somos o que fazemos,  
mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.*  
Eduardo Galeano

Inspirada na frase de Eduardo Galeano, minha viagem para Salvador foi um salto ao vazio. Como já aconteceu outras vezes, comecei a partir do zero, uma experiência difícil e maravilhosa que, sem dúvida, está mudando minha vida. Uma nova cidade, uma nova língua,

novas pessoas, um novo caminho abriram-se diante mim. Assim, reconstruo minha vida e minha identidade. Mas quem sou eu nesse novo panorama? Um meio acadêmico diferente ao meio no qual estava acostumada me desenvolver.

Inevitavelmente, entro em crise com frequência, não sei qual é a melhor maneira de transitar nesse caminho, mas às vezes encontro clareza e uma grande identificação com a decisão de viver esta experiência, com minha pesquisa, com meus professores e com meus colegas. A identificação com estes últimos talvez seja pelos nossos interesses em comum, por nossas buscas e pela mesma crise vivida por nós estudantes-pesquisadores, assim como afirma Stuart Hall (2003, p. 15):

Na linguagem do senso comum, a identificação é construída sobre a base do reconhecimento de alguma origem comum ou de características compartilhadas com outra pessoa ou grupo, ou com um ideal e com a marca natural de solidariedade e lealdade estabelecidas em seu fundamento. Em contraste com o "naturalismo" desta definição, a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo sempre inconcluso. Não é algo determinado, no sentido que pode ser algo ganho ou perdido, sustentado ou abandonado. (...) A identificação é então, um processo de articulação, uma sutura, uma sobredeterminação e não uma subsunção.



Figura 18: Comunidade Gamboa, Salvador, Bahia, Brasil.  
Fonte: Acervo pessoal.



A condição de estudante do PPGAC-UFBA trouxe-me ao Brasil três anos depois da minha primeira experiência já descrita neste capítulo. Então, estou de novo no Brasil, na Bahia, em Salvador, com a intenção de continuar aprendendo, descobrindo, abrindo portas e fazendo bater corações, mais do que bate o meu. Vou errante transitando num novo caminho que até agora não consigo entender, não posso fluir nesta nova cidade que habito, nem me conectar com esta nova cultura que me rodeia. Dessa maneira, coincido com Bauman (2003, p.41) na sua reflexão:

Pensamos na identidade quando não estamos seguros do lugar que pertencemos; é dizer, quando não estamos seguros de como situarmos na evidente variedade de estilos e comportamentos e fazer que as pessoas que nos rodeiam aceitem essa situação como correta e apropriada, a fim que ambas as partes saibam como atuar na presença da outra. "Identidade" é um nome dado à busca de saída dessa incerteza.

A incerteza agora é minha companheira, com ela procuro o curso e o sentido desta decisão de me mudar a esta cidade hostil. Sou como uma criança descobrindo o mundo, aprendendo a falar e se identificando com essas coisas que vão se revelando para ela. Como questiona Bauman (2003, p. 46), a vida é uma peregrinação, o mundo diante de nossas portas é semelhante a um deserto, sem marcas, já que ainda falta lhe dar seu sentido por meio do vagabundeio que o transformará no caminho até a meta onde se encontra o sentido. Essa "introdução" do sentido tem sido chamada "construção da identidade".

Posso afirmar então, que só se pensa em identidade quando se a "perde", quando o seu decorrer tranquilo está ameaçado por algum fator, externo ou interno, no desdobramento que vai do auto-reconhecimento a identificações coletivas, como descreve Leonor Arfuch (2005, p. 13):

Em outras palavras, a ênfase identitária surge justamente em tempos de crise, desarraigamento, insegurança, incerteza do presente e do futuro. E esse horizonte, reconhecível aqui e ali na superfície de uma globalização radical, o que percute em cada manifestação particular.

Portanto, percebo que a prática do relato não só vai nos fazer viver diante de nós as transformações de seus personagens, mas mobilizar "uma experiência de pensamento pelo qual nos exercitamos a habitar mundos estrangeiros para nós" (ARFUCH, 2005, p. 28).

Após concluir o meu primeiro semestre, viajei para o Peru com a intenção de observar ações de teatro com crianças, aproveitando um contato que fiz com o Ministério da Cultura, mas não consegui realizar essa observação. Apesar disso, tive a oportunidade de assistir ao Foro de Formación Profesional en las Artes Escénicas, no qual participaram figuras representativas do meio teatral e educativo do Peru, e pude observar o interesse de incluir o teatro na escola, de reformular o ensino e a preparação em artes cênicas, de continuar aprendendo, abrindo e ampliando espaços para o teatro.



Figura 19: Gustavo Álvarez, Artista mexicano de Performance. Encuentro: Cultura y Cambio Social Ciudadaniasx. Lima, Peru.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Também participei do Encuentro: Cultura y Cambio Social Ciudadaniasx, no qual participaram e se apresentaram importantes artistas e ativistas de diferentes países do mundo, que têm em comum o pensamento que a arte é uma ferramenta de transformação social e cultural. Embora tivesse sido um encontro muito estimulante e inspirador, para mim foi impressionante o fato de ninguém ter mencionado práticas com as crianças.

Como já tinha assegurado Boal (1975, p. 139), “o teatro é uma arma”. As oficinas com crianças e jovens de diferentes comunidades, reafirmaram para mim que o teatro é uma arma contra os inimigos da atualidade como o são a globalização e a hegemonia. Com a ajuda desta arma, a qual se caracteriza como uma linguagem, criam-se múltiplas possibilidades. Por meio dos jogos teatrais as crianças se reconhecem, descobrem sua individualidade, sua origem,

recuperam sua memória e se identificam num grupo. Segundo Hall (1965, p. 64), as experiências conhecidas e familiares são aprofundadas quando são reinterpretadas.

Pensar no outro como uma criança me obriga a deter-me para olhar, escutar e sentir. Perceber esta nova história da minha vida que estou vivendo, esta nova eu que está se construindo em solidão, num novo lugar, num novo grupo. Não acabaria de listar todas estas coisas novas que estão acontecendo. Realmente, gosto de pensar que mudo minha identidade enquanto vou descobrindo como se constrói e se transforma a identidade das crianças através dos jogos teatrais, um grande desafio, tendo em conta as palavras de Jorge Larrosa (2000, p. 185) “As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”.

## SEGUNDA ESTAÇÃO: O OUTRO, A CRIANÇA

*Para que pueda ser he de ser otro,  
salir de mí, buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia.*  
Octavio Paz

A criança é esse outro que nos ensina, o outro através do qual podemos ver quem somos. É impossível estar perto de uma criança e não viajar até nossa própria infância ou repensar sobre nós mesmo, conforme indica Jorge Larrosa (2000, p.187); “Uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios”. Já há consenso sobre o fato de que o maior erro das pesquisas sobre crianças é partir do ponto de vista do adulto, pois, com o transcurso do tempo, esquecemos o que é ser criança e deixamos de lado o que nos move, o que realmente somos, para ser parte de uma sociedade, que desde o começo, não nos permitiu ser crianças. Ao estarmos rodeados por crianças, muito diferentes das crianças que nós fomos, é desafiante entender o que significa o brilho de seus olhos, os sorrisos nas suas faces, sua hiperatividade, sua curiosidade. Precisamos viajar para a nossa infância e procurar recuperar a ilusão, a liberdade, a autenticidade, a visão e a nossa vontade de viver.

Determinar exatamente em que momento abandonamos a infância para nos convertermos em escuros adultos não é possível. Mas há estudos como o de Erik Erikson (1963) que, segundo sua teoria psicossocial do desenvolvimento humano, a partir dos cinco anos começa a adolescência e aos treze já estamos na etapa da juventude. Há também a Convenção sobre os Direitos da Criança que considera todo aquele menor de dezoito anos ainda como criança (MORFIN, 2012, p. 7). Por isso, não trabalho com uma data exata em que deixamos de ser crianças, mas me aproximo desses seres para redescobrir o mundo através de seu olhar e ajudá-los a se converter em pessoas que, de fato, almejam.

O diálogo com as crianças nunca foi fácil. Elas são indecifráveis, ousadas, ávidas por novas experiências, mas também são precavidas e até se recusam a realizar as propostas de nós; os outros, os estrangeiros, os adultos. Precisam de tempo para confiar em nós, para abrir seu coração, para se lançar à real experiência.

Então, para tentar entendê-las, procurarei compreender a própria busca pela construção de uma identidade.

## PROCURANDO A IDENTIDADE

Nesta seção, o estudo teórico apoia-se principalmente na sociologia, filosofia e psicologia que se desenvolvem durante o século XX até hoje em dia. Essas disciplinas iniciaram um processo de desconstrução da noção de identidade como integral e unificada, desde essa perspectiva a identidade não é apresentada como fixa e imóvel, mas se constrói como um processo dinâmico, relacional e dialógico que sempre se desenvolve em relação a um "outro" (HALL, 2003; TAYLOR, 2006).

De caráter instável e múltiplo, a identidade não é um produto estático, cuja essência seria inamovível e definida para sempre pelo sistema cultural e social. Ela é variável e vai se configurando a partir de processos de negociação no curso das interações cotidianas (BERGER, LUCKMAN, 1993), nas quais os indivíduos põem em jogo seus hábitos. Com essa perspectiva, têm sido analisadas as identidades nacionais, as identidades de gênero, as identidades sexuais e as identidades raciais e étnicas, incluindo-se, mesmo com dinâmicas diferentes, a identidade cultural e social (SILVA, 2000, p. 84). Hoje em dia, falamos até de crise de identidade.

Autores como Hall (2003), Bauman (2003), Goffman (1997), Ortiz (1998), Arfuch (2002), Taylor (2006), e Cuche (1999), consideram a identidade uma manifestação relacional. Identidade e alteridade tem uma parte em comum e estão em relação dialética (CUCHE, 1999, p. 183). A identidade, então, é resultado de interações negociadas nas quais se põe em jogo o reconhecimento (TAYLOR, 2006, p. 54). A formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, segundo Erik Erikson:

Um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como outros o julgam, em comparação com eles próprios e com a tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira pela qual eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. Este processo é em sua maior parte inconsciente (ERIKSON, 1976, p. 21).

Assim entendida, a identidade supõe três níveis de análise: o reconhecimento de si mesmo, o reconhecimento de si para com o outro e o reconhecimento do outro para si mesmo. As formas de classificação e o jeito de classificar constroem nossos corpos, nossas maneiras de pensar e de atuar no mundo.

A temática da identidade se introduz nas ciências sociais sob influência da psicanálise, ocupando um lugar central desde 1960, a partir de quando tem sofrido alterações na sua concepção, a qual acabou por configurar três etapas na conceituação do sujeito. Essa mutação de sentido é inicialmente apresentada com um sujeito baseado numa concepção da pessoa como um indivíduo totalmente centrado, unificado e dotado com a capacidade da razão, de consciência e de ação, considerado uma substância imutável com uma identidade como essência fixa e determinada. Em seguida, se configurou a conceituação de um sujeito sociológico no qual se abandona a ideia individualista e se destaca um núcleo não-autônomo e não-autossuficiente, diretamente formado em relação a outros significantes. Aqui, o sujeito é considerado como um produto da construção social com uma identidade construída a partir de processos sócio comunicativos.

Por último, se consolidou o conceito de um sujeito pós-moderno descentralizado, sem identidade fixa ou permanente, fragmentado e composto por uma variedade de identidades contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2003, p. 17). No ensaio A produção social da identidade e da diferença, Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 84) assegura que o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos:

De um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade.

Assim, a identidade é gerada numa interação social e se constrói e reconstrói constantemente nos intercâmbios sociais. Essa concepção dinâmica da identidade se opõe às teorias que a consideram uma substância estável e permanente, que não pode evoluir. Nesse mesmo enfoque, encontramos em Goffman (1985), nos seus estudos da apresentação pessoal, a metáfora teatral da encenação aplicada à vida cotidiana para mostrar como os âmbitos da interação social vão formando os aspectos da personalidade que se apresentam e aqueles que se ocultam ou tentam se ocultar. Desde essa ótica, uma mesma pessoa tem condutas variáveis segundo os contextos de interação social e, sobretudo, nos contatos face a face. Hall (2003, p. 15) propõe uma abordagem da identidade que reconhece seu caráter processual, construído e nunca acabado. A história pessoal se recria continuamente num processo dinâmico que se

desenvolve na articulação de duas dimensões analíticas: o plano biográfico e o plano relacional ou social.

A identidade se converte hoje num jogo livremente eleito, uma apresentação teatral do eu (KELLNER apud BAUMAN, 2003, p. 40). Atuamos para nos relacionar, para ser aceitos, para ocultar o que realmente somos, para nos converter no que queremos ser. Acredito que, não só na condição metafórica utilizada pelos autores citados, mas também na sua prática real, o teatro hoje em dia se tornou um lugar essencial onde as crianças aprendem a se relacionar, a conviver com o outro e com a diferença. Por meio dos jogos teatrais elas podem ser o que realmente são, entender ao outro, ser aceitos, aceitar, criar laços fortes, reconstruir e definir sua identidade.

Nos jogos e improvisações que se realizam com temas propostos em grupo, também aparecem os relatos das crianças sobre elas mesmas e sobre a sua percepção do mundo. Através da construção de situações determinadas, da escolha de personagens específicos e assumindo papéis diferentes, elas interpretam sua visão da realidade. Isto me faz lembrar a Stuart Hall citando a Paul Gilroy no livro *Cuestiones de Identidad Cultural*, afirmando que as identidades, em consequência, se constituem dentro da representação e não fora dela:

Surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história” por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático (HALL, 2003, p. 18).

A maneira como a criança vê o mundo é profundamente influenciada pelas suas figuras de apego, as quais lhe transmitem o que a própria criança é. Nesta construção de significados sobre o mundo, os adultos também induzem percepções da criança sobre si mesma. Assim, a criança entende se é um menino corajoso, se é um bom menino, se tem virtudes, e isto contribuirá para a construção de sua identidade. Nesse processo estão presentes duas partes muito importantes, por um lado a sua identidade (quem é) e por outro lado sua autoimagem (quem acredita que é). A imagem de si mesmo é decisiva tanto para as crianças quanto para os adultos a fim de manterem um estado de bem-estar e estabilidade, em respeito à sua própria imagem.

A identidade da pessoa, numa medida essencial, se constitui em função da imagem que as pessoas significativas lhe apresentam. A identidade – quem é – vai se constituindo

gradualmente ao longo de todo o desenvolvimento vital. Essa identidade é criada dentro de uma relação intersubjetiva. A criança cria sua identidade a partir da relação com as pessoas que cuidam dela e com as pessoas ao seu redor que são importantes para ela. Ou seja, familiares, cuidadores, professores, amigos, etc. O indivíduo constrói a imagem que tem de si próprio a partir do mesmo material do qual as outras pessoas já construíram a sua identificação pessoal e social, mas ele tem uma considerável liberdade em relação àquilo que elabora (GOFFMAN, 1988, p. 117).

Da mesma maneira como o ser humano se relaciona com os outros, ele estabelece uma relação consigo mesmo, seguindo as mesmas regras e particularidades da relação com os demais. Uma criança pode se sentir confortável ou satisfeita com os outros, da mesma forma que pode se sentir confortável com ela mesma ou não. Isto é a autoestima: quanto e como a criança valoriza e quer a si mesma.

A criança, muitas vezes, se vê a si mesma como os outros a veem. Por isso, não é raro que determinadas pessoas tenham uma imagem de si mesmas que não correspondem com a realidade. Nessa perspectiva, o reconhecimento falso não mostra apenas uma falta de respeito. Pode infligir uma ferida dolorosa, que causa nas suas vítimas um ódio mutilador contra elas mesmas. O reconhecimento devido não é apenas uma cortesia que devemos aos outros: é uma necessidade humana vital (TAYLOR, 2006, p. 46).

Para que a criança possa ter uma boa autoestima precisa ter sido valorizada. Há crianças que têm determinadas qualidades que, como não são apreciadas pelos outros, não foram desenvolvidas. Pode ocorrer ao contrário, há aquelas a quem lhes foi dito que têm determinada destreza, apesar de não ter essas capacidades. Portanto, devemos lidar com as crianças nem por excesso nem por defeito, senão por uma justa medida.

A tese de Charles Taylor no seu livro *Multiculturalismo* (2006) consiste no fato que a exigência de reconhecimento torna-se urgente devido aos supostos vínculos entre o reconhecimento e a identidade, onde esse último termo designa algo equivalente à interpretação de uma pessoa de quem ela é e suas características definidoras fundamentais como ser humano:

Nossa identidade é formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento incorreto dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam refletirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos. O não reconhecimento ou reconhecimento incorreto podem afetar



negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe (TAYLOR, 2006, p. 45).

O que a criança pensa sobre si mesma – a autoimagem – sempre está sujeito a um processo de valoração, de reconhecimento. Cada criança ao observar sua própria imagem pode se sentir desde orgulhosa até profundamente decepcionada. Em função da valoração que faça a pessoa sobre si mesma, poderá se sentir satisfeita, insatisfeita, neutra, com prazer ou angustiada, isto se aplica em qualquer aspecto da vida. Neste balanço, entram em jogo vários elementos, por um lado o autoconceito, como se vê a si mesmo, por outro lado, as aspirações e ideais, e, ainda por outro, a consciência crítica.

A autoestima alta ou baixa dependerá do próximo, mesmo que esteja distante o desempenho real do ideal, sempre haverá um estado afetivo acompanhando essa relação. O adulto cumpre uma função muito importante já que ele tem o reconhecimento e a admiração da criança, a qual pode construir uma boa autoestima se lhe for retornada uma imagem positiva. Também é necessário que o adulto possa manter essa sensação de bem-estar no vínculo com a criança. É necessário transmitir que ela é importante e que pode contar com o adulto.

Uma característica decisiva da vida humana é seu caráter fundamentalmente dialógico. Nós nos transformamos em agentes humanos plenos, capazes de nos entender e, portanto, de definir nossa identidade através da aquisição de linguagens humanas enriquecedoras para nos expressarmos. Sobre este tema, Taylor (2006, p. 52 – 53) usa o termo linguagem em seu sentido mais flexível:

Abarcando não só as palavras que proferimos, mas também outros modos de expressão, através dos quais nos definimos, incluindo as “linguagens” da arte, do gesto, do amor e outras do gênero. As pessoas não aprendem sozinhas as linguagens necessárias à autodefinição. Pelo contrário, elas são-nos dadas a conhecer através da interação com aqueles que são importantes para nós. “Os outros importantes”, como George Meade lhes chamou. A formação da mente humana é, neste sentido, não monológica, não algo que se consiga sozinho, mas dialógica.

No meu relato anterior sobre minha atuação como professora de teatro, foi fundamental a intuição. Meu modelo de organização das propostas pedagógicas começa por gerar uma relação com e entre a turma, para criar sentido a partir do que ela tem. Isto é, esses encontros devem afetar primeiro à criança, sua objetividade, sua subjetividade, seu mundo

interior e seu eu. O teatro tem efeitos nas crianças e no seu conhecimento. Eu sempre me interrogo sobre qual é o efeito que tem na vida de cada criança e procuro respostas.

Dessa forma, para mim é muito importante olhar a cor local e incorporá-la em experiências significativas para reconhecer suas expressões culturais como objetos de saber, preciso tratá-los para fazer uma leitura pedagógica e didática através dos jogos. Cada cultura é dotada de um "estilo" particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes e, também, da arte. Esse estilo, esse "espírito" próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos (CUCHE, 1999, p. 45).

## IDENTIDADE E PRODUÇÃO DE CULTURA PELA CRIANÇA

A arte está em todas as partes, a arte é, primeiro, um objeto cultural, quando falamos de arte-educação precisamos associá-la a assuntos antropológicos e sociológicos. A arte é um sistema semiótico que permite a interpretação dos sujeitos, que se relacionam com outros sistemas principalmente culturais. Não há arte sem cultura e cultura sem arte; também não é admissível que exista arte e cultura sem crianças. No artigo *Culturas infantis: contribuições e reflexões*, Maria Barbosa (2014, p. 654) expõe que a partir de meados do século XX com as novas acepções do termo cultura, íntima das ações realizadas no cotidiano, se abre a oportunidade de todos, com quaisquer idade, sexo, etnia, classe social, serem sujeitos produtores de cultura. Isso quer dizer que as crianças são produtoras ativas de cultura e, sem dúvida, o jogo se converte no seu maior aliado nessa produção e na compressão do mundo em que vivem. Apesar dos distintos valores e costumes, nas sociedades existentes a brincadeira e a cultura são representações sociais entrelaçadas (CANDA, SOARES, no prelo).

Dos jogos e brincadeiras emergem as culturas da infância, que, conforme Manuel Sarmiento (2002), é a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação. Por outro lado, Barbosa (2014, p. 663) afirma que as culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente e caracterizam-se por estar relacionadas ao contexto de vida cotidiana das crianças, tendo como base elementos materiais e simbólicos. Mas, as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, esse universo não é fechado, pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável. Além disso, há uma evidente reflexividade social global (SARMENTO; PINTO

apud BARBOSA, 2014, p.658). A mesma autora, ao citar William Corsaro, explica que as culturas infantis:

São as culturas produzidas pelas crianças nos seus fazeres da vida cotidiana, sozinhas ou em interlocução com outras crianças, com a presença ou não dos adultos, no interior de uma cultura heterogênea e abrangente. As crianças estão imersas em várias culturas e singularizam essas informações culturais em seus pequenos grupos de convívio e também individualmente. As crianças têm competência para agir e, desde muito pequenas, aprendem por meio do convívio social. (idem, 657).

Uma dessas culturas onde estão imersas as crianças é a cultura de pares: grupos integrados por parceiros e companheiros de atividades com idade semelhante, que se reúnem com frequência num mesmo contexto, onde compartilham espaços, brincadeiras, ritmos, valores, gostos, interesses, enquanto criam referências indentitárias e configuram imaginários coletivos. Segundo Sarmiento (2002), a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia:

Numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de gênero, de subgrupos etários, de status, etc.) que estão fortemente implicados nos processos de identificação social.

As crianças exprimem a cultura que as rodeia, elas criam e transformam a partir dela, elas reproduzem e reinventam a sua realidade e as suas próprias culturas por meio da ficção, dos jogos e da interatividade entre crianças e com os adultos. Os relacionamentos que estabelecem e a cultura permeiam sua identidade, como o tempo e o espaço onde se desenvolvem. Conforme Sarmiento (2002), entre as formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, são fundamentais os jogos infantis, cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que são hoje um património preservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intrageracional. O jogo, junto com a linguagem e a arte, resulta na expressão mais genuína da cultura de uma sociedade (SARLÉ, 2010, p. 84). Através do jogo, a criança constitui a experiência do processo cultural, da interação simbólica, em toda a sua complexidade (BROUGÈRE, 1998, p. 116).

Na pedagogia teatral, aparecem termos como jogos teatrais e jogo dramático. Os jogos teatrais constituem a versão em língua portuguesa dos theater games, nomenclatura atribuída

por sua autora, a americana Viola Spolin, a um sistema de improvisações teatrais visando a uma atuação marcada pela espontaneidade e pelo caráter orgânico (PUPO, 2015, p.218). O jogo dramático é a tradução de dramatic play, que diz respeito à brincadeira espontânea infantil que ocorre independentemente de qualquer intervenção adulta e se caracteriza pela experiência do agir como se e pela transformação constante. Como sabemos, crianças do mundo todo, nas mais variadas circunstâncias e momentos históricos, brincam de faz-de-conta (idem, 221). A criança constrói um mundo imaginário regido por leis próprias e insere-se no mundo do faz de conta, da fantasia, para compreender melhor sobre si e sua realidade, interagindo com os sujeitos e objetos de conhecimento ao seu redor (CANDA, SOARES; no prelo).

Na busca de resolver o enigma sobre a criança, nós, os adultos, temos tentado diversas formas para entendê-las e para conseguir estabelecer vínculos significativos com elas. Nessas tentativas temos cometido muitos erros, mas também alcançado importantes acertos, como as experiências de jogar e brincar com elas, onde se compartilham os modos e os sentidos para interpretar e representar alguns aspectos do mundo. Assim como o jogo permite às crianças se conectar com uma realidade que desconhecem, ele, para nós, pode ser o momento e a melhor via para compreender e resolver o enigma mencionado no início deste parágrafo.

O jogo de faz de conta é fundamental para a leitura de mundo pela criança, para a efetivação de vínculos afetivo-sociais e a ampliação do repertório simbólico e linguístico indispensável à participação da vida em sociedade (CANDA, SOARES; no prelo). As crianças tornam-se confiantes usando o drama, e os adultos que sabem aproveitar essa oportunidade podem observá-las e ver até onde uma criança chegou na vida. Conhecendo o drama infantil, nossa atitude para com as pessoas pode mudar e nossa compreensão pode se aprofundar (SLADE, 1978, p.25). A criança também pode aprender a não fazer-de-conta, mas “tornar real” (SPOLIN, 1992, p, 255). Os jogos, então, são situações para que as crianças ensaiem novas maneiras de se desenvolver, que resultam mais apropriadas para a vida adulta.

Os encontros para jogar teatro são vitais na geração e produção de cultura, em especial de culturas da infância. São espaços de convivência aonde a criança vai se construindo enquanto se apropria de mundos sociais atendendo a seus próprios interesses. A criança não é encarada como um vir a ser, mas a infância é percebida como devir (BARBOSA, 2014, 650). Nessas condições, temos a oportunidade de escutar as crianças para, assim como assegura Sarmiento (2008, p. 27), compreender a radical alteridade da infância: “Ouvir a voz das crianças: esta expressão condensa todo um programa, simultaneamente

teórico, epistemológico e político”. Nessa compressão, conseguimos estabelecer vínculos mais fortes com elas e talvez possamos nos ver não como um adulto, não como um outro, não como um estrangeiro; mas como um par.

Jorge Larrosa (2000, p. 186) no seu livro *Pedagogía Profana* observa que, na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos, ela é outro dos nossos saberes:

Mas, por outro lado, [a criança] é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar, nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita na medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância.

Quando se está mediando oficinas de teatro transmite-se uma cosmogonia em particular da disciplina. Penso que o mais importante não é como se transmite, mas como se consegue afetar ao outro para que o outro seja a melhor versão dele, seja o seu melhor eu. Acredito num processo educativo durante o qual se deve entrar em crise para crescer, até porque crise significa crescimento na sua acepção etimológica. Como aliada para a arte, neste caso as artes cênicas, e mais especificamente o teatro, aparece uma oportunidade de autonomia, de respeito, de construção de valores, e, por conseguinte, de desenvolvimento humano e social. A arte introduz um contraste, uma ruptura, em relação à ordem das coisas. Ao se separar da sociedade, a arte abre as portas para um mundo inteiramente outro (ORTIZ, 1996, p. 42).

A viagem teatral permite a nossa manifestação íntima: seja você, mas seja o melhor “você” que você pode ser. Isso ocorre, particularmente, quando você se incorpora a tudo o que você é para produzir a melhor versão de si mesmo. Apesar de nossa realidade muito mutável, insiste-se em definir “quem” e “como somos”. Mas, num mundo cada vez mais globalizado, aparece o desafio de perceber onde estão ou como são as raízes individuais de cada pessoa. Qualquer situação num contexto de transformações profundas parece apropriada para falar de “identidade”, tanto numa dimensão simbólica, cultural ou política, quanto numa “nova subjetividade” (ARFUCH, 2002, p. 13). Precisamos entender e fortalecer nossas raízes, e aceitar e valorizar o outro com suas diferenças para conseguir essas transformações, e o jogo

assume um lugar primordial na hora de consegui-las, já que o jogo, como a vida, o teatro e a identidade, é transformação constante.

Um estímulo estratégico é ver como as crianças encontram no teatro esse espaço onde podem ser elas, se mostrar como realmente são, falar de coisas que, provavelmente, em outro lugar não conseguiriam falar. Elas aprendem a se ver, reconhecer e aceitar, enquanto conhecem, identificam e se diferenciam dos seus parceiros nos jogos teatrais e dramáticos. A identificação é, ao fim e ao cabo, condicional e alojada na contingência. Uma vez estabelecida ela não anulará a diferença (HALL, 2003, p. 15). Eu como aprendiz de “niñóloga<sup>4</sup>” quero poder abrir esses espaços para eles sempre que seja possível. Justamente, por esse desejo, surgem várias reflexões. Como abrir esses espaços para elas? Como conseguir que nesses espaços as crianças se descubram e sejam elas mesmas? Realmente, o teatro e seus jogos ajudam as crianças a reconhecer e desenvolver sua identidade? Como faço para ser uma verdadeira guia afetuosa, uma mediadora no autoconhecimento e não me converter em mais uma colonizadora?

Tenho consciência de que apresento o termo identidade a partir de uma grande multiplicidade de perspectivas disciplinares e, assim, percebo um âmbito de investigação bastante complexo. Da mesma forma, o termo jogo, um conceito rico em ambiguidades (PAVÍA, 2000), vem sendo caracterizado. Poucos autores, teóricos e pesquisadores têm abordado a identidade e o jogo como dimensões de um mesmo fenômeno. Contudo, existem autores como Mead (1990, p. 180-192) que consideram que um dos fatores básicos na gênese da pessoa emerge através das atividades lúdicas.

O desenvolvimento de uma identidade positiva é um elemento fundamental da realização dos direitos de cada criança. A aquisição da identidade foi concebida como um processo gradual de adaptação às normas, valores e condutas sociais da cultura, da família, que tomou forma graças à instrução oferecida pelos pais e outros adultos. Uma abordagem diferente considerou que a identidade da criança já estava, em grande parte, formada de antemão e amadurecia mediante o jogo e a exploração nos espaços protegidos que lhe reservava o cuidado afetuoso dos adultos.

As teorias atuais sobre a formação da identidade respeitam a singularidade da criança desde o nascimento e o papel que ela desempenha na construção e reconstrução de seu próprio senso pessoal, dentro de diferentes contextos culturais. A identidade pessoal desenvolve-se ao

---

<sup>4</sup> Niñólogo: Especialista em crianças. Resultado da conjunção de niño (criança em espanhol) e logo (especialista). Termo utilizado por Francesco Tonucci para se autodefinir, numa palestra que ministrou no IV Encuentro Internacional de Educación Infantil da Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEPE), em maio do 2011 em Buenos Aires, ao qual tive o prazer de assistir.

longo do transcurso da vida. O desenvolvimento e a preservação da identidade estão intimamente relacionados com outros processos mais amplos de inclusão e exclusão social. Essa ligação está orientada em ambas as direções, oferecendo às crianças a oportunidade de consolidar um sentido seguro de sua própria identidade, permitindo-lhes reconhecer as diferenças que os distinguem dos outros.

A identidade, segundo Ortiz (1996, p. 75) é uma construção simbólica que se faz na relação com um referente, um produto da história dos homens. Nesse sentido, a identidade é histórica e situacional ao mesmo tempo. É mais uma forma de subjetivação que se constrói em cenários de socialização, a partir dos quais se desenvolvem significados de pertencimento. Dessa forma, um sujeito se pensa a si mesmo e em relação ao contexto no qual está situado, e assim, se autodefine. Por sua parte, Erikson (1976, p. 19), que define a identidade como uma unidade pessoal, considera também que essa unidade se constrói a partir das relações dinâmicas que os indivíduos mantêm entre si.

#### IDENTIDADE, PRODUÇÃO DE CULTURA E TEATRO COM A CRIANÇA

O teatro é feito em equipe e, dessa forma, ajuda a estimular a coesão social e o sentido de pertencimento. Por meio dele, podem-se mudar circunstâncias que produzem incertezas e dor, e fortalecer a autoestima. Através do jogo teatral, usando sua criatividade, a criança imagina, aporta ideias e cria regras, e, ao errar, aprende a refletir, a atuar, a resolver problemas e a voltar a começar. Assim fazendo, a maior parte do seu potencial humano será liberado, ao passo que se desenvolvem seu senso social e talentos individuais (SPOLIN, 1992, p. 258).

O jogo teatral gera reconhecimento e auto-aceitação, o que leva a criança a aprender a amar-se como realmente é. O jogo facilita o desenvolvimento da curiosidade, ensina-nos a confiar em nossas próprias capacidades para conquistar o que nos propomos e fornece um saudável grau de ceticismo sobre nós mesmos. Os fracassos são aceitos com certo humor, uma vez que há a possibilidade de voltar em outro momento e ver se é possível fazer melhor (SARLÉ, 2010, p. 20).

Eu gosto do teatro porque aprendo jogando. Eu gosto do teatro porque aprendo muitas coisas. Eu gosto do teatro porque posso ser outras pessoas. Eu gosto do teatro porque posso fazer o que imagino. Eu gosto do teatro porque a gente tem muita criatividade. Desde que

faço teatro tenho mais amigos e sou mais feliz. Eu gosto do teatro porque posso ser eu. Esses são alguns comentários de crianças depois das aulas, em diferentes comunidades, que tive a sorte de guiar.

A identidade do professor, também, vai se reafirmando e/ou mudando ao tempo que joga o teatro em cada encontro com as crianças. Uma experiência marcante e estimulante, na qual a tarefa do docente é a de aliado amoroso (SLADE, 1978, p.18), pois nem sempre o aluno faz o que o professor acha que ele deveria ter feito. No entanto, o trabalho progride e as capacidades aumentam porque o teatro exige que o estudante jogue de acordo com o que ele realmente é, e não como um outro alguém pensa que ele deveria ser (SPOLIN, 1992, p. 9). Peter Slade (1978, p. 95) assegura que não existem atalhos para este trabalho, nem regras difíceis ou fáceis, pois cada criança é diferente e cada professor aprende a lidar com o assunto da sua própria maneira:

Antes de começar devemos amar a criança, amar o trabalho e saber por que o estamos fazendo. Se não conseguimos amar todos os momentos, por causa do cansaço, então temos que desenvolver um profundo senso de justiça, pois na raiz de toda oportunidade criativa repousa uma justiça elementar para com a criança. Junto com a criança, constrói-se uma sabedoria e vivencia-se uma partilha emocional. E disso cresce o indefinível conhecimento da vida que constitui para a criança uma educação no mais completo sentido da palavra.

O amor é a resposta pois em várias ocasiões não é nada fácil trabalhar com crianças. Não só porque elas têm energia demais, estão dispersas e se distraem com facilidade. Mas, também, porque nós como educadores devemos nos deter para pensar em qual é a razão dessa atitude, para conseguir mudar a situação e ajudar o nosso aluno. Podem existir muitas razões para esses comportamentos difíceis. Cilene Canda e Leila Soares (no prelo) asseguram que a posição ocupada pelo professor, no momento do faz de conta produzido pela criança, define-se pelo fato de ser aquele que media e enriquece a experiência imaginativa e simbólica. Acho que essa posição é estratégica e essencial nos jogos que o professor acompanha e compartilha com a criança. Também é importante ter em conta as palavras de Viola Spolin (1992, p. 251):

A experiência teatral, como a brincadeira, é uma experiência grupal que permite aos alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais (...) Os processos nos trabalhos de grupo com o ator infantil devem provocar a espontaneidade e permitir que da liberdade pessoal possa emergir a expressão individual.



É imprescindível concentrar a atenção na criança, nas suas capacidades, na sua cultura, nos seus talentos, nos seus sonhos, no seu modo de olhar, escutar e perceber o mundo. Para que realmente sejam livres criadores de sua própria identidade que não só se dediquem a obedecer ou agradar. Para Jorge Larrosa (2000, p. 192), a contra-imagem do totalitarismo somente é encarnada pelos professores que têm a capacidade de:

(...) sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz! (LARROSA, 2000, p. 192).

Provavelmente, se conseguíssemos escutar nossa própria criança interior e nos conectar com ela, isso seria possível.

No contexto social atual caracterizado pela globalização e a hegemonia cultural de determinados países, se faz de vital importância fortalecer a identidade, individual e coletiva, através da recuperação de línguas, histórias, memória e reconhecimento de nós mesmos e do outro. Vivemos numa sociedade ordenada pelos adultos, que são os que mostram e ensinam o mundo às crianças, quiçá erradamente, pretendendo convertê-las num deles.

Não conhecemos nossa própria substância e, na tentativa de agradar aos outros, a nossa identidade é obscurecida, nosso corpo e a graça natural desaparecem e a aprendizagem é afetada (SPOLIN, 1992, p. 6). O teatro se torna o lugar onde as crianças aprendem a levantar sua própria voz, onde conseguem empoderar-se, conhecer-se, se alicerçar e construir através dos jogos teatrais, da exploração do seu próprio corpo, *fisicalização*<sup>5</sup> e do seu *experenciar*.

A identidade vai sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos. Algumas das “partes” que conformam a identidade que vamos construindo nem sempre se articulam de modo harmônico. Pelo contrário, chegam mesmo a entrar em conflito, evidenciando o caráter contraditório de nossa identidade (MOREIRA, CÂMARA, p. 3, 2008). A identidade não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

---

<sup>5</sup> O conceito fisicalização pode ser definido como a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; [...] uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva (SPOLIN, 1992: 340).

É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (SILVA, 2000, p. 96). Assim, o jogo teatral pode ser um ensaio da realidade, do núcleo em torno ao qual gravitamos, que não é orgânico, constante e coerente. Como a vida, o jogo varia. Mudam as regras, as situações, os objetivos e os jogadores. Desse modo, a criança aprende a tomar decisões, a enfrentar os problemas e encontrar possíveis soluções. A criança aprende a “ser jogador”, o que implica se apropriar de modos sociais em determinadas situações que envolvem o gerenciamento justo da regra, da atitude frente à armadilha, a participação entusiasta, “o jogo limpo” e a condução dos níveis de competitividade (SARLÉ, 2010, p. 88).

A ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar qualquer crise que o jogo apresente, pois está subentendido que, durante o jogo, o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher (SPOLIN, 1992, p. 4). Conforme Patrica Sarlé, o jogo permite que as crianças:

Mostrem seus interesses e emoções, transformem seus conflitos em oportunidades de aprendizagem, estabeleçam novos relacionamentos e aprofundem as existentes, se autoconheçam, vivenciando os riscos e desafios que o jogo coloca para alcançar um objetivo. Ao brincar, as crianças põem em marcha a imaginação e fantasia, constroem valores e fortalecem a confiança, em si mesmos (autoestima) e pelos outros, o que garante em alto grau o uso adequado dos conhecimentos e habilidades futuras (SARLÉ, 2010, p. 91-92).

Na teoria psicossocial do desenvolvimento humano, Erikson (1963) considera oito etapas do ciclo vital<sup>6</sup>, onde a faixa etária, que eu estou pesquisando, de oito até doze anos se localiza dentro da etapa quatro: de cinco até treze anos. A crise existencial nessa etapa é a seguinte: diligência vs. inferioridade. Erik Erikson (idem) expõe que a criança deve desenvolver habilidades, e o pensamento pré-lógico da etapa anterior deve gradualmente se transformar em pensamento lógico:

A criança modifica seus jogos e seu comportamento, torna-se mais responsável e aqueles que não recebem a aprovação de seus pais, professores e colegas chegam a ter um sentimento de inferioridade ou inadequação; se tudo decorrer normalmente seus relacionamentos com seus companheiros de grupo são significativos. Em algumas sociedades, as crianças passam do

---

<sup>6</sup> 1. Confiança básica vs. Desconfiança: desde o nascimento até 18 meses, aprox. 2. Autonomia vs. vergonha e dúvida: de 18 meses até 3 anos, aprox. 3. Iniciativa vs. Culpa: de 3 até 5 anos, aprox. 4. Diligência vs. Inferioridade: de 5 até e 13 anos, aprox. 5. Procura de Identidade vs. confusão de identidade: de 13 até de 21 anos, aprox. 6. Intimidade frente isolamento: de 21 até 40 anos, aprox. 7. Generatividade frente estagnação: de 40 a 60 anos, aprox. 8. Integridade frente o desespero: desde os 60 anos, aproximadamente, até a morte.

jogo a ser aprendizes ou assistentes no trabalho que executam seus pais ou mães; ou sob as ordens de um trabalhador. Independentemente deste fato, o jogo nesta fase, tem uma projeção notável para o futuro. Favorecendo as crianças não só no seu desenvolvimento físico e habilidade para jogar, mas também no cumprimento das regras do jogo.

A partir dos onze até os dezoito anos se produz a adolescência, que é a etapa de transição entre a infância e a fase adulta. Nessa etapa, a crise ocorre em termos da identificação do adolescente consigo mesmo, isto é, a procura da identidade contra a confusão de identidade. Os adolescentes questionam os modelos da infância e tentam assumir novas condutas. Portanto, a pergunta mais significativa para eles é: quem sou eu?

O teatro com seus jogos pode ajudar a encontrar essa resposta, preparando as crianças para a adolescência. Justamente, através dos ensaios da vida, os encorajando, reforçando quem elas são, através das suas histórias pessoais.

Erikson (1963) postula que se as crises não são resolvidas, poderão se expressar, mais tarde, negativamente em certos traços da personalidade. A identidade é forjada e dá firmeza à personalidade dos adultos, se as crises são solucionadas etapa por etapa, com as habilidades adquiridas em cada uma delas. Para Peter Slade (1978, p. 20) a oportunidade de jogar, significa ganho e desenvolvimento, enquanto a falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo perdida, esta parte desconhecida, não-criada, do próprio eu, esse elo perdido, que pode ser a causa de muitas dificuldades e incertezas nos anos vindouros.

Neste sentido, os jogos teatrais e dramáticos viram experiências estratégicas para as crianças. No jogo, elas aprendem que têm a capacidade de ser o que quiser e se não o conseguem têm a oportunidade de tentar de novo. Além disso, elas têm a possibilidade de mudar de identidade enquanto representam diferentes personagens e de reconhecer a alteridade. Ao mesmo tempo, aprendem a se colocar no lugar do outro, e em diferentes situações e espaços, conseguindo mudar sua realidade, *experenciado* tudo o que sua imaginação permitir e viajando por diferentes universos. Para Peter Slade (1978, p. 29-30) isso é o drama:

Por meio do qual se vai desenvolvendo uma extensão do vocabulário para expressar ideias, por meio do qual as emoções são exteriorizadas e no qual a criança experimenta toda sorte de personalidades até encontrar a sua própria. Ela faz experiências com a vida e encontra a si mesma. E cria também uma grande forma de atuar, representar, tão divertida quanto bela.

A identidade tem a ver com nossa história de vida, que será influenciada por nosso conceito do mundo e pelo conceito que predomina na época e no lugar onde vivemos. Por conseguinte, há um cruzamento indivíduo - grupo - sociedade, por um lado, e da história pessoal com a história social, por o outro. De acordo com Stuart Hall (2003, p. 17-18), embora pareçam invocar um passado histórico com o qual continuam em correspondência:

As identidades têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura na produção de tornar-se e não de ser. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais, com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”.

Para toda criança é necessário e vital ter um leque de opções culturais, teatrais, artísticas e lúdicas. Desse jeito, segundo Sarlé (2010, p. 91), ela conseguirá que seu repertório de experiências e a base sobre a qual desenvolverá todos os aprendizados seguintes, sejam o suficientemente ricos em temáticas e vivências para que a motivem, inspirem e estimulem a criar, pensar e protagonizar com sua própria identidade e singularidade. Em nós, os adultos, como pais, mães, irmãos, professores, companheiros e guias, reside essa responsabilidade.

Quando pensamos em cultura, percebemos que há uma hegemonia e que essa hegemonia, hoje em dia, é discriminação, desigualdade, individualismo, consumo e falta de liberdade. Há que se entender a cultura como relações sociais, como vínculos humanos, como sentidos sedimentados que têm acabado fortemente institucionalizados, como hábitos assentados na cotidianidade mais ordinária.

No cenário de uma cultura de distinção, corrupção e de vínculos deteriorados, pode se intervir através das diferentes opções culturais localizando pontos estratégicos e, assim, desestabilizar sentidos hegemônicos, visibilizar práticas de poder assentadas e o sentido comum que perverte nossa vida cotidiana. Tudo isto tem que estar acompanhado de uma profunda transformação cultural e de uma alteração na maneira como nos relacionamos. Desnaturalizar o imposto pela hegemonia e propor uma cultura heterogênea que respeita a individualidade, que estimula o trabalho em equipe em prol de desenvolver a autonomia e a liberdade, é a tarefa do professor no século XXI. Nas palavras de Víctor Vich no *Encuentro Cultura, Arte y Cambio Social: CiudadaníasX*<sup>7</sup>: “Trata-se de desculturizar a cultura”.

<sup>7</sup> Encuentro cultura, arte y cambio social. Plenaria: Cultura, movilización ciudadana y cambio social: <https://www.youtube.com/watch?v=JUJgHXttz2E>

Jogar o teatro enquanto criamos vínculos, construímos vontades coletivas e mudamos imaginários sociais, é a minha tarefa. Tenho a intenção de entender o valor do coletivo, não se trata de ser a professora que educa e oferece as respostas corretas, mas a guia afetuosa que transita em trilhas, e descobre a melhor maneira de caminhá-las, ombro a ombro com a criança, mediando as perguntas que são feitas e a geração de novas. Viola Spolin (1992, p. 251) ressalta que a oficina teatral pode conceder liberdade pessoal e igualdade:

Quando um indivíduo de qualquer idade reconhece que está prestando uma real contribuição a um projeto, sem autoritarismo, ele se torna livre para desenvolver seu humanismo e para relacionar com os que o cercam. Momento importante é aquele em que a criança nos aceita, adultos como iguais dentro da atividade.

Dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2000, p. 82). Para conseguirmos ser iguais na hora de jogar e de nos relacionar, ser pares apesar das diferenças, um bom começo é quebrar hierarquias. Devo estimular, mesmo na condição de líder, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico (idem, p. 100).

No jogo e nas brincadeiras teatrais conseguimos mudar a forma de entender a vida. Conhecendo mais um pouco sobre o universo das crianças, podemos observar o que é o nosso próprio mundo. Assim, jogando, vão se gerando espaços onde ao invés de sermos nós os adultos e elas as crianças, todos somos nós, crianças, adultos, professores, alunos. Nós, atores sociais com a mesma responsabilidade na elaboração da cultura.

Reconheço-me e descubro-me jogando ao teatro!

---

## TERCEIRA ESTAÇÃO: NÓS, EU E AS CRIANÇAS

*Às vezes,  
você tem que viajar muito longe  
para aceitar e descobrir  
o que está mais próximo a você.*  
Wim Wenders.

Minha vida é uma longa viagem, no percurso tenho mudado de corpo e espaço, transitando por diferentes situações, circunstâncias, sentimentos, pensamentos e companheiros de trilha. Tenho esta necessidade imperiosa de explorar o mundo, de conhecê-lo, de aproximar-me de outras culturas, semelhantes e opostas, viver realidades distintas, experimentar novas aventuras e desafios.

Desde muitos anos, a viagem, como metáfora de enriquecimento pessoal ou de recomeço de vida, alimenta a fantasia dos homens. O movimento contrasta com a persistência dos hábitos cotidianos, com sua fixidez (ORTIZ, 1996, p. 25). Viagem e criatividade formam uma das relações mais íntimas da expressão da subjetividade.



Figura 20: Um menino brinca com sua caixa – carro em Vinicunca, Cusco, Peru.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

O teatro é, sem dúvida, uma viagem através de nós mesmos. Vamos e voltamos sempre à origem: nosso próprio eu. Partimos de nós para voltar a nós. A viagem é um deslocamento no espaço próximo aos ritos de passagem. O viajante, segundo Renato Ortiz

(1996), se encontra suspenso entre duas referências que balizam seu percurso, a partida e o momento de regresso. A viagem:

Implica a separação do indivíduo do seu meio familiar, depois, uma prolongada estadia on the road, para enfim reintegrá-lo em sua própria casa, em sua terra de origem. Sublinho este aspecto de separação. Ele contém a ideia de que uma pessoa sai de um mundo anterior para penetrar em um outro inteiramente novo (idem, p. 26).

Para as crianças, o teatro pode ser o meio para entender essa viagem que é a vida. O teatro nos convida a acordar essa inquietude de viajar efetiva ou imaginariamente, indo pelo planeta todo ou realizando pequenas travessias, conhecendo pessoas diferentes de nós, para mostrar que tanto o mundo interior como o exterior são mais amplos e ricos do que às vezes parecem.

Quando viajamos estamos mais predispostos a ver, entender e conhecer. Nosso coração e corpo estão abertos a novas experiências. O ato de viajar e o fazer teatral estão profundamente associados, se bem que nem sempre da mesma forma. De uma maneira ou de outra, ambos implicam num constante movimento. Tanto para viajar como para empreender uma atividade teatral é necessário tomar a decisão de sair, ter a disposição de mudar de ares e perspectivas, de modificar, ainda que seja minimamente, aquilo que somos no lugar onde habitualmente nos encontramos.

## ATRAVESSANDO FRONTEIRAS PARA CHEGAR A NÓS: EU E AS CRIANÇAS

*A verdadeira viagem do descobrimento  
não consiste em procurar novas paisagens,  
e sim em ter novos olhos.*  
Marcel Proust.



Figura 21: Jogo teatral no Ereotá Teatro. Itinga, Bahia, Brasil.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Depois de quase duas horas viajando entre Salvador e Lauro de Freitas, chego ao ponto de cultura Ereotá em Itinga. Um lugar que me encheu de emoção e admiração já ao atravessar a porta, essa porta azul que para muitos meninos e adolescentes tem sido a entrada ao mágico mundo teatral e artístico.



Figura 22: Fachada de Ereotá Teatro de Bonecos. Itinga, Bahia, Brasil.  
Fonte: Acervo Ereotá Teatro - Associação Cultural Tupã.



Nessa pequena, mas imensa casa, pode-se ver em cada canto o amor, a paixão, o trabalho em equipe e a vontade de fazer com que a comunidade de Itinga tenha a oportunidade de se aproximar da arte, de transformar realidades e a maneira de ver o mundo, de contar e entender a sua história.



Figura 23: Alunos da oficina de teatro aguardando pela aula começar. Ereocatá Teatro, Itinga, Bahia, Brasil.

Fonte: Acervo de pesquisa.

Eu estava no teatro construído com alicerces de afeto, esforço e sonhos, aguardando por meus alunos e refletindo sobre a minha responsabilidade como guia desses encontros que iam iniciar. Eles foram chegando aos poucos até completar nosso grupo.

O jogo começou!

Foi uma aula na qual, além dos participantes de cinco a dez anos que conformavam o grupo, estavam também Eliete Teles, a diretora e fundadora do Ereocatá, Gabriel e Tamiris, dois adolescentes com vários anos de formação no Ereocatá, que me acompanhariam e apoiariam nesta travessia.



Figura 24: Exercício de meditação. Ereotá Teatro, Itinga, Bahia, Brasil.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

A aula iniciou com um exercício de meditação que levava o grupo através da sua vida, sua casa, a escola, o bairro, a família, num encontro com os amigos, os vizinhos, seus interesses, gostos e desgostos. Depois de uns minutos viajando por sua biografia e pela cotidianidade, eles foram se apresentando e narrando pequenas histórias da sua vida. Falaram da escola, do café da manhã, da mãe, do dia em que nasceram, de suas músicas preferidas e sobre o que para eles era o teatro, destacando a Ereotá como sua mais importante referência.

Depois, fizeram exercícios corporais e gestuais pelo espaço, individualmente, em duplas e em coletivo, tentando lembrar e interpretar como foi o percurso até chegar nesse justo momento onde nos encontrávamos. Reconheceram o espaço, os seus colegas e a si próprios. Os integrantes da turma eram três casais de irmãos, um deles de gêmeos, um casal de primos e mais cinco meninos, colegas de escola.

Eu propus um exercício de improvisação onde o objetivo era mostrar um lugar de Itinga para uma pessoa que não conhecesse o bairro. Eles escolheram a Praça José Ramos, que é um ponto de encontro local. Cada um representou diferentes personagens, apareceram em cena a vendedora de cachorro quente, um vendedor de frutas e seu ajudante, a vendedora de acarajé, de sorvete, uma mãe e seu filho, um casal, compradores e transeuntes. É necessário notar que as crianças não fazem a escolha dos personagens por acaso, elas criam um disfarce para cumprir um desejo (CANDA, SOARES; no prelo). Assim, aconteceu o meu primeiro reencontro com crianças ao longo da presente pesquisa.

Itinga, bairro de Lauro de Freitas, é sinalizado como um dos distritos com maior índice de violência do Brasil<sup>8</sup>. Na sua proposta de intervenção terapêutica pela via da arte, Eliete Teles dos Santos afirma que a violência é entendida como a negação da cidadania:

Ocorre quando há discriminação, preconceito, repressão social e inversão de valores humanos. É nesse contexto que estão inseridas as crianças em situação de vulnerabilidade social, com autoestima baixa e dificuldade de participação em atividades grupais. Muitas delas continuam privadas de direitos fundamentais, como educação, saúde e lazer; tem pouco acesso aos bens culturais e atividades artísticas, seja o fazer artístico ou a apreciação de obras de arte (TELES, 2015).

No ano 2001, com o objetivo de promover o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens através da realização de projetos artísticos e culturais com ações dirigidas a sua valorização, bem como formar e desenvolver seres autônomos que possam exercer plenamente sua cidadania, nasceu o grupo Ereotá de Teatro de Bonecos. Em 2009, junto à Associação Cultural Tupã - ACTU, o grupo ampliou as suas atividades com o projeto Centro de Pesquisa, Produção, Registro e Difusão de Teatro de Bonecos, contemplado no edital Ponto de Cultura da Bahia.



Figura 25: Intervenção artística na Praça Jose Ramos. Itinga, Bahia, Brasil.  
Fonte: Acervo Ereotá Teatro - Associação Cultural Tupã.

<sup>8</sup> Jornal Grande Bahia | Redação do Jornal Grande Bahia. Publicado em 09/12/2011 às 09:47:56 e Revista Vilas Magazine – Edição Janeiro de 2012.

Dessa maneira, implantou-se no bairro de Itinga um dinâmico centro de atividades artísticas e de pesquisa teórica e prática sobre a arte do teatro de bonecos e sua encenação. Possibilitando a formação e o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens num ambiente teatral, além da realização de oficinas teatrais, brincadeiras da cultura e da infância, leituras e construção de textos; reflexões sobre temas emergentes, espetáculos, seminários e encontros culturais. Sempre tendo como um dos principais focos a formação de multiplicadores das experiências adquiridas, e a valorização e o fortalecimento da identidade das crianças e dos adolescentes. Quanto mais eu aprendia sobre o Ereóatá, mais eu percebia que minha viagem não tinha começado só há duas horas, tinha transitado muito mais quilômetros para chegar até lá. Enquanto aguardava por meus alunos, também pensava em onde havia sido o começo dessa viagem que me trouxe até ai.



Figura 26: Trajeto Salvador – Itinga desde o ônibus. Bahia, Brasil.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Talvez não fosse apenas uma viagem, mas muitas viagens que foram me levando por diferentes caminhos onde apareceram muitos seres que me ajudaram, ensinaram, inspiraram e se converteram em pontes para que um dia eu estivesse em Itinga pronta para começar uma nova aventura. Embora não consiga encontrar o ponto exato onde começou a viagem, tenho a certeza de que esses seres estranhos e selvagens, dos quais nada se sabe, são os motores que me impulsionam e não deixam eu me deter.

Com as crianças do Ereóatá, o jogo foi se intensificando em cada encontro. A prática passou de tímidas brincadeiras a uma entrega total em jogos desafiantes. O jogo em si



estimulava a participação, e os parceiros se animavam a cumprir objetivos e regras, a vencer temores e avançar, conseguindo assim uma certa harmonia. No jogo da escultura, uma adaptação de um jogo da fase inicial do Teatro Imagem de Boal (1948 p. 41), que consiste em que uma das crianças proponha uma figura estática com seu corpo e os coleguinhas vão transformando essa figura, a interação começou com a vergonha de quem se fazia de escultura, e continuava brincadeira de quem fazia a transformação. Assim, foi tornando-se mais divertido e respeitoso. Os que se faziam de escultura se soltaram, deixando-se levar e os escultores procuraram figuras interessantes e outros níveis de dificuldade.



Figura 27: Crianças brincando o jogo das emoções. Ereotá Teatro, Itinga, Bahia, Brasil.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Nos primeiros encontros, os maiores eram imitados pelos menores, mas com o transcurso da oficina cada um foi arriscando-se a propor, descobrindo seus potenciais e se reconhecendo como parte vital do grupo, como peça fundamental da engrenagem. Isso foi evidenciado com o jogo de relatar e interpretar histórias e com o jogo da máquina.

Com o fim de narrar e interpretar histórias o grupo dividiu-se em dois times, depois trabalharam todos juntos. Uma das crianças narrou uma história enquanto as outras interpretavam o que ela relatava. Neste jogo, foi possível perceber que algumas tinham dificuldade de criar e imaginar histórias e que as mais pequeninas repetiam as histórias das quais gostavam. Na improvisação, começaram com medo e pudor e sempre um mesmo menino foi quem guiou o time. Pouco a pouco, começaram a entender o trabalho coletivo e a

importância de escutar, de confiar, da espontaneidade e foram perdendo o medo. Este jogo é importante para saber o que as crianças querem contar, que talvez, de outro jeito não o fariam.

No jogo da máquina, a turma se dividiu em dois grupos e cada um decidiu que máquinas fazer. Um integrante de cada grupo inicia o jogo como se fosse uma peça de uma máquina complexa, faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, um som repetitivo que essa peça deve reproduzir. Depois, vão se somando os outros integrantes como peças da engrenagem com movimentos e sons complementários e não idênticos, até formar a máquina. O ritmo da máquina vai subindo ou descendo segundo minhas indicações. Esse jogo é uma adaptação da Máquina de Ritmos, um dos Jogos para atores e não-atores de Augusto Boal (1998, p. 181).

As máquinas criadas pelas crianças foram: máquina para fazer gelo, máquina para fazer ferro, máquina para fazer balões e máquina para fazer chicletes. Esse jogo procura estimular a imaginação e nos fazer compreender que, embora todos nós não sejamos bons em tudo, somos uma peça de vital importância no grupo.



Figura 28: Crianças brincando o jogo da fotografia. Itinga, Bahia, Brasil.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Ao final de cada encontro, fazíamos uma avaliação sobre a experiência, o que ajudou a serem mais críticos e conscientes do que acontecia com eles e seus companheiros e a criar sentido de pertencimento, especialmente, desse belo lugar que é Ereotá. Nessas avaliações, as crianças sempre enfatizavam que o jogo teatral era a oportunidade de serem eles mesmos. Jogando e brincado, eles deixaram de me ver como a estrangeira, como o adulto, como o

outro, e aprenderam a confiar em mim e me entender, apesar da minha língua. De minha parte, eu deixei de vê-los como meus alunos, tornando-os parceiros de jogos. Nessa parceria, eu confirmei que a vida nos dá a oportunidade de escrever, corrigir e melhorar nossa história todos os dias. Somos o que somos pela nossa história pessoal, mas essa história vai se escrevendo e mudando com o tempo e as circunstâncias. Mudam os interesses, mudam os lugares, mudam os propósitos, mudam os corpos, mudam os jogos, mudam os outros e mudam os olhares.



Figura 29: Crianças brincando o jogo do espelho. Ereocatá Teatro, Itinga, Bahia, Brasil.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Enquanto crescemos vamos atravessando diferentes etapas e vivendo rituais na nossa vida. Assim, vamos viajando pela vida, passando por diferentes estações, ficando e vivendo, e pensando na seguinte. Como os peregrinos que apostam na solidez do mundo pelo qual caminham, eu acredito numa realidade dentro da qual se pode perceber a vida como um relato contínuo, um relato "doador de significado", uma história que torna cada evento o efeito do anterior e a causa do próximo, e transforma cada idade uma estação do caminho para a realização (BAUMAN, 2003, p. 48).

Voar Salvador - São Paulo - La Paz. Pegar um ônibus e um bote para conseguir cruzar a fronteira Bolívia - Peru. Viajar para Puno, passar uns dias lá, pegar mais um ônibus para finalmente chegar ao destino: Cusco.



Figura 30: Estreito de Tiquina no Lago Titicaca, Bolívia.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Supostamente, aguardava por mim uma turma de quinze crianças para fazer uma oficina de teatro, mas qual foi a minha enorme surpresa ao perceber que nenhuma criança estava me esperando, que eu teria que sair a procurá-las, e que, além disso, não existia um espaço para fazer a oficina, problema que só eu poderia resolver.



Figura 31: Flyers para convocar alunos para a Oficina de teatro: *Descubriéndonos a través del juego teatral*. Cusco, Peru.  
Fonte: Acervo de pesquisa.



Então, “*me puse la camiseta*”<sup>9</sup>, fiz flyers, posters, peguei o megafone e sai pelas ruas a procurar e convidar as crianças que seriam meus tão ansiados alunos de teatro, pelos quais viajei tantos quilômetros. Foram duas semanas nessa procura com o megafone, indo porta a porta, sentindo um pouco de desmoralização ao ver que o espaço para trabalhar ainda não existia.

Falar sobre essa experiência não é fácil. Ainda continuo assimilando todas as emoções e sensações de um trabalho tão complicado e mas tão construtivo. Quando você toma a decisão de formar parte de um projeto de cooperação, além de apertar a barriga para que as borboletas que produzem essas cócegas cheias de ilusão não fujam, há que se ter a consciência que em um mês é impossível mudar o mundo, embora você coloque todo o seu empenho para isso. Ainda é necessário aceitar costumes de uma cultura afastada de suas crenças e valores. O viajante se nutre do contraste entre seu movimento e os lugares visitados, que por sua vez é a fonte da experiência e do saber que lhe permite interpretar sua posição original sob a luz da diversidade com a qual entra em contato (ORTIZ, 1996, p. 28).



Figura 32: Sala principal de Cooperar Perú. Tancarpatá, Cusco, Peru.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

A minha experiência em Cooperar Perú foi fascinante, desafiante, energética e carregada de fortes emoções em todos os sentidos. A ONG está sob a coordenação de Eduardo Huaynamarca, um cusqueño que dedicou seus esforços para criar esse projeto. Nele

<sup>9</sup> Ponerse la camiseta: uma expressão que se utiliza em espanhol para expressar que se está assumindo o controle das coisas e entregando o melhor de si para defender os interesses próprios ou de um coletivo.

se promove a educação para as crianças da comunidade de Tancarpata, baseada nos seus valores, em costumes andinos, desenvolvimento pessoal e na criatividade.



Figura 33: Panorâmica de Cusco desde Tancarpata.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Tancarpata, que significa ‘subida de espigas’ em quéchua<sup>10</sup>, é uma das muitas comunidades que cercam a cidade turística de Cusco. Acredito que menos de dez por cento dos turistas que passam pelo Valle Sagrado têm conhecimento da imensa população pobre desta região.

Em Tancarpata, as crianças rondam pelas ruas sem asfalto a qualquer hora do dia, impregnadas da poeira que fica suspensa. Só algumas delas vão à escola e outras trabalham em negócios familiares. É um mundo onde se somam o trabalho para sobreviver e a falta de valorização do ensino. A educação é desprezada e a mulher é pouco valorizada. A comunidade carece de instituições formais essenciais e não tem a cobertura das necessidades básicas definidas pelos direitos humanos.

---

<sup>10</sup> Quéchua é um idioma indígena falado na Bolívia, no Peru e na Colômbia.



Figura 34: Crianças brincando pelas ruas de Tancarpata, Cusco, Peru.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

É difícil esquecer as noites escuras acompanhando as crianças até suas casas, algumas a mais de quinze minutos andando, num lugar onde predominam o alcoolismo, o abuso e o maltrato. E se não existisse Cooperar Perú? E se não existissem os voluntários? Nesse caso, talvez, muitos dos estudantes que frequentam a fundação começariam a compreender o mundo de uma maneira ainda mais cruel.

O primeiro contato com as crianças foi complicado, posso dizer que cheguei a sentir uma certa rejeição por sua parte. Mas isso eu entendi com facilidade e consegui fazer o carinho fluir. Erving Goffman (1985, p. 11) afirma que, quando uma pessoa se apresenta frente aos outros, estes tentam, em geral, adquirir informação sobre essa pessoa ou pôr em jogo aquilo que já conhecem:

Estarão interessados na sua situação socioeconômica geral, no que pensa de si mesmo, na atitude a respeito deles, capacidade, confiança que ele merece, etc. Embora algumas destas informações pareçam ser procuradas quase como um fim em si mesmo, há comumente razões bem práticas para obtê-las. A informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperara deles e o que dele podem esperar. Assim informados, saberão qual a melhor maneira de agir para dele obter uma resposta desejada.



Figura 35: Os voluntários verificam a higiene das crianças antes de entrar nas instalações de Cooperar Perú. Tancarapata, Cusco, Peru.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Em Cooperar Perú, há um fluxo de voluntários o ano todo que na maioria dos casos estão por uma curta temporada, isto faz com que as crianças tenham certa prevenção com eles e, às vezes, decidam não criar laços afetivos importantes. Porém, uma das coisas que mais desfrutei foi a sensação de ter aprendido com elas e ter criado uma importante ligação afetiva, o que facilitou o meu labor como voluntária e, no meu caso, como guia nos encontros teatrais.

Eu pensava sobre o que aconteceria com essas crianças depois que eu fosse embora. Será que eu as verei de novo? Refugio-me na esperança de pensar que, com certeza, estão em boa companhia dos outros voluntários que chegam em Cusco vindo de seus países para compartilhar do melhor que têm. Algum dia, nós voltaremos a nos encontrar!





Figura 36: Uma das meninas corre atrás do taxi no qual chegam os voluntários. Tancarpata, Cusco, Peru.

Fonte: Acervo de pesquisa.

Todos os dias, nós voluntários saíamos à procura de um taxi que nos levasse ao alto de Tancarpata por um preço razoável, habitualmente seis ou sete soles<sup>11</sup>, depois que pechinchávamos bastante. Um dos momentos mais emotivos era quando, por detrás da poeira que subia com a chegada de um carro, escutavam-se as vozes e risos das crianças com seus chapéus e suas faces enrubescidas pelo sol e o frio, correndo cheias de alegria.

---

<sup>11</sup> A moeda Peruana, Novo Sol, está atualmente cotada a 1 real. Portanto, o preço do táxi variava entre seis e sete reais.



Figura 37: Uma menina escovando os dentes, requisito para entrar na sede de Cooperar Perú. Tancarpata, Cusco, Peru.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Cumpridas as normas de higiene na entrada da associação (escovar os dentes, limpar os ouvidos, lavar o rosto e as mãos e aplicar creme) as crianças podiam entrar na sede. Enquanto os de maior idade utilizavam os computadores ou participavam em jogos relacionados com o tema da semana, os mais novos podiam brincar na ludoteca<sup>12</sup> e os que tinham tarefas para a escola podiam realizá-las na biblioteca com a ajuda dos voluntários.

---

<sup>12</sup> A ludoteca é um espaço onde há diferentes jogos e brinquedos para serem utilizados pelos frequentadores.



Figura 38: Atividade grupal no final da jornada. Tancarpata, Cusco, Perú.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Antes da merenda e depois das atividades de cada grupo, se realizava uma atividade comum na sala principal com o tema da semana, que era escolhido numa reunião que acontecia todas as terças-feiras com todos os voluntários. Trabalhavam-se temas como a criatividade, o trabalho em equipe, nação, valores e cultura. O objetivo não é a aprendizagem acadêmica, é oferecer uma opção educativa e enriquecedora mantendo os costumes e a cultura, evitando o fracasso e a evasão escolar.

O trabalho com as crianças não só se fundamenta na organização de atividades lúdico-educativas, mas também em melhorar o ambiente no entorno delas. A importância da higiene, por exemplo, é uma das grandes preocupações. Uma das necessidades primordiais da comunidade é a saúde, considerando-se que o mais próximo a um posto médico em Tancarpata são as estantes com medicamentos que levaram os voluntários como doação para Cooperar Perú.



Figura 39: O portão do albergue ‘La Caja Mágica’. Cusco, Peru.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Cooperar Perú é sustentada pelas receitas do albergue construído pelo coordenador do projeto, Eduardo. Essa instalação chama-se ‘*La Caja Mágica*’, onde a maioria dos voluntários ficava hospedada e, ainda, pagavam pela hospedagem. Isto é, o voluntário não tinha nem a oferta de moradia, ele tinha que custear a sua permanência em Cusco. Nesse albergue também havia pessoas que não participavam das atividades de Cooperar Perú, mas, só de passar pela porta, o hóspede já se sente parte de uma família de voluntários cheios de energia e ambição. As instalações são modestas, com um belo quintal e uma vista de toda a cidade sagrada de Cusco. Está localizado numa ladeira do histórico bairro San Blas, na cidade de Cusco. Uma ladeira tão íngreme, que não é difícil lembrar o som da porta de entrada de ‘*La Caja*’ seguido da tosse de quem entrava, consequência, também, do mal da montanha e da bronquite que perseguia a todos.





Figura 40: Cholas, nome dado às mulheres indígenas no Peru, na Bolívia e no norte da Argentina, pelas ruas do bairro San Blas. Cusco, Peru.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Os encontros para jogar o teatro começaram duas semanas depois de conseguir os alunos e o espaço escolhido foi a biblioteca, aproveitando que as crianças iam entrar num período de férias de inverno. Em algumas ocasiões, jogávamos num terreno perto da Cooperar Perú. Não foi nada fácil, as crianças estavam resistentes a viver a experiência, tinham medo de brincar e se expor. Os primeiros encontros foram de muitos inconvenientes causados pelas outras crianças, pelos voluntários, pelos horários e pelas atividades paralelas que aconteciam na sede.

Começamos com atividades ao ar livre no terreno perto das instalações, com a participação das crianças e dos voluntários. Fizemos exercícios de aquecimento, caminhando pelo espaço, com diferentes ritmos e níveis. Quando escutavam o sinal *stop*, os jogadores se congelavam em poses simulando estátuas. Eles propunham livremente ou recebiam minhas orientações, por exemplo, em forma de animais, de figuras históricas ou de heróis.

Como variante desse exercício, cada jogador, sem modificar sua estátua, observava os colegas, enquanto recebia a indicação de imitar a um deles, exagerando um detalhe que chamou sua atenção. Descongelavam-se, caminhavam pelo espaço e continuavam imitando ao mesmo jogador até escutar de novo o sinal *stop*. Este jogo procura dar aos jogadores a possibilidade de mudar de papel e de função, uma característica particular do *stop* é que, embora se detenha o movimento externo, os movimentos internos, emocionais e criativos

geralmente continuam funcionando, ou seja, possibilita o desenvolvimento da criação de imagens, sensações, entre outras. Esta é uma adaptação dos jogos *Como sí* e *Mancha de estatuas* do *Manual de Juegos y ejercicios teatrales* de Jorge Holovatuck e Débora Astrosky (2009).

Os participantes fizeram, também, o jogo do Espelho de Viola Spolin (2004, p. 38). Divide-se o grupo em times de dois jogadores, um de frente ao outro, e os times jogam simultaneamente. O jogador reflete todos os movimentos do seu colega dos pés a cabeça, incluindo as expressões faciais, e vão mudando as posições, passando de espelho a reflexo sem parar o fluxo do movimento. O objetivo era aprender a ver com o corpo todo, a refletir e não imitar.

O propósito foi desenvolver o registro de observação, como também as mudanças produzidas de uma atividade a outra, deixar de lado a vergonha, integrar os jogadores, conhecer-nos e reconhecer atitudes. Abrir a porta ao jogo.

A biblioteca de Cooperar Perú, onde as crianças se encontram com os voluntários, os que se encarregavam de ajudá-las com seus estudos, foi o lugar escolhido para realizar a oficina, aproveitando que o espaço ia ficar livre por uns dias porque as crianças estavam de férias e não tinham tarefas a realizar ou estudar para nenhuma disciplina. O pequeno espaço foi adaptado para que fosse possível trabalhar nele, as mesas e cadeiras foram arrumadas num canto e foram colocadas esteiras no chão para jogar mais comodamente.

Passar do terreno verde ao ar livre, que foi o lugar do nosso primeiro encontro, à pequena biblioteca foi complicado para as crianças. O primeiro obstáculo já aconteceu antes de entrar na sala, pois eu pedi para que elas que tirassem os sapatos e quase todas se recusaram. Só aceitaram porque entenderam que era uma condição para jogar, mas permaneceram escondendo seus pés.

Nesse dia, havia vinte crianças entre quatro e catorze anos, e o espaço não permitia que se jogasse com liberdade. A situação estimulava a indisciplina e a distração, a diferença de idades fez com que fosse difícil ter jogos que interessassem a todas. Num momento, começaram a apagar a luz, circunstância que aproveitei para criar um jogo. Cada vez que a luz se apagava, deveria existir um total silêncio e ao acender a luz, eles se transformariam em diferentes animais com seus sons, rosnar, latir, miar ou o que fosse; de animais foram se transformando em monstros. Esse encontro começou com medo e indisciplina e se tornou um jogo com risos e gargalhadas.



Figura 41: Os alunos da oficina de teatro tentando fazer silêncio para não ser descobertos pelos voluntários que davam o aviso que a aula tinha terminado. Tancarpata, Cusco, Peru.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Lembro-me de um dia em que, ao escutar bater a porta de nossa sala, o que era sinal de que nossa aula tinha terminado, um dos meninos propôs que fizéramos silêncio para que pensassem que não estávamos na sala e assim poder continuar com a aula. Depois de uns segundos de silêncio começamos a rir. Esse riso mostrou o valor mais alto a minha experiência: compreendi que não estava ali para ensinar senão para apreender e compartilhar.

A turma foi mudando durante os encontros, deixou de ter a presença de algumas crianças que tinham participado nos encontros anteriores e apareceram coleguinhas novos. Com o diretor de Cooperar Perú decidimos que só podia assistir a oficina quem realmente tivesse interesse e fosse maior de sete anos. Mas como dizer a uma criança de quatro anos que ela não pode entrar na aula quando ela olha para você com olhos de clemência e diz: eu quero fazer teatro? Então, a turma continuou sendo desigual nas idades, mas com um menor número de integrantes, o que permitiu que o pequeno espaço não jogasse contra.

Da mesma forma que numa viagem, ao fazer teatro algo sucede e se intensifica de tal modo que você é parte de um acontecimento, o acontecimento entra em você e isso é o próprio processo de ensino, uma dinâmica educativa, na qual algo novo sucede. Você aprende enquanto ensina. Há que aprender e ensinar não só com o hábito de entender o que está acontecendo, mas também com a capacidade de estimular a criança a ter as ferramentas para

interpretar a experiência, pensar, sentir e comunicar o que ela viveu. É necessário saber pensar o que se sente para conseguir comunicar, e o teatro é estruturante para toda essa situação.

Enquanto eu procurava empoderar as crianças, elas me empoderavam a mim, mesmo sem eu perceber. O reconhecimento do outro e da diferença é peça chave, ele permite começar a trabalhar ao redor do problema cultural e utilizar as fronteiras não como desvantagem, mas como virtude, reconhecendo ao outro como diferente porém como diferente valioso. Assim poderemos estimular novos seres criadores de vínculos afetivos positivos. O tema da viagem se desdobra para a discussão do outro, se deslocar significa tomar conhecimento daqueles que se diferem de “nós” (ORTIZ, 1996, p. 28 - 29). Nesse sentido, Hall (2003, p, 18) ratifica a ideia de que:

As identidades são construídas por meio da diferença e não por fora dela, isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, a relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim sua “identidade”- pode ser construído. As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em abjeto. Toda identidade tem, à sua “margem”, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado.

Cooperar Perú em Tancarpata, Cusco, é um espaço de convergência de diferentes culturas, lá chegam voluntários do mundo todo, em especial da França e da Espanha, para ajudar as crianças a estudar e com a intenção de pôr seu grãozinho de areia na transformação da realidade de uma população periférica e vulnerável, com poucas opções de educação e que desde uma idade precoce começa a ter obrigações de adulto.

Eu tinha cruzado três fronteiras para chegar até Tancarpata desde a Colômbia, e agora não conseguia cruzar essa fronteira que as crianças me colocavam nas aulas de teatro, talvez como mecanismo de defesa porque elas sabiam que logo eu iria embora. Partindo da dificuldade que era ser aceita por elas, eu propus uma oficina que tinha como horizonte criativo a ideia de atravessar fronteiras e gerar nas aulas um lugar de encontro de problemáticas inerentes à interculturalidade que as crianças enfrentavam por estar sempre recebendo visitas de pessoas de outros países e de outras condições. Nessa dinâmica, eu

trabalhei também com anseios e utopias que se materializavam ao imaginar o que está além dos corpos, das ideologias e dos modos de fazer dos viajantes.



Figura 42: Fronteira Kasani, Bolívia – Peru. No fundo, o Lago Titicaca.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Silva (2000, p. 85) assegura que na medida em que não existe nenhuma "comunidade natural" em torno da qual:

Possam se reunir as pessoas que constituem um grupo ela precisa ser inventada, para o qual, é necessário criar laços imaginários que permitam "ligar" pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum "sentimento" de terem qualquer coisa em comum (SILVA, 2000, p. 85)

Para essa finalidade, eu busquei instaurar uma poética dos cenários formativos através do diálogo com os participantes, criando linguagens simbólicas que ajudaram o reconhecimento da alteridade, permitindo assumir a ideia das fronteiras culturais e invisíveis, na sua acepção metafórica, como uma barreira para cruzar, um transito de um lugar ao outro e um convite a empreender uma viagem ao desconhecido.

Uma viagem pelo teatro onde era fundamental que o eixo transversal fosse o jogo, dito em outras palavras, aprender jogando. O jogo é uma forma natural do grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência:



Os jogos desenvolvem as habilidades necessárias para o jogo em si através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se o máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (SPOLIN, 1992, P. 4).



Figura 43: Aula de teatro realizada num terreno perto da sede de Cooperar Perú. Tancarapata, Cusco, Peru.

Fonte: Acervo de pesquisa.

Nesses encontros, com a participação ocasional de alguns voluntários, fui reconhecendo essas diferenças e semelhanças, e me compreendendo nelas. Quiçá o inconsciente coletivo coordenou um grande trabalho ao nos juntar nesse lugar, agrupando pessoas, sonhos e momentos. Acredito que coincidência e casualidade são recursos relevantes, mas o que gera o real aprendizado dessas oportunidades dependia das decisões plenamente conscientes de cada indivíduo. Como diria Zygmunt Bauman (2005, p.19): “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

Partindo das ideias de Ortiz (1998) que subjazem à metáfora da viagem, como portas, limites e separação, e do estrangeiro de Simmel (1983) que é, antes de tudo, um intruso, um marginal, que se afasta do seu mundo próprio e ingressa num território alheio, realizou-se um jogo onde um jogador era um viajante que tinha que passar por diferentes obstáculos

colocados pelos outros jogadores, que transformavam seus corpos em portas, fronteiras, círculos, para que aquele não conseguisse atravessar. Quando conseguia atravessar esses limites, encontrava-se com pessoas de diferentes línguas, fazendo rituais ou vivendo uma cotidianidade muito estranha para ele.

Como variante do jogo, as crianças faziam uma meia lua pela sala e, em casais ou individualmente, se convertiam em portas que o viajante tinha que abrir. Cada vez que conseguia abrir uma porta, encontrava-se com uma situação diferente. Com este jogo, procura-se estimular a imaginação, propondo sempre algo novo no momento de abrir as portas, e mesmo quando a criança permanece como porta fechada.

O melhor de viajar são as pessoas que aparecem no caminho, elas fazem que cada lugar seja único e especial. Nas minhas trilhas, o melhor eram as crianças, das quais aprendia em cada momento, que me faziam refletir, sorrir e até chorar. Lembro-me quando descii do ônibus em Tancarapata, com a sensação de ter o coração apertado e com os olhos cheios de lágrimas pelas realidades tão hostis e difíceis que viviam meus alunos, alguns com suas caras marcadas, roupas sujas, sapatos rotos e mãos com feridas por trabalhar.



Figura 44: Menina levando a sua irmã numa *llicilla* enquanto brinca jogos teatrais. Tancarapata, Cusco, Peru.

Fonte: Acervo de pesquisa.

Uns realizavam trabalhos pesados em construção, outros tinham pais alcoólatras e pelos quais eram maltratados, outros nem sequer tinham família e as meninas eram as responsáveis do cuidado dos irmãos mais novos, a quem levavam o tempo todo nas costas

numa *llicilla* que é uma manta tecida e muito colorida. Elas ficavam com ela, mesmo durante as aulas de teatro. Essas situações, além de fragilizar a sua infância, eram a causa da rivalidade entre coleguinhas e da sua rejeição aos adultos. Nós chegávamos transitoriamente no local delas, tão alheio para nós, e isso alimentava o medo de abrir seus corpos e emoções para jogar o teatro.

Mas, por outro lado, uma existência transcorrida dessa maneira concedia mais valor, ainda, a seus avanços nos jogos e à cumplicidade que se gerou entre elas e comigo. Em alguns momentos, senti que o meu trabalho não tinha sentido, mas fui descobrindo que era o espaço ideal onde as crianças podiam entender seu ambiente, transformar seu entorno, aprender a conviver e brincar de fazer de conta novas realidades. Jogar com crianças requer especialização, o trabalho com elas através das disciplinas artísticas significa abrir a possibilidade de detonar processos criativos e de expressão para que construam sua própria visão do mundo num caminho constante de exploração, o qual as conduza ao desenvolvimento de sua autonomia (MORFÍN, 2012, p. 5).

Para conseguir criar um laço com elas e passar de estrangeira adulta a alguém aceita no âmbito do “nós”, foi necessário ter muita paciência e muito afeto por elas, o que provocou confiança e afeto delas comigo. Não é possível nos vincular a crianças partindo de uma concepção adultocêntrica, é importante escutar e observar bem para conseguir partir da experiência da criança, do seu contexto de vida cotidiana, propor atividades pelas que ela se sinta naturalmente atraída, que lhe garantem ampliar o campo do seu conhecimento e a possibilidade de observação, experimentação e expressão; expandir a sua capacidade para transformar o ambiente e criar novas formas de ação (SARLÉ, 2010, p, 39).





Figura 45: Imaginando fronteiras para o jogo do viajante. Tancarpatá, Cusco, Peru.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Brincávamos os jogos que eu propunha, mas as crianças também propunham seus próprios jogos ou repetições dos já jogados e as regras iam mudando por consenso. No início de todas as aulas, tive que recorrer ao jogo de desligar e ligar a luz de nosso primeiro encontro, com variantes como dormir, acordar, jantar, virar estátuas, dançar, rir ou chorar. Para conceber o jogo como conteúdo valioso por si mesmo temos que pensar em termos de continuidades e repetições sucessivas do mesmo formato do jogo com a intenção de que as crianças se apropriem dos mesmos (SARLÉ, 2010, p. 83). Eu sempre estava aberta a escutá-las e a realizar suas propostas. Assim, foram se aprofundando os vínculos entre nós, embora em alguns casos só acontecessem nos encontros pois algumas crianças fora da aula eram rebeldes e muito distantes de mim.

Numa das nossas aulas, decidimos realizar uma improvisação que se tratava de uma mãe acordando um filho muito dorminhoco. O jogo de improvisação gerou, além de muitos risos, muitas descobertas sobre a capacidade de interpretação das crianças. Mudamos os papéis, a mãe passou a ser a filha, e o filho o pai. Também alteramos os jogadores dos times, mas sempre com a premissa de acordar a alguém muito difícil de despertar. Nesse jogo, pude observar que a percepção das crianças sobre seus pais é desses serem castigadores, opressores. Em nenhuma improvisação se viu um pai amoroso acordando a seu filho.

Continuamos improvisando o mesmo tema, mas desta vez tentando nos transportar de lugar, para os países de origem dos voluntários, por exemplo. Estávamos na França, éramos

franceses e tínhamos que acordar a nosso filho ou nosso pai estava nos acordando, eles imitaram os sotaques e desta vez foram menos agressivos no momento de acordar ao outro.

Começaram a aparecer as habilidades das crianças e o interesse pelo teatro. As crianças não aceitavam a indisciplina e os fatores que não permitiam o desenvolvimento da aula. A sua entrega por jogar crescia.

Eu estava, de novo, rodeada de pequeninos, tinha encontrado, de novo, gente de um lugar do mundo muito diferente do meu lugar, muito diferentes da menina que eu fui. Enquanto fazia as oficinas, eu vivia em Cusco, um lugar de estrangeiros que estão de passagem, ou que decidem ficar por longas temporadas ou para sempre, persuadidos pela magia do Valle Sagrado. Eu era mais uma viajante, persuadida e apaixonada pelo lugar, mas mobilizada, comovida e até impotente diante da situação difícil que viviam as pessoas de Tancarpatá. No meio de tudo, pouco a pouco, eu ia reconhecendo minha cultura, aceitando-me como professora de teatro, como mulher e como latino-americana.

A cultura latino-americana é uma unidade plural e/ou uma homogeneidade diversa. Há uma certa distinção com respeito ao universo da totalidade de cada uma de suas conformações específicas: indígena, europeia e africana. Assim, ela é uma cultura triétnica, mas não é nenhuma em especial. Ao falar de identidade, é necessário afirmar que existe um problema na sua concepção por parte do latino-americano. O problema inicia no ato de entender a identidade como um modelo prévio que permite moldar a existência histórica num processo de emulação da cultura europeia. Nesse sentido, a identidade cultural adquire uma concepção unívoca e alienante (GONZÁLEZ, 2013, p, 185 - 186).

Durante cinco séculos de existência, a América Latina não tem conhecido o deleite da plena autodeterminação e da autoafirmação pois a constante da sua história tem sido o caráter colonial da sua realidade. A dependência e a dominação é a substância da sua configuração cultural. A sua existência tem emergido do abismo do não-ser para poder apreender a sua essência. Só a ruptura da dependência e a dominação legitimaria o poder de delinear um destino mais íntimo e próprio (Idem, p, 187).

Minha viagem tanto na Bahia quanto no Peru, minha intenção para jogar o teatro nessas paragens pretendia ser libertária, não só pra mim, mas especialmente para as crianças que encontrei, que todas aquelas que estivessem dispostas a se entregar ao jogo conseguissem conquistar a si mesmas. Na liberdade da afirmação da nossa existência para vivê-la por nós mesmos, podemos falar de conquistar aos outros, não no sentido colonizador, mas com o

propósito de criar vínculos que nos permitem ser mais fortes como indivíduos e como coletivo.



Figura 46: O Caminho do Inca, Macchu Picchu. Cusco, Peru.  
Fonte: Acervo de Pesquisa.

A minha estadia em Cusco se alongou, possibilitando-me ficar mais tempo com as crianças não só nas oficinas de teatro, mas fazendo outros trabalhos de voluntária. Aproveitei também a oportunidade para viajar e conhecer novos lugares e culturas ancestrais, algumas que ainda mantinham seus costumes e identidade cultural, e outras muito ocidentalizadas não só pelo passar do tempo, como também pela chegada inclemente do turismo. Tudo isso que eu estava vivendo me fazia, inevitavelmente, pensar em mim, nas minhas origens, na minha família, nos meus amigos, nos meus ancestrais, nas trilhas percorridas em solidão e em companhia, e me perguntar onde estava minha casa, se ainda existia em um só lugar físico.

Assim como em uma viagem, no teatro o importante não é o objetivo, é o próprio processo, o que importa não é o destino, é transitar. Da mesma forma, o jogo não é um caminho que se percorre para chegar a outro lado, é um saber valioso em si mesmo, um território dentro do qual acontecem as aprendizagens (SARLÉ, 2010, p. 83). Por sua parte, a identidade é um “momento” de um trajeto que nunca se conclui, onde está em jogo a mutação da temporalidade como a “outridade” de si mesmo (ARFUCH, 2005, p. 15). Ela está em movimento constante, se reformula com cada mudança social e segundo as situações se constrói, se desconstrói e se reconstrói (CUCHE, 1999, p. 198).



Figura 47: Mural em homenagem ao *Día de la Patria de Perú*. Mámcora, Peru.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Querendo descobrir as crianças, eu me descobri a mim mesma, minha vocação, meus interesses; eu superei medos cruzando fronteiras. Através do outro, de suas semelhanças e diferenças, descobri quem sou eu, observando-me, aceitando-me, abrindo o meu coração e minha mente para deixa-me entrar em mim. O outro é o espelho no qual me reflito, vejo o que eu gosto de mim e o que não. “O espelho no qual se reflete um ser inteiramente outro” (ORTIZ, 1996, p. 33). Através do teatro o reflexo torna-se eu; posso caminhar, agir, rir e até pensar como esse outro sem o qual não posso ser eu. Posso me tornar outro e ser cada vez mais eu e cada vez mais nós. Enquanto eu jogo o “ser o outro”, eu posso descobrir o que me liga a ele e o que me separa. Eu posso entender suas razões de ser e de agir. Eu posso me ver através do outro sendo ele, sendo nós.

Assim, trabalho com a disposição de abraçar o jogo de todo coração, do mesmo jeito que as crianças (BAUMAN, 2003, p. 63). O teatro permite jogar com esses outros que agora são nós. Leva-nos a diferentes situações para enxergá-las representadas por nós ou pelos outros. Nos jogos teatrais, também, aprendemos a nos relacionar, o espaço onde nos encontramos se converte num espaço de convivência, de trabalho em equipe. Ajudando-nos a ser menos vulneráveis às críticas, a nos aceitar apesar dos nossos erros, a sermos nós mesmos deixando de lado os preconceitos e os padrões adquiridos. Assim, aprendemos a ser quem queremos ser.





Figura 48: Chegando à Laguna 69, Huascarán, Ancash, Peru.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

A viagem mostrava-me lugares, montanhas, mares, desertos, povos, cidades, com os quais eu me conectava, levava-me por trilhas árduas que exigiam muito de mim, pelas quais podia contemplar, observar, entender e nas quais me encontrava comigo mesma. Cada encontro com as crianças era um trajeto para me transformar no que quero ser. Almejo mais do que a condição tradicional de professora, sou uma guia afetuosa, que está aí, que acompanha, sem intervir, que deixa ser, que sabe dar e receber, que ensina e aprende e que constrói em equipe. Eu preciso saber quem sou realmente para, então, deixar os outros serem o que realmente são, sem prejuízos, sem estigmas, aceitando e amando as diferenças, essas diferenças que empoderam para conseguir sermos nós mesmos.

Justamente, as oficinas de teatro faziam-me refletir que pelo curto tempo que compartilhava com as crianças, por estar sempre em trânsito, os vínculos criados não conseguiam transcender. Quando o jogo começava a se intensificar e as crianças o entendiam, se entregavam a ele, se identificavam com ele e confiavam em mim, eu ia embora, e nem sempre ficava alguém com elas jogando o teatro como foi o caso de Itinga. Assim como os trajetos e os lugares mudavam, eu mudava e percebia que a viagem tinha tido muito começo. Então, percebi que eu deveria trocar as estadias efêmeras em cada lugar por estadias mais duradouras. Com essa vontade, mais uma vez eu parti e, desta vez, com uma mochila carregada com mais jogos e experiências, mas muito mais leve.

A viagem era longa, em ocasiões, cansativa e difícil, mas muito estimulante para continuar acreditando e não desfalecer no meio do caminho. Ortiz (1998) relata que, na antiguidade, os viajantes eram regidos pelo imperativo do destino:

As histórias narradas na Odisseia ou no épico de Gilgamesh decorrem da vontade divina. Seus heróis viajam por mundos desconhecidos, mas não possuem o livre arbítrio da escolha. Eles erram por mares, desertos, montanhas, para, no fundo, realizar os desígnios dos deuses. O caminho é vivido como uma prova, a aventura, como um sofrimento. Ulisses “deve” partir, padecer diante dos perigos – esta é uma exigência fatídica, a maneira de colocar em andamento a história mítica. No mundo moderno, provavelmente desde a época dos românticos, a viagem se libera da carga do sofrimento que a acompanhava; ela se torna excitação, prazer. Deixa também de ser uma imposição alheia. O homem moderno tem uma autonomia própria, uma individualidade distinta dos humores divinos, o movimento é fruto da sua volição pessoal (ORTIZ, 1996, p. 25 – 26).

Eu mesma tinha escolhido realizar esta viagem que me fazia crescer, aprender e evoluir. Não era uma aventura épica, mas sim memorável. Eu sempre tive medo de ser o que queria ser, isso era muito latente no meu coração, quiçá porque os outros me ensinaram a agir assim. A viagem e os encontros com as crianças me demonstraram que já era a hora de ter coragem e ser o que realmente sou, que a única maneira de saber quem somos é animando-nos a ser.

## RETORNANDO À MINHA CASA PARA CHEGAR A MIM E ÀS CRIANÇAS: NÓS

A última etapa de campo desta pesquisa é o caminho de volta para a casa. Eu sentia que tinha deixado partes de mim nos lugares que estive e ficavam em mim pedaços dos lugares pelos que passava. Continuava me encontrando com viajantes que relatavam suas viagens e aos que eu relatava as minhas. Refletia sobre as experiências vividas, sobre as crianças com quem joguei o teatro e sobre o que aprendi com elas. Cruzei a fronteira do Peru e do Equador, transitei por vários caminhos até retornar à Colômbia, depois de muitos quilômetros andados, eu estava de novo em casa. No entanto, essa que tinha chegado era muito diferente da que tinha partido dois anos atrás, mas eu não era a única que tinha mudado, o país atravessava um momento conjuntural muito importante.

Ao voltar para a Colômbia, me deparei com o plebiscito pela Paz, um mecanismo de participação cidadã com o qual, no âmbito do processo de paz que foi iniciado em 26 de

agosto de 2012 em Havana - Cuba, o Governo procurava que os colombianos aprovassem ou rejeitassem os acordos estipulados com os guerrilheiros das FARC. O acordo de paz, “assinar a paz”, era um evento de esperança para o país, a possibilidade de acabar com mais de 50 anos de guerra, mas também era um momento de debate e polêmica. O país dividia-se entre os seguidores do Si (sim) e do No (não), o que se tornou numa séria briga política.

Chegou o 2 de outubro de 2016, o dia de votar pelo Não ou pelo Sim à Paz. Poucas vezes uma votação teve uma dimensão tão transcendente, pois votar pela transformação do país era a oportunidade encerrar o conflito, depois de anos de espera essa reconciliação era quase uma realidade, o processo de paz tinha começado há uns anos, mas essa procura levava décadas. No final da jornada, o ‘Não’ com 6,422,136 votos, ou 50,23% dos votos, prevaleceu diante do ‘Sim’, que reuniu um total de 6.361.762 votantes. Na prática, a oposição aos acordos deixou o processo em um cenário incerto em que permaneceram as questões se as FARC voltariam à guerra ou se a negociação seria reaberta<sup>13</sup>.

Aí estava eu, nesse panorama desconsolador, com uma mochila recém-desempacotada, com a vontade de brincar com as crianças da minha cidade os jogos que tinha aprendido. Voltar de viagem é bastante mobilizador; você troca o andar de um lado para o outro, o acordar em diferentes lugares, o conhecer diferentes pessoas, culturas e paisagens pela fixidez e a rotina da vida cotidiana. Estar de volta significa ser confrontado com tudo o que se deixa atrás, mas também é gratificante estar no conforto da casa, se reencontrar com seus seres amados, com suas raízes e, neste caso, com a grande possibilidade de ter paz num país com uma população acostumada a viver com medo.

O Não ganhou, mas tínhamos que procurar o Sim desde nossos ofícios, construí-lo a partir de nossos saberes, em nossos lugares. Eu queria compartilhar com as crianças, eu queria apenas: “um lugar para o jogo cênico, um lugar em que o teatro não pretendesse ser nada mais que teatro” (BROOK, 1999, p. 101). Tinha que encontrar os companheiros de jogo, com quem brincar de fazer de conta a realidade de um país em paz, crianças que responderiam um sim decisivo à pergunta: vamos jogar?

Quando eu era criança, pensava nas outras crianças, sendo adulta continuo pensando nelas. Eu estava em Ocaña depois de uma longa viagem na qual, como uma criança, fui me surpreendendo com as maravilhas que o trajeto me mostrava, a natureza, as suas gentes, as culturas, os dialetos, as línguas, as comidas, os jogos e, sobretudo, as crianças que, embora, de diferentes formas de ser, atuar e viver, tinham em comum o desejo de explorar o mundo, de

---

<sup>13</sup> Jornal EL TIEMPO | Redação do Jornal EL TIEMPO. Publicado em 02/10/2016 às 22:55:00. <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/gano-el-no-en-el-plebiscito-por-la-paz-2016-39626>

aprender e experienciar novas vivências, crianças com as que pude sentir que renascia, recuperando a capacidade de surpresa e reafirmando potenciais.

Estava de novo na minha cidade em contato com muitas coisas com as que nunca me identifiquei, mas que agora valorizava. Entendi que elas faziam parte da minha história, formavam parte do relato da minha identidade, o qual mudava constantemente, cada vez que respondia ao meu próprio questionamento: quem sou eu? Ou à pergunta dos outros: quem é você? Agora, eu podia responder que eu sou uma professora de teatro de crianças, mas com muita certeza essa resposta continuaria mudando ou se aperfeiçoando. O que me fazia responder empoderada: “sou uma professora de teatro” era o vínculo que tinha aprendido a criar com as crianças, uma aprendizagem que se deu na relação respeitosa entre pares, mediados pelo mundo.

No bate-papo ¿Qué es la identidad?, parte do ciclo "Las palabras, las cosas y las ciencias" no Centro Cultural de la Ciencia em Buenos Aires, Darío Sztajnszrajber (2016) confirma que não procuramos a identidade porque na realidade, a identidade em si é a busca:

Ou seja, não é que estamos procurando algo que nos defina, mas a vida inteira, a existência nos marca um percurso no que estamos o tempo todo exercitando o poder da pergunta para entender quem somos. Essa pergunta não tem resposta, e não é que seja errado que não tenha resposta, tem que ver com a desconstrução dos formatos que nos pressionam, nos cominam e nos forçam a ter que encontrar a identidade para ser alguém. Não estamos procurando algo que nos defina, a identidade é em si essa procura, e nessa procura aparece o relato que fazemos de nós mesmos.

As crianças sempre fizeram parte fundamental da minha procura. A busca me levou a encontrar meus novos parceiros de jogo que, desta vez, estavam numa escola na zona rural de Ocaña, no Centro Educativo Llano de los Alcaldes de La Rinconada. Eram dezenove estudantes de quatro a catorze anos que, apesar de estar em diferentes graus de escolaridade, partilhavam a mesma sala de aula e a mesma professora Mónica Angarita, agora começariam uma nova aventura enquanto jogavam ao teatro comigo.





Figura 49: Sala de aula do Centro Educativo Llano de los Alcaldes. La Rinconada, Ocaña, Colômbia. Fonte: Acervo de pesquisa.

No Centro Educativo Llano de los Alcaldes se trabalha com a Escuela Nueva, metodologia na qual se usa uma mesma sala de aula para todos os estudantes, que normalmente são grupos de no máximo vinte alunos, que se dividem por grupos de primeiro a quinto ano em mesas de trabalho. A cada grupo de estudantes, a professora entrega e explica guias de diferentes disciplinas, que depois de elaboradas pelos estudantes são avaliadas por ela. As crianças dos graus mais avançados, por meio de *tablets* têm acesso a um método que se chama Kiosco Vive Digital onde desenvolvem as disciplinas. A atividade socioeconômica mais importante deste povoado é a agricultura, destacando-se os cultivos de feijão, tomate e milho. Em menor escala está o gado e, ocasionalmente, se realiza a avicultura. As crianças ajudam a suas famílias nesses trabalhos numa jornada contrária à da escola.



Figura 50: Estrada de acesso para La Rinconada, Ocaña, Colômbia.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

O povoado La Rinconada está localizado no sudeste de Ocaña, nas margens do Rio Algodonal. Para chegar até a escola, a partir da via principal, é necessário atravessar uma estrada sem asfalto de aproximadamente um quilômetro. Eu pegava uma moto em minha casa e demorava aproximadamente quarenta minutos para chegar. Cada vez que eu chegava, as crianças, ao escutar o som da moto, saíam correndo para me receber e me saudavam gritando em uníssono “Professora Pamela!”, e, um por um, me dava um beijo.



Figura 51: Jogo de aquecimento. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Nossos encontros se realizavam num quiosque na parte de atrás da escola, perto do campo de micro futebol. Nosso primeiro encontro iniciou com uma roda e nos apresentamos dizendo o nome, idade, o que para cada um significava o teatro e o que esperava da oficina. Nesse primeiro contato, pude perceber que os meninos nunca tinham tido experiência com o teatro além das pequenas peças encenadas com a professora Mônica para apresentar nos eventos da escola. Também pude ver o interesse e a emoção de alguns e o temor de outros, que se baseava, principalmente, em se expor frente a seus colegas. Nas palavras de Viola Spolin:

Nosso mais simples movimento em relação com o ambiente é interrompido pela necessidade de comentário ou interpretação favorável por uma autoridade estabelecida. Tememos não ser aprovados, ou então aceitamos comentários e interpretação de fora inquestionavelmente. Numa cultura onde a aprovação / desaprovação tornou-se o regulador predominante dos esforços e da posição, e frequentemente o substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas (SPOLIN, 1992, p. 5).

Observei as possíveis dificuldades como a proximidade do quiosque ao campo de micro futebol, uma tentação para as crianças que não estavam acostumadas a trabalhar em espaços abertos e sem a supervisão da sua professora. O *bullying* e a falta de respeito entre elas, a briga constante entre meninos e meninas, eram acontecimentos normais e isto fazia

com que as mais tímidas tivessem muito medo em se abrir ao jogo teatral. Por outro lado, estava a professora Mónica que tomava decisões sem me consultar e usava a oficina de teatro como prêmio ou castigo, segundo o comportamento nas aulas e rendimento acadêmico nas disciplinas, as crianças podiam ou não fazer teatro.

Apesar de serem meninos da minha cidade, eram muito diferentes de mim, da menina que eu fui. Aproximava-nos o fato de sermos *ocañeros*, mas nos distanciavam muitos aspetos, como nosso estilo de vida. Eu cresci na cidade e elas eram crianças do campo. Sempre tenho pretendido que esta minha criança interior permaneça em mim e tento olhar o mundo através dela, mas os tempos vão mudando e as distintas gerações reelaboram os conceitos da cultura e da sociedade, de igual maneira, a infância modifica-se pelas condições, lugar e tempo em que se vive. Então, o jogo teatral, uma vez mais, tinha que se converter num espaço de convergência.



Figura 52: Deslocando-nos pelo espaço enquanto falamos de nós. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Encontrávamo-nos para jogar duas vezes por semana, depois do recreio até finalizar a jornada escolar. No início da oficina, para as crianças, foi difícil falar delas mesmas, contar coisas da sua vida, aspetos como seus gostos, sonhos e sobre sua família. Sentadas numa roda começávamos a falar de nós, mas as palavras quase nem saíam, a pergunta “Quem sou eu?” ficava quase sem resposta. Mas quando começavam a se deslocar pelo espaço, a caminhar em diferentes ritmos, a falar em diferentes níveis, a contar sua história entre todos, as palavras saíam com uma facilidade incrível, cada vez queriam contar mais. Falavam sobre sua mãe,



irmãos, animais de estimação, o campo, a igreja, a professora, os colegas, as comidas preferidas, os temores etc. Cada vez com a voz mais forte e com maior segurança.



Figura 53: Jogo de improvisação com o tema família. La Rinconada, Ocaña, Colômbia. Fonte: Acervo de pesquisa.

Como exemplo dessa dinâmica, houve um dia em que eu dei para cada criança um número do “um” até o “dezenove”. Enquanto as crianças caminhavam pelo espaço, eu dizia um número e aquela que o tinha interpretava, durante uns segundos, o que ela quisesse: um animal, um som, um movimento. Continuamos caminhando pelo espaço, mas desta vez com os olhos fechados, quando eu dizia o número quem o tivesse dizia seu nome e contava algo de sua vida. Por exemplo, meu nome é Carlos Alberto e tenho uma vaca que vai ter um bezerro. Meu nome é Sirley e meu irmão tem uma incapacidade. Este jogo foi adaptado por mim enquanto fazia exercícios de aquecimento para conseguir maior concentração das crianças.

Escutar e observar bem o que contam as crianças é importante demais, em especial o que contam delas mesmas. Nesses momentos as crianças repartem conosco importantes segredos pessoais, trata-se de uma confissão, elas encontram alívio na nossa amizade (SLADE, 1978, p. 52). Essas confissões ajudam as crianças a refletir sobre o que são, sobre seu “eu” real e o “eu” ideal. E assim, com o transcorrer dos nossos encontros, eles começaram a ter autoconfiança, a ter confiança nos seus coleguinhas e a confiar em mim. A se entregar e desfrutar o jogo.



Figura 54: Jogo de improvisação. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Quando eu chegava na escola, a saudação, além do beijo, era a pergunta: Que vamos jogar hoje, professora? O interesse pelos jogos aumentava e, à medida que jogavam, iam se descobrindo, reconhecendo uns aos outros, surpreendendo-se com as revelações dos colegas, e até os segredos eram compartilhados, aumentando a cumplicidade da turma. O *bullying* foi desaparecendo enquanto foram nascendo vozes de alento que animavam todos a acreditar, a não abandonar o jogo e construir histórias para a turma. Passaram da invenção individual à criação coletiva. Sem que eu induzisse qualquer conformidade, as crianças começaram a ser aceitas tanto nas diferenças quanto nas similaridades. O próprio grupo foi o elemento propulsor da ação (SPOLIN, 1992, p, 9).



Figura 55: Jogo da fotografia. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

As histórias que os meninos de La Rinconada relatavam através das improvisações refletiam a situação do país, falavam de morte, desapareção e do conflito como algo cotidiano. Esses relatos são uma maneira de lidar com o mundo através do jogo e da ficção de uma existência onde até o horror aparece transmutado em projeção imaginária de uma realidade alternativa (SARMENTO, 2002). Segundo Canda e Soares (no prelo) os elementos que estão contidos nessa cena brincante estão impregnados de cultura:

Essa produção nos fornece indícios das experiências, dos sentimentos, dos questionamentos, das elaborações experimentadas pela criança, naquele tempo, provenientes da sua interação com os sujeitos e objetos que a rodeiam.

Fizemos, então, o jogo da fotografia, que consiste em congelar uma situação proposta pela própria equipe ou pela equipe contrária. Segundo o Manual de juegos y ejercicios teatrales de Jorge Holovatuck e Débora Astrosky (2009), esse jogo é muito importante para realizar rapidamente um diagnóstico do momento grupal.

A turma dividiu-se em grupos e os temas das fotografias que as crianças compuseram foram: Mataram a minha avó, Sequestraram a minha tia, Lutas de boxe e Partida de futebol. Este jogo permitiu trabalhar sobre: registro próprio como o estado anímico, a situação espacial e corporal, registro do conjunto, os imaginários coletivos e valorização do todo.





Figura 56: Palco e plateia. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

O momento de armar os grupos para realizar os jogos gerava exclusão, mas justamente através desses jogos foram criando-se vínculos e realizando-se descobertas, visando a inclusão de todos. Enquanto jogavam, passavam do palco à plateia, se convertiam em jogadores e espectadores. Após cada jogo, se avaliava e refletia sobre o acontecido, assim eram criados os contextos de escuta, reflexão e discussão onde as crianças têm a possibilidade de manifestar seus pensamentos e sentimentos (BARBOSA, 2014, p. 650). Elas aprenderam a ter um olhar mais crítico ao observar como jogavam os outros e sendo observadas, enquanto eu podia ver através das suas perspectivas como jogadores e observadores. Tendo em conta as rivalidades entre as crianças, fazíamos jogos para expressar pensamentos e emoções, assim apareceram sentimentos de amor e amizade entre coleguinhas, o que ajudou a diminuir a hostilidade e garantir um espaço onde era acolhida sua expressividade e podiam experimentar sua ludicidade (CANDA, SOARES; no prelo).

A turma dividiu-se em quatro grupos, e com o tema família cada grupo fez uma improvisação, procurando responder as perguntas de estrutura dramática sugeridas por Viola Spolin: onde, quem, o quê.

O primeiro grupo interpretou uma família que tinha com dois cachorros com raiva, dois filhos que não conseguiam lidar com a situação e pais que não tinham interesse no que acontecia por estar preocupados com suas próprias coisas. O segundo grupo representou a

história de um casal de jovens que ficaram grávidos e que decidiram dar para adoção o filho ao nascer. Com o passar do tempo se encontraram com a criança e sua nova família, começando uma briga por quem tinha o direito sobre ele. Na improvisação do terceiro grupo, apareceram de novo uns cachorros, mas nesta ocasião tinham coleiras, que não permitiam aos personagens ficar num só lugar, nem manter uma conversa, porque os cachorros puxavam eles. O quarto grupo apresentou a história de uma família de bêbados que discutiam por uma vassoura. A história ocasionou muitos risos entre os meninos que estavam como público, o que estimulou quem improvisava a criar mais situações procurando mais risos, tornando a história muito caótica.

As histórias foram trocadas e cada grupo interpretou a história do outro. Foi interessante observar como cada grupo alterava a proposta do outro e a surpresa das crianças que viam sua criação adaptada.

Numa ocasião, nos juntamos para desenhar. Cada criança fez um desenho de como ela se vê e do seu nome. Uma delas escreveu a história do seu nome, outras se desenharam com animais, umas pequeninas, outras grandonas, uma como se vê no futuro. Apresentaram os desenhos para os coleguinhas e para mim, contando uma pequena história da origem do nome, de sua vida ou do que querem ser quando crescerem. As crianças trocaram entre elas os desenhos e cada uma interpretou o colega. Uma vez que elas faziam muito *bullying*, uma das regras do jogo era o respeito.

Com este jogo, pretendia-se que as crianças fossem conscientes do valor dessa identidade que outros lhes deram com a escolha do seu nome, o qual as vai acompanhar para sempre, virando um tipo de insígnia. Também, conheceram suas origens e as dos seus colegas, escutaram-se entre si, tiveram a oportunidade de se colocar no lugar do outro, esse outro tão próximo, com o que se compartilha os dias todos, mas se desconhece. Através desse jogo as crianças tiveram a possibilidade de olhar como os outros as veem.



Figura 57: Encenação de conclusão do ano escolar. La Rinconada, Ocaña, Colômbia.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

Por pedido da professora da escola, preparamos uma pequena encenação para a conclusão do ano escolar, a professora fez a escolha do texto. Na aula de teatro, debatemos se realmente queríamos encenar essa peça, a qual só tinha quatro personagens, e quais eram as crianças que atuariam. Por consenso grupal, aceitou-se a peça e os atores foram escolhidos. Tratava-se de uma comédia de mal-entendidos, a história de uma família de surdos que tinham uma loja, eles não se compreendiam entre si e muito menos com o comprador, que também era surdo.

Na última aula, conversamos sobre a experiência da oficina, o que cada uma sentiu e o que achou mais importante da experiência. Os estudantes concordaram que o mais importante foi conhecer talentos que cada uma tinha, conhecer mais um pouco da vida dos colegas e criar um laço de amizade.

Junto com a criança, constrói-se uma sabedoria e vivencia-se uma partilha emocional. Daí, cresce o indefinível conhecimento da vida que constitui para a criança uma educação no mais completo sentido da palavra (SLADE, 1978, p. 95). Reconhecendo a radical alteridade da criança, procurando ver o mundo através de sua perspectiva e tentando resolver seu enigma, entendi que não devia só observá-las e me lembrar da menina que eu fui, precisava me observar a mim mesma, a pessoa que sou, a professora, a guia que acompanha as crianças no jogo, a se descobrir e a transformar realidades. Eu fazia parte dessa cultura que se elaborava nos nossos encontros e juntos fomos nos tornando jogadores. Ao brincarmos o faz

de conta, se sinalizou uma trilha que percorremos juntos encontrando possíveis formas de interação entre nós e com os diferentes objetos sociais que nos cercavam.



Figura 58: Jogo da escultura, Itinga. Jogo do viajante, Cusco. Jogo das emoções, La Rinconada.  
Fonte: Acervo de pesquisa.

## FIM DE LINHA

*Quem quiser aprender, aprenderá. E talvez, o professor seja um fator que facilite, uma pessoa que apresenta as coisas e mostra aos outros como é empolgante e maravilhoso, e os convida a provarem.*

Carl Rogers

O termo “educador” vem do latim *educare*, que significa dirigir, conduzir, guiar. E para guiar temos que estar motivados por nós mesmos, para conseguir transmitir o entusiasmo e empolgar a nossa turma a acreditar e se entregar ao jogo teatral como ao jogo da vida. Afinal, não somos só professores, somos seres humanos. Temos que largar o papel de mestres e compreender que somos guias. É importante demais ser pessoas afetuosas, gente que gosta de si e sabe que só pode dar aquilo que possui. Possuir as coisas que queremos dar, ser o que queremos ser para dá-las. O extraordinário é que é possível dar tudo o que nós possuímos e ensinar tudo o que sabemos, sem perder nada. Assim, não se trata de dar, mas sim de partilhar (BUSCAGLIA, 1982, p. 26). Essas são algumas das razões primordiais que me levaram a empreender a minha viagem: ser a pessoa que quero ser, possuir conhecimentos e experiências para poder dá-las.

Fui me tornando uma professora–viajante de jogos teatrais de crianças de diversas culturas, modos de vida, valores, músicas, climas, regiões, idades e gêneros. Uma intermediária que põe em comunicação lugares que estão separados pela distância e hábitos culturais:

Lugares que nada os interliga, a não ser o movimento da viagem, realizado por uma motivação alheia a sua própria lógica. Diante da descontinuidade dos lugares, o viajante se comporta como alguém que aproxima unidades heterogêneas, seu itinerário interliga pontos desconexos (ORTIZ, 1996, p. 28).

Crianças que tinham como comum denominador o próprio fato de serem crianças, de serem selvagens, caracterizadas pela ingenuidade, criatividade, espontaneidade, vontade de jogar, de aprender e de explorar. Experimentando o jogo teatral, elas deixaram os temores de lado, criaram vínculos importantes entre elas e comigo. Passei de uma colombiana em Itinga, uma turista a mais em Cusco, uma estrangeira em La Rinconada, na minha própria cidade, para ser a guia afetuosa que sempre procurei ser.

A natureza dos vínculos entre uma professora e sua turma de crianças é determinada pelo afeto. Eles se estabelecem por meio do mesmo ato de jogar, que nos leva a fazer descobertas, viver experiências e adquirir conhecimentos que criam cumplicidade. Jogar o teatro produz em nós autoconfiança e autoconhecimento, o que por sua vez gera aceitação da nossa singularidade e a vontade de compartilhá-la com o outro, a quem aprendemos a aceitar como parte essencial de nós com suas diferenças e semelhanças.

Em três cenários de jogo teatral: Itinga em Lauro de Freitas, Tancarpatá em Cusco e La Rinconada em Ocaña, com crianças-jogadoras com idade entre quatro e quatorze anos, foram praticados os mesmos jogos, mas esses foram mudando segundo as condições, de espaço, tempos, personalidades e grupos. Sempre procurei que as crianças estivessem ativas na criação dos jogos, que fosse uma construção coletiva, não só que obedecessem minhas propostas, mas que elas próprias gerassem novos jogos e em consenso mudávamos as regras.

Em Itinga, tínhamos a Ereotá Teatro para jogar. As crianças, por terem nascido e crescido no litoral norte do estado da Bahia, tinham corpos mais livres, usavam roupas leves e seus relacionamentos envolviam mais contato físico. Estar próximas desde pequeninas à Ereotá Teatro - Associação Cultural Tupã, uma importante referência cultural e artística para a comunidade toda, fazia com que elas tivessem um conhecimento prévio da linguagem teatral, condições que impulsionaram uma entrega maior ao jogo e permitiram que nos conhecessemos melhor, cruzando a fronteira da língua e criando uma importante ligação afetiva.

Em Tancarpatá, um povoado a 3.354 metros acima do nível do mar, era inverno e a temperatura podia chegar abaixo de zero. Tínhamos um espaço muito pequeno para jogar, os corpos das crianças estavam fechados, não só pelo clima, mas pelo convívio com adultos abusivos e opressores. Muitas crianças eram tímidas e outras se relacionavam por meio da agressão. Essas condições, que pareciam ser obstáculos, foram usadas para gerar integração e viraram o eixo do jogo. Devo confessar que em muitos momentos foi difícil e desmotivador, mas justamente através dos jogos e da escuta mútua, fomos nos conhecendo e autoreconhecendo. Ao fazer de conta novos mundos, aprendemos a ler e narrar a realidade desde outras perspectivas, e, passo a passo, jogo a jogo, fomos criando laços entre nós, porém com algumas crianças essas ligações só existiam na sala, elas não transcendiam fora dela. Nas aulas, as crianças conseguiam me ver como uma aliada, como companheira de jogo, mas, fora dela, eu, de novo, me convertia numa adulta, uma voluntária que logo ia embora e as abandonaria.

Em La Rinconada, uma área rural de uma região permeada pela violência gerada pela guerrilha e o paramilitarismo, jogávamos o teatro num quiosque aberto que, de início, ocasionou desconcentração, mas que se converteu num aliado para observar o entorno e refletir sobre a realidade e a cotidianidade. As crianças camponesas, com poucas possibilidades de mudar seu destino, utilizavam os jogos teatrais para criar essas fantasias. Elas tinham certa sensibilidade por ter contato constante com a natureza e a terra, no entanto, era normal o *bullying* e a briga entre gêneros. No jogo, fomos criando interesses em comum e foi gerado o respeito pelo outro. O conceito que eles tinham sobre teatro era de algo repetitivo, mecânico e quase obrigado, já que suas experiências tinham sido apresentações para um público familiar, que requeriam ensaios e cujos temas nunca foram de sua livre escolha. O jogo iniciou mostrando-lhes o teatro como uma brincadeira que lhes permitia se desenvolver, ser eles mesmos e ter liberdade para criar e se expressar.

Acredito que os trajetos me levaram aos diferentes lugares para aprender e crescer. Junto com as crianças, incorporei distintos conhecimentos que me permitiram maior abertura mental, física e de consciência em todos os sentidos. Há coisas que não podemos mudar, mas é possível alterar sentimentos e maneiras de ler o mundo, mudar consciências, e gerar espaços amorosos e libertários. Eu fiz isso num movimento de compartilhamento. Eu aprendi a observar e ver as coisas do outro e o outro também aprendeu a receber e observar o que eu fazia. Ninguém pode impor nada a ninguém, não se pode dizer a uma pessoa que determinada situação é inexorável, mas é possível mostrar caminhos e a criança escolhe segui-los ou não.

Criar esses vínculos não é tarefa fácil, ainda mais quando as turmas têm realidades e origens diferentes da guia que, além disso, viajou longos quilômetros para chegar ao encontro das crianças, sem realmente saber o quê ou quem vai encontrar. São encontros com realidades que mobilizam até o mais profundo do ser. Por esse motivo, é fundamental ter um conhecimento prévio da cultura e da realidade com que vamos conviver, e mais ainda sentir afeto e amor pelas crianças. Não concebo o labor de professora se não existe um grande amor pela docência e pelas crianças. A responsabilidade para comigo é tornar-me cheia de conhecimentos, de amor, de compressão e de experiência de modo que possa dar isso às crianças a fim de que elas tomem isso e, a partir daí, passem a viver suas próprias experiências, a produzir seus próprios conhecimentos e a engendrar seu amor próprio (BUSCAGLIA, 1982, p. 27). O psiquiatra chileno Claudio Naranjo (2015) afirma que o papel do educador é levar a criança a descobrir, refletir, debater e constatar. Para isso, é essencial



estimular o autoconhecimento, respeitando as características de cada um. Tudo é mais efetivo quando a criança entende o que faz mais sentido para ela.

Ao longo desta dissertação tenho falado dos benefícios do teatro e seus jogos para as crianças, e vou finalizar sublinhando essa qualidade porque é algo que considero determinante. Há também os momentos difíceis, os obstáculos que aparecem no caminho, que nos fazem reavaliar, pensar e agir para mudar, aprender e ensinar. Ressalto que não falo de um realidade cor de rosa quando nos aproximamos da criança. Por mais que tenhamos um programa estabelecido para seguir, temos que ter uma grande capacidade para improvisar pois elas muitas vezes não querem jogar nossos jogos. Além disso, faz calor, há barulho, aparecem vários inconvenientes, e, ainda, você trabalha em lugares não adequados para fazer teatro. Concordo totalmente com Peter Brook (1999) e seu *playground*, mas nem sempre é fácil trabalhar com crianças num lugar que não tem certas características.

Esta pesquisa é a continuação de uma viagem que teve como ponto de partida o momento quando conheci o teatro, que virou num grande amor que foi aumentando através de intensas experiências que aconteciam a cada ano no Festival Universitario de Teatro de Ocaña. O amor e a busca dele me levaram por diferentes trilhas onde foi alterada a minha identidade até chegar ao Brasil, para posteriormente voltar de novo à minha origem.

Nesses encontros fui descobrindo que o teatro não é necessariamente um lar para todas as crianças, uma vez que elas têm outros interesses, outras vocações, e outros jeitos de ser. Mas, acreditando na casualidade do destino e pensando que por alguma razão muito importante elas estavam jogando teatro comigo, eu aprendi a trabalhar com elas a partir de suas realidades e seus próprios interesses. Procurei, através do teatro, estimulá-las a encontrar seus caminhos para descobrir e chegar a seu próprio lar. Eu também me encontrei com rostos infantis que sobressaíam e corpos que vibravam, que tocaram em mim e eu neles, com quem senti como estava comunicando e o que acontecia entre nós.

Um dos maiores desafios da proposta didática está em gerar na criança o desejo de participar do jogo, empolgar, entusiasmar, captar seu interesse, dar-lhe motivos válidos para que tenha a intenção de jogar. Somente quando ela aceita nosso convite, podemos vislumbrar a possibilidade de aprendizagem. Devemos conduzi-la de volta a si, não para o que nós queremos que seja, mas quem ela é, se convertendo num ser valente e empoderado. Então, não podemos nos esquecer de que a centralidade do jogo está radicada na criança e que a nossa tarefa, como guias, é a busca por conhecer as suas necessidades e os seus interesses para desenhar e/ou modificar os jogos a partir delas. Todas as ações devem estar orientadas

para oferecer à criança um lugar onde ela possa se sentir acolhida e animada a novas descobertas, para, assim, experimentar e experienciar, sendo responsável e assumindo dentro de suas possibilidades a consciência de seus atos (SARLÉ, 2010, p, 37).

Contudo, pude observar a falta de tempo nas oficinas, só 30 horas num mês pode ser um tempo curto. Quando o jogo está se intensificando, a confiança está sendo conquistada e tudo começa acontecer, as oficinas terminam. O processo se detém e não aproveitamos ainda mais o jogo que conseguimos alcançar.

Ainda sonho com esse lugar onde as crianças pudessem ser simplesmente crianças, mas compreendo que sempre é necessária a presença de uma guia afetuosa que colabora ativamente com elas, no desenvolvimento da trama narrativa que sustenta o jogo e ajuda a evitar o caos. A proposta da guia deve ser especialmente sensível às particularidades tanto da idade em geral quanto do grupo e seus membros em particular (SARLÉ, 2010, p. 58). Minha necessidade de me converter numa guia afetuosa e profissional na prática do teatro me demonstrou que por mais estudos que eu faça, há algo muito no fundo de mim e de cada ser que não é possível encontrar ao estudar, ele está dentro de nós ou simplesmente não está. Podemos trabalhar para que apareça. Alguns chamam esse “algo” de vocação, outros de paixão.

“Aja da maneira que gostaria de ser e logo você será da maneira que age”

A frase de Leonard Cohen me instiga a ter coragem para colocar de novo a mochila e continuar a trilha na busca do meu próprio eu. Assim, vão se abrindo diante de mim diferentes caminhos que levam a diferentes lugares onde terei a oportunidade de fazer de conta que já sou o que quero ser. Isso implica interação, relação, transformação mútua, co-dependência e co-evolução, trata-se de participar de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que se está em constante intercâmbio (NAJMANOVICH, 2001, p. 23).

Quase sempre estamos fazendo o mesmo, no mesmo lugar, com a mesma visão das coisas. Já o movimento permite que você veja mais possibilidades de vida, de pensamentos, de corpos, de histórias, de realidades, de se relacionar, de criar vínculos e de jogar. Mas às vezes nos preocupamos tanto por chegar a algum lugar, que esquecemos de viver o momento e enxergar bem as coisas que estão acontecendo na hora. Quando estamos na aula, queremos cumprir objetivos, conseguir avanços rápidos, e esquecemos o principal que é o processo que estão vivendo as crianças e nós como seus guias. Isto também acontece enquanto viajamos, pensamos em chegar ao destino, em conquistar lugares e não percebemos onde e como estamos num dado momento. Talvez o mesmo aconteça com a nossa identidade, pois ao

querer ser outro, evoluir, mudar, esquecemos de valorizar quem estamos sendo no aqui e no agora.

Em cada lugar, frente a cada situação de ensino, com cada grupo, aprendi a importância do aqui e do agora. Não estava ali para ensinar, mas para aprender, não tinha que falar para as crianças, mas falar com elas. Só assim, escutando, observando, ficando no lugar, jogando meus jogos e os delas se construíram vínculos sólidos apesar do curto tempo. Era preciso mais tempo para que esses vínculos amadurecessem e que o jogo teatral ultrassasse a condição de uma semente que se espalha pelo vento. Faltou tempo para germinar mais e crescer.

Cheguei ao que pensei que era o final da viagem, mas percebi que é só um novo começo, mais uma estação que me vai levar a novos destinos. Meu fim de linha não tem nada de fim, é apenas a linha. Um, dois, três que o jogo comece outra vez!!!

## REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. Identidades, sujetos y subjetividades. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. Em: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. “De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad”, Em HALL, Stuart; DU GAY, Paul. Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

\_\_\_\_\_. Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. Fronteiras do Pensamento: entrevista exclusiva concedida a Fernando Schüler e Mário Mazzilli na Inglaterra. Postado em 10 de agosto de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A&t=1s> Acesso em abril 19 de 2015.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. La Construcción Social de la Realidad, Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. Etnocologia e a cena baiana: textos reunidos. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

\_\_\_\_\_. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BROOK, Peter. A porta aberta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.24, n.2, p.103-116, jul./dez. 1998.

BUSCAGLIA, Leo. Vivendo, amando e aprendendo. Rio de Janeiro: Editora Record, 1982.

CANDA, Cilene N; Soares, Leila da Franca. O faz de conta na educação infantil: Um estudo sobre o imaginário da criança e a formação docente. (No prelo)

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

ERIKSON, Erik. *Childhood and society*. New York: Norton: 1963.

\_\_\_\_\_. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar. A escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. *Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ, Fernán. *La guerra de los Supremos (1839-1841) y los orígenes del bipartidismo*. Em: *Boletín de historia y antigüedades*, Vol. 97, Nº. 848, p. 5-64, 2010.

GONZÁLEZ, Luis José. *Antropología, perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Ediciones USTA, 2013

HALL, Stuart; DU GAY, Paul. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HALL, Stuart. *The Popular Arts*. New York: Pantheon, 1965.

HOLLOWATUCK, Jorge; ASTROSKY Débora. *Manual de juegos y ejercicios teatrales. Hacia una pedagogía de lo teatral*. Buenos Aires: Colección El País Teatral. Instituto Nacional del Teatro.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MEAD, Geroge. *Espíritu, Persona y Sociedad*. México: Paidós Studio básica 1990.

MENDONÇA, Célida S. *O Fazer teatral em Sala de Aula: Reflexões Sobre a Prática Pedagógica*. En: MERCEAU, Carole. *Teatro na Escola: reflexões sobre práticas atuais: Brasil-Québec*: Université du Québec à Montreal, Faculte des Arts, École Supérieure de

Théâtre, Salvador: Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio; CÂMARA Michelle. “Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica”. Em: MOREIRA, Antônio Flavio. CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORFIN, María. Participación Infantil y Juvenil. Una Guía para su promoción. México, D.F: Pasamanos de Alas y Raíces, Conaculta, 2012.

NAJMANOVICH, Denise. O Sujeito Encarnado. Questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NARANJO, Claudio. A educação atual produz zumbis, Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/05/claudio-naranjo-educacao-atual-produz-zumbis.html> . Entrevista concedida em 2015. Acesso em novembro 16 de 2017.

NIETO LÓPEZ, Jaime Rafael. El ciclo de protestas sociales en Colombia y la movilización agraria. OSAL, Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires, n. 36, p.228-239, dic. 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20141210024452/OSAL36.pdf> Acesso em Novembro 30 de 2017.

ORTIZ, Renato. Um Outro Território. Ensaios sobre a mundialização. São Paulo: Olho D'Água, 1996.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987

PAVÍA, Víctor. Investigación y juego, reflexiones desde una práctica. Revista Brasileira de Ciencia del Deporte. Vol. 22. Setembro, 2000.

PNUD – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. INDH – Informe de Desarrollo Humano: El conflicto: callejón con salida. 2003. Disponível em: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/colombia\\_2003\\_sp.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/colombia_2003_sp.pdf) Acesso em novembro 30 de 2017.

PUPO, Maria Lúcia de Barros. Para desembaraçar os fios. Educação e Realidade (UFRGS), n30, vol 2, jul/dez 2005.



SÁNCHEZ, Gonzalo; MEERTENS, Donny. Bandoleros, gamonales y campesinos. El caso de la violencia en Colombia. El Áncora Editores, 1992

SARLÉ, Patricia M. Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela. Rosario, SantaFe: Homo Sapiens Ediciones, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância”. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Projeto POCTI/CED/49186/2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria. Cristina. S. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais, Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

SLADE, Peter. O Jogo Dramático Infantil. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. O Jogo Teatral no Livro do Diretor. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SZTAJNSZRAJBER, Darío. Bate-papo ¿Por qué somos lo que somos? ¿Qué es la identidad? do ciclo "Las palabras, las cosas y las ciencias" Postado em 22 de julio de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZP45ANGVST4> Acesso em novembro 18 de 2016.

TAJFEL, Henry. Grupos humanos e categorias sociais: Estudos em psicologia social. Lisboa: Livros Horizontes, 1982.

TAYLOR, Charles. Multiculturalismo: Examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

TELES, Eliete dos Santos. A arte de lidar com crianças: Arteterapia, bonecos, contos e encontros. Trabalho de conclusão de curso da pós-graduação lato sensu em Arteterapia Janguiana, Instituto Janguiano da Bahia – IJBA: Salvador, 2015.

TROZZO, Ester; SAMPREDRO, Luis. Didáctica y teatro. Mendoza: Editorial Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Artes y Diseño, Instituto Nacional del Teatro, 2004.

VARGENS, Meran. A voz articulada pelo coração. São Paulo: Perspectiva, 2013.

## APÊNDICES

### **Oficina em Ereóatá Teatro, Itinga, Lauro de Freitas, Bahia, Brasil**

A oficina “Construindo identidade através do jogo teatral”, realizou-se com um grupo de crianças entre cinco e dez anos. Os encontros iniciaram o dezessete de maio e finalizaram o dezessete de junho. Dois encontros por semana de 3 horas cada um, para um total de 30 horas.

Em todos os encontros o ponto de partida era os exercícios de aquecimento, de alongação e se caminhava pelo espaço em diferentes ritmos, pausas e com diferentes personagens. Ao finalizar as sessões fazíamos uma roda na que reconstruíamos linguisticamente o que jogamos. Deste modo, promovendo a representação das experiências infantis em formato narrativo, promove-se nas crianças o desenvolvimento do discurso como uma forma de representação cognitiva (SARLÉ, 2010, p. 20).

#### **Primeira sessão. 17 de maio de 2016**

Fizemos uma roda, sentados no chão, onde as crianças, os monitores, a diretora de Ereóatá e eu nos apresentamos. Começou-se com um exercício de meditação que consistia numa viagem das crianças por sua vida e cotidianidade. Depois aconteceu a apresentação de cada uma com seus desejos, interesses, sonhos, medos e uma pequena história de sua vida e Itinga. As crianças se deslocaram pelo espaço tentando lembrar e interpretar como foi o percurso até chegar a Ereóatá. Também se deslocaram com diferentes ritmos, personagens e se imitando os uns a os outros. Para finalizar fizeram uma improvisação com personagens do bairro, com o objetivo de refletir sobre o que nos gosta e não de nossas rotinas, e sobre as personagens que fazem parte dela. Esses são exercícios que desenvolvi com diferentes turmas, nas primeiras sessões, considerando que ajudam a integrar, nos conhecer e reconhecer.

#### **Segunda sessão. 20 de maio de 2016**

A sessão iniciou com o jogo do espelho. Em pares, frente a frente, um companheiro se olha no espelho e o outro é o reflexo. No começo as crianças jogavam timidamente, mas

foram se arriscando a propor movimentos e cada vez eles observaram mais os movimentos do outro.

Cada criança inicia uma serie de movimentos e expressões faciais, que deve reproduzir em seus mínimos detalhes a imagem / reflexo que está enfrente, seja de todo o corpo, seja da fisionomia. Sujeito e imagem não devem se considerar inimigos, não se trata de uma competição, de fazer movimentos bruscos, impossíveis de seguir, trata-se, pelo contrario, de buscar a perfeita sincronização de movimentos e a maior exatidão na reprodução de gestos do sujeito por parte da imagem; a exatidão e a sincronização devem ser de tal ordem que um observador exterior não seja capaz de distinguir quem origina os movimentos e quem os reproduze (BOAL, 1998, p. 228 - 229).

Trata-se de não fazer movimentos muito rápidos, que são difíceis de seguir, bem como os movimentos ocultos atrás das costas. Um sinal do professor anuncia as mudanças de função, uma vez realizadas várias mudanças o casal vai efetuando independentemente as alterações sem falar e sem acordar previamente, cada um será sujeito ou reflexo segundo as necessidades de esse momento. O professor incentiva o jogo propondo mudanças de níveis, distancias e velocidades (HOLOVATUCK, ASTROSKY, 2009, p. 32).

Na aula anterior, partindo de um jogo de improvisação que realizaram, as crianças receberam a premissa de levar improvisações e/ou desenhos sobre personagens do bairro, nas que contariam a historia pessoal destes. No transcurso da aula se procurou personificar as personagens desenhadas, algumas criadas pelas crianças e outras reais habitantes de Itinga. Criaram-se improvisações baseados nestas personagens e nas possíveis situações que vive cada uma. Os objetivos deste exercício, que foi uma adaptação minha apoiada nos primeiros encontros com crianças de outros lugares, era entender como as crianças de Itinga vêm seu entorno e que refletiram sobre ele. E a premissa de fazer desenhos era lembrando a Peter Slade (1978, p. 23) quem considera um fato interessante que a pintura e o desenho melhoram na proporção da percepção do espaço descoberta pela movimentação no chão.

### **Terceira sessão. 23 de maio de 2016**

Já conhecendo, mais um pouco, as crianças integrantes do grupo, suas personalidades e interesses se podem encaminhar melhor os jogos. Na turma tinha, em especial, dois integrantes gêmeos muito indisciplinados e dispersos o que fazia que os demais não conseguissem se concentrar. Eles queriam ser o centro de atenção o tempo todo. Mais essa situação podia ser usada a favor. Fazendo exercícios em grupo nos quais participaram sempre.

Ajudando-nos a mim e aos monitores, mas não deixava de ser complicado. Fez-se o exercício de o seguido e os seguidores, uma adaptação dos jogos da Viola Spolin Siga o Seguidor (2004, p. 39) e Quem iniciou o Movimento? (2004, p. 47) onde os objetivos são levar uma fluência de movimentos e mudanças, tentar ocultar e não deixar descobrir quem é o seguido e fortalecer o trabalho em coletivo. Um dos gêmeos queria ser sempre o seguido. A estratégia foi que me acompanhasse a descobrir ao seguido para que assim os outros meninos pudessem realizar o exercício sem distrações.

#### **Quarta sessão. 27 de maio de 2016**

“Na fotografia acompanharemos histórias que duram alguns metros de corpos despidos e muito unidos, focando o homem como indivíduo único, mas também como peça fundamental na sociedade” Stephan Kaluza.

Executou-se o jogo da fotografia, que é o congelamento de uma situação. A turma divide-se em dois grupos. Nessa ocasião os grupos ficaram, por acaso, divididos entre meninos e meninas. Cada um propõe à equipe adversária um tema para compor uma fotografia. Apareceram temas como: Primeira comunhão, visita ao Rio de Janeiro, circo, dia de praia e jantar de natal. Há variantes para este jogo: 1. Compor a fotografia em equipe, todos os integrantes ao tempo. 2. Um integrante propõe e os outros vão se somando até compor a fotografia. 3. Três fotografias em sequência com as que se conta uma história. 4. A história é contada pelas duas equipes. Uma equipe começa a com uma fotografia que é o início da história, a segunda fotografia, que a faz a outra equipe, é o nodo, e a terceira o final ou desenlace a faz o grupo que começou.

Esse é um exercício que fazíamos com muita frequência nas minhas primeiras aulas de atuação com o Maestro Alfonso Ortiz em Bogotá, Colômbia. O objetivo é relaxar depois de uma longa jornada de treinamento, além de estimular a criatividade, a capacidade de improvisação, de observação do espaço e do outro, e de representação sem ter elementos como o movimento e o diálogo. Através deste jogo eu tinha como objetivo conhecer seus imaginários coletivos das crianças, como interpretam atos cotidianos, como se representam em sociedade e como elas percebem situações e lugares distantes de seu bairro e sua cultura. Por exemplo, uma das crianças propôs fazer a fotografia de uma viagem ao Rio de Janeiro, as duas equipes fizeram o Cristo Redentor, não tinham outra referência desta cidade.

#### **Quinta sessão. 30 de maio de 2016**

Este encontro iniciou com o jogo da máquina. A turma se dividiu em dois grupos e cada um decidiu que máquinas fazer. Um integrante de cada grupo inicia o jogo como se fosse uma peça de uma máquina complexa, faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, um som repetitivo que essa peça deve reproduzir. Depois, vão se somando os outros integrantes como peças da engrenagem com movimentos e sons complementários e não idênticos, até formar a máquina. O ritmo da máquina vai subindo ou descendo segundo minhas indicações. Esse jogo é uma adaptação da Máquina de Ritmos, um dos Jogos para atores e não-atores de Augusto Boal (1998, p. 181).

As máquinas criadas pelas crianças foram: máquina para fazer gelo, máquina para fazer ferro, máquina para fazer balões e máquina para fazer chicletes. Esse jogo procura estimular a imaginação e nos fazer compreender que, embora todos nós não sejamos bons em tudo, somos uma peça de vital importância no grupo.

### **Sexta sessão. 03 de junho de 2016**

A premissa, que receberam na sessão anterior, foi perguntar aos pais o significado do seu nome e porque tinham decidido colocá-lo. Na aula, enquanto fazíamos desenhos com nossos nomes e de como nos veíamos a nós mesmos, as crianças foram contando a história e significado do seu nome. Depois eles se apresentaram com seu desenho. Intercambiaram os desenhos entre os colegas e se apresentaram, de novo, mas esta vez interpretando o papel do seu colega.

Dividiram-se em dois grupos fazendo fileiras em cada extremo da sala. Cada criança tinha o desenho do seu nome. O jogo consistia em dizer duas vezes seu nome seguido do nome do colega dando dois passos para frente a criança que tinha sido chamada respondia, igualmente, com seu nome seguido do nome de outro colega. Aqueles que erravam tinham que dar dois passos para trás. O ganhador era aquele que conseguia chegar ao extremo oposto da sala. O jogo se fez várias vezes e também com a variante de mudar os nomes e papéis com os colegas.

O objetivo desse jogo foi criar consciência nas crianças de quem são e de sua autoimagem. Dessa fotografia interna, às vezes falsa, que têm de elas mesmas e que está presente cada vez que dizem ou pensam: eu sou... Que é a responsável de fazê-las dizer e pensar: eu posso ou eu não posso. Também através desse jogo empoderar seu nome, que vai ser a “etiqueta” que os vai acompanhar sempre, que é o primeiro que aparece em nosso

discurso sobre quem sou eu. Eu criei o jogo baseando-me em diferentes experiências pessoais e em diferentes leituras e observações. Transformando a partir do corpo, espaço e desafios.

### **Sétima sessão. 06 de junho de 2016**

Como em todos os encontros iniciamos com exercícios de aquecimento e alongação, que às vezes eram guiados por mim e outras pelas mesmas crianças. Nesta ocasião, entre outros exercícios, fizemos o jogo de aquecimento Pegador com Explosão (SPOLIN; 2004, p. 46), para o qual se limita uma área de jogo da qual os jogadores não podem sair e se sorteia o pegador. Ao começo, quando um jogador for pego cai no chão como desmaiado, mas quando o nível de energia estiver alto, no momento que é pego o jogador deve tomar seu tempo para “explodir”, cada um escolhe a maneira de explodir, é uma ação espontânea. Embora, quem esteja dirigindo o jogo pode dar indicações de tempo, nível e barulho.

Este jogo nos levou ao jogo da escultura, uma adaptação de um dos jogos da fase inicial do Teatro Imagem de Boal (1948 p. 41). Consiste em que uma das crianças proponha uma figura estática com seu corpo e os coleguinhas vão transformando essa figura. O jogo começou com vergonha do quem se fazia de escultura, e brincadeira de quem fazia a transformação. Assim, foi tornando-se mais divertido e respeitoso. Os que faziam de escultura se soltaram, deixando-se levar e os escultores procuraram figuras interessantes e níveis de dificuldade.

### **Oitava sessão. 10 de junho de 2016**

O grupo dividiu-se em dois times, depois trabalharam todos juntos. Uma das crianças narra uma história enquanto os outros vão interpretando o que ela relata. Neste jogo, foi possível perceber que algumas tinham dificuldade de criar e imaginar histórias e que as mais pequeninas repetiam as histórias das quais gostaram. Na improvisação, começaram com medo e pudor e sempre um mesmo menino foi quem guiou o time. Pouco a pouco, começaram a entender o trabalho coletivo e a importância de escutar, de confiar, da espontaneidade e foram perdendo o medo. Este jogo é importante para saber o que as crianças querem contar, que talvez, de outro jeito não o fariam. Este é um jogo que eu fazia com os colegas do grupo de teatro de Capilla del Monte dirigido pelo professor Horacio Ruíz.

Ao concluir os relatos, jogamos O Orador, jogo que aprendi como o professor Walter Rosenzvit em Buenos Aires. Dispostos em times de dois jogadores, um atrás do outro. O jogador que está adiante cruza as mãos nas costas, o outro passa suas mãos pelo buraco que

deixa o de adiante com os braços. O primeiro começa a falar e o segundo gesticula com suas mãos acorde ou não, como o discurso do primeiro.

### **Novena sessão. 13 de junho de 2016**

Duas sacolas, numa temas para desenvolver e outra com o numero de integrantes para interpretá-lo. Foram improvisando diferentes temas como roubar um bolo sem ser descobertos, entrar a uma sala sem fazer barulho, o encontro de amigos, o jogo de futebol, em temas de um, dois, três, quatro até de a turma toda. Esse jogo foi baseado nos match de improvisação teatral.

### **Décima sessão. 17 de junho de 2016**

Nossa última sessão, cheia de muita saudade e de propostas das crianças de continuar com a oficina. Como sempre fizemos exercícios de alongamento e aquecimento. Brincamos vários jogos já realizados ao longo de nossos encontros, as crianças foram os que propuseram quais jogos fazer.

Numa roda no chão os meninos falaram sobre a experiência vivida durante a oficina e sobre o aprendido, como fazer mais amizades das que já tinham. Contaram o que o teatro se tornou para eles e o que sentiam que tinha mudado neles jogando o teatro, como conseguir fazer criações e ter mais imaginação.

### **Oficina em Cooperar Perú, Tancarpatá, Cusco, Peru**

O nome da oficina “*Descubriendo nuestra identidad a través del juego teatral*”, a duração 30 horas em 10 encontros de 3 horas.

### **Primeira sessão. 23 de Julho e 2016**

O primeiro encontro foi ao ar livre num terreno perto das instalações de Cooperar Peru, com a participação das crianças e dos voluntários. Fizeram exercícios de aquecimento, caminhando pelo espaço, com diferentes ritmos e níveis. Quando escutavam o sinal *stop*, os jogadores se congelavam em poses simulando estátuas, eles propunham livremente ou recebiam minhas orientações, por exemplo, em forma de animais, de próceres, de heróis.

Como variante desse exercício, cada jogador, sem modificar sua estátua, observava os colegas, enquanto recebia a indicação de imitar a um deles, imitar exagerando um detalhe que chamou sua atenção. Descongelavam-se, caminhavam pelo espaço e continuavam imitando ao



mesmo jogador até escutar de novo o sinal *stop*. Este jogo procura dar aos jogadores a possibilidade de mudar de papel e de função, uma característica particular do *stop* é que, embora se detenha o movimento externo, os movimentos internos, emocionais e criativos geralmente continuam funcionando, ou seja, possibilita o desenvolvimento da criação de imagens, sensações, entre outras. Esta é uma adaptação dos jogos *Como sí* e *Mancha de estatuas* do *Manual de Juegos y ejercicios teatrales* de Jorge Holovatuck e Débora Astrosky (2009).

Os participantes fizeram, também, o jogo do Espelho de Viola Spolin (2004, p. 38). Divide-se o grupo em times de dois jogadores, um de frente ao outro, e os times jogam simultaneamente. O jogador reflete todos os movimentos do seu coleguinha dos pés a cabeça, incluindo as expressões faciais, e vão mudando as posições, passando de espelho a reflexo sem parar o fluxo do movimento. O objetivo era aprender a ver com o corpo todo, a refletir e não imitar.

O propósito desta sessão foi desenvolver o registro de observação, como também as mudanças produzidas de uma atividade a outra, deixar de lado a vergonha, integrar os jogadores, conhecer-nos e reconhecer atitudes. Abrir a porta ao jogo.

### **Segunda sessão. 25 de Julho de 2016**

A biblioteca de Cooperar Perú, onde as crianças se encontram com os voluntários, os que se encarregavam de ajudá-las com seus estudos, foi o lugar escolhido para realizar a oficina, aproveitando que o espaço ia ficar livre por uns dias porque as crianças estavam de férias e não tinham tarefas a realizar ou estudar para nenhuma disciplina. O pequeno espaço foi adaptado para que fosse possível trabalhar nele, as mesas e cadeiras foram arrumadas num canto e foram colocadas esteiras no chão para jogar mais comodamente.

Passar do terreno verde ao ar livre, que foi o lugar do nosso primeiro encontro, à pequena biblioteca foi complicado para as crianças. O primeiro obstáculo já aconteceu antes de entrar na sala, pois eu pedi para que elas que tirassem os sapatos e quase todas se recusaram. Só aceitaram porque entenderam que era uma condição para jogar, mas permaneceram escondendo seus pés.

Nesse dia, havia vinte crianças entre quatro e catorze anos, e o espaço não permitia que se jogasse com liberdade. A situação estimulava a indisciplina e a distração, a diferença de idades fez com que fosse difícil ter jogos que interessassem a todas. Num momento, começaram a apagar a luz, circunstância que aproveitei para criar um jogo. Cada vez que a luz

se apagava, deveria existir um total silêncio e ao acender a luz, eles se transformariam em diferentes animais com seus sons, rosnar, latir, miar ou o que fosse; de animais foram se transformando em monstros. Esse encontro começou com medo e indisciplina e se tornou um jogo com risos e gargalhadas.

### **Terceira sessão. 26 de Julho de 2016**

A turma foi mudando durante os encontros, deixou de ter a presença de algumas crianças que tinham participado nos encontros anteriores e apareceram coleguinhas novos. Com o diretor de Cooperar Perú decidimos que só podia assistir a oficina quem realmente tivesse interesse e fosse maior de sete anos. Mas como dizer a uma criança de quatro anos que ela não pode entrar na aula quando ela olha para você com olhos de clemência e diz: eu quero fazer teatro? Então, a turma continuou sendo desigual nas idades, mas com um menor número de integrantes, o que permitiu que o pequeno espaço não jogasse contra.

Iniciamos nos apresentando, dizendo nossos nomes cantando, soletreando, contando algo que nos gostasse, que nos desgostasse, algum segredo. Caminharam pelo espaço e ao escutar um aplauso, procuravam um coleguinha e se davam um abraço. A ideia era criar cumplicidade e confiança.

### **Quarta sessão. 27 de Julho de 2016**

Outro obstáculo que tínhamos para a realização das oficinas era que varias meninas, as maiores, cuidam dos seus irmãos, então assistiam às aulas com eles, levando-os nas suas costas numa *llicilla*, que é uma manta tecida e muito colorida que tem múltiplos usos, em especial levar cargas pesadas, é muito comum ver as mulheres do Peru levando essas cargas por longos trajetos e levar a seus filhos ou irmãos, enquanto fazem qualquer tarefa, como cozinhar, trabalhar a terra, viajar entre outras; ou no caso das meninas de Tancarpata, assistir a aula de teatro.

Obviamente, isto dificultava o movimento das meninas, o treinamento corporal e os jogos com outros meninos. Em ocasiões conseguíamos que os bebes aceitaram ficar numa das esteiras ou estar ao cuidado de outros voluntários.

Os meninos queriam repetir os jogos que já tínhamos realizado. No inicio de todas as aulas, tive que recorrer ao jogo de desligar e ligar a luz de nosso primeiro encontro, com variantes como dormir, acordar, jantar, virar estátuas, dançar, rir ou chorar.

Fizemos um jogo que aprendi numa das minhas aulas de jogos de ator como o professor Walter Rosenzvit em Buenos Aires e que é recorrente nos meus encontros com os meninos, acho que é uma boa forma de aprender a trabalhar em equipe, escutar, esperar e confiar no outro. Dispõem-se em casais, um jogador parado atrás do outro. O de adiante cruza suas mãos nas costas, e o outro passa suas mãos por o buraco que deixa o de adiante com os braços. Após o primeiro começa a falar e o segundo movimentará as mãos acorde com o discurso que escuta. Os jogadores vão mudando de lugar. As variantes são discurso livre, proposto pelos colegas ou por o professor.

### **Quinta sessão. 28 de Julho de 2016**

O 28 de julho é o *Dia de la Patria de Perú*. Com a equipe de voluntários, decidimos que o tema dessa semana seria o Peru: geografia, história, gastronomia, música e identidade. Ao final dos dias nos reuníamos todos, meninos e voluntários, a falar sobre diferentes aspetos do tema da semana. Nesses encontros, ao longo da semana, eu pude observar que os meninos conheciam muito pouco sobre seu país, e quando falavam de Peru se referiam a Tancarpata e a Cusco, coisa que não era estranha, já que as crianças não tinham a possibilidade de aceder a uma boa educação, a uma boa biblioteca, e só uns quantos tinham tido a oportunidade de viajar, sendo essas viagens a lugares muito próximos.

A comemoração do *Dia de la Patria* no Peru na oficina de teatro foi com os jogos da Viola Spolin, Sentindo o Eu com o Eu e Quem sou eu? O objetivo era reconhecer a identidade peruana através desses jogos.

Primeiro jogamos sentido o eu com o eu (SPOLIN, 2004, p. 43), cujo objetivo é a percepção corporal total do eu, focalizando em partes indicadas do corpo. Os jogadores se sentaram com os olhos abertos, os olhos fechados podem ocasionar uma retração para dentro da cabeça, o exercício traz jogadores para dentro do espaço do jogo, para seus próprios corpos, para eles mesmos.

Os jogadores se dedicam a escutar e sentir com indicações como sinta os pés nas meias, sinta as meias nos pés; sinta os pés nos sapatos, sinta os sapatos nos pés; sinta o chapéu na cabeça, sinta a cabeça no chapéu. Como variante do exercício proposto por Spolin, eu agreguei texturas como as meias de alpaca, o suéter de llama, chapéu de vicuña, pensando nos materiais que se usam no Peru. Continuamos com o jogo, mas esta vez fazendo caminhadas pelo espaço... sinta as orelhas, a língua na boca, o cabelo na cabeça, vai para dentro até sentir o que está na cabeça, sinta o espaço na sua volta, deixe que o espaço sinta a você.

Após fizemos uma adaptação do jogo Quem sou eu? (SPOLIN, 2004, p. 118), que propõe criar um personagem mostrando, não contando, com envolvimento total até que o Quem seja revelado. Fizemos o jogo com três variações: na primeira, os jogadores do grupo assumiam personagens, ao tempo, que interagiam entre si, um a um iam sendo descobertos. Na segunda, dividia-se o grupo em times de dois, um dos integrantes do grupo assumia o personagem e o outro integrante fazia perguntas para que o grupo descobrisse quem era. A terceira, cada jogador escolhia um personagem passava na frente dando pistas até que o grupo descobria quem era.

A premissa era interpretar personagens conhecidos por todos, da história, da televisão, dos livros, do diário viver, com um ofício específico. Os personagens que escolheram as crianças foram o Presidente da República, a maestra, mulheres tecedoras, atores da televisão, o coletivo (motorista de ônibus), entre outros.

#### **Sexta sessão. Primeiro de agosto de 2016**

Nesta ocasião propus fazer uma improvisação e entre todos decidimos o tema a interpretar. A improvisação se tratava de uma mãe acordando um filho muito dorminhoco. O jogo de improvisação gerou, além de muitos risos, muitas descobertas sobre a capacidade de interpretação das crianças. Mudamos os papéis, a mãe passou a ser a filha, e o filho o pai. Também alteramos os jogadores dos times, mas sempre com a premissa de acordar a alguém muito difícil de despertar. Nesse jogo, pude observar que a percepção das crianças sobre seus pais é desses serem castigadores, opressores. Em nenhuma improvisação se viu um pai amoroso acordando a seu filho.

Continuamos improvisando o mesmo tema, mas desta vez tentando nos transportar de lugar, para os países de origem dos voluntários, por exemplo. Estávamos na França, éramos franceses e tínhamos que acordar a nosso filho ou nosso pai estava nos acordando, eles imitaram os sotaques e desta vez foram menos agressivos no momento de acordar ao outro.

Começaram a aparecer as habilidades das crianças e o interesse pelo teatro. As crianças não aceitavam a indisciplina e os fatores que não permitiam o desenvolvimento da aula. A sua entrega por jogar crescia.

#### **Sétima sessão. 2 de agosto de 2016**

Boal e o exercício seu da Máquina dos ritmos (1998, p. 181), foi o motor desse encontro. As crianças dividiram-se em dois times, os integrantes do time viram em peças de

engrenagem de uma máquina a qual vai mudando o ritmo segundo indicações do grupo rival que nesse momento é a plateia, quem também tenta adivinhar que tipo de máquina é a que o grupo está realizando.

Com o exercício da máquina os meninos conseguiram trabalhar em coletivo aceitar as ideias dos outros e chegar a acordos. Eles realizaram a máquina para fazer algodão doce, a máquina para fazer ar, a máquina para fazer sorvete e a máquina dos sonhos. Ao final da tarde fizeram uma pequena mostra para os outros meninos e os voluntários, onde mostraram as máquinas criadas na aula.

### **Oitava sessão. 3 de agosto de 2016**

O grupo dividido em dois grupos foi fazendo fotografias de situações cotidianas com o objeto de ser descobertos pelo time oponente. Temas como o batismo, a missa, dia na escola, viagem a Macchu Picchu apareceram na cena. No começo, o jogo da fotografia não foi fácil de entender para eles. E uma criança, quem paradoxalmente era uns dos mais indisciplinados e rebeldes, ajudou dirigir como muito amor e respeito.

Partindo das ideias de Ortiz (1998) que subjazem à metáfora da viagem, como portas, limites e separação, e do estrangeiro de Simmel (1983) que é, antes de tudo, um intruso, um marginal, que se afasta do seu mundo próprio e ingressa num território alheio, realizou-se um jogo onde um jogador era um viajante que tinha que passar por diferentes obstáculos colocados pelos outros jogadores, que transformavam seus corpos em portas, fronteiras, círculos, para que aquele não conseguisse atravessar. Quando conseguia atravessar esses limites, encontrava-se com pessoas de diferentes línguas, fazendo rituais ou vivendo uma cotidianidade muito estranha para ele.

Como variante do jogo, as crianças faziam uma meia lua pela sala e, em casais ou individualmente, se convertiam em portas que o viajante tinha que abrir. Cada vez que conseguia abrir uma porta, encontrava-se com uma situação diferente. Com este jogo, adaptação de um jogo que brincávamos com meus colegas do Teatro Muiño em Capilla del Monte, procura-se estimular a imaginação, propondo sempre algo novo no momento de abrir as portas, e mesmo quando a criança permanece como porta fechada.

### **Novena sessão. 4 de agosto de 2016**

As crianças apresentaram na sala principal de Cooperar Peru os jogos aprendidos na oficina. O público, conformado pelas outras crianças de Cooperar, voluntários e o diretor,

sacava de uma sacola os temas escritos com anterioridade pelas crianças jogadoras. Assim, foram aparecendo temas como fotografia, espelho, máquina dos ritmos, improvisação e eles foram jogando enquanto eram observados por seus espectadores a quem convidaram a jogar.

### **Décima sessão. 5 de agosto de 2016**

Chegou o dia da despedida. Nesse ultimo encontro fizemos exercícios de aquecimentos que fazíamos em todos nossos encontros para começar a aula. Como caminhar pelo espaço com diferentes ritmos e personagens, fazendo pausas, seguindo uns aos outros, desarticulados.

Ao final fizemos uma avaliação. Cada menino falou da sua experiência na oficina e contou que achava que tinha mudado nele nesse tempo. Que lhe havia gostado, que não, que mudaria da oficina, que aprendeu, de que ia sentir falta. Como era antes de começar a oficina e como era nesse momento. A avaliação demonstrou que foi uma experiência positiva para todos os participantes.

### **Oficina no Centro Educativo Rural Llano de los Alcaldes, La Rinconada, Ocaña, Norte de Santander, Colômbia**

A oficina na Escola Llano de los Alcaldes de La Rinconada, um corregimento na zona rural de Ocaña; se realizou com um grupo de 19 crianças com idades entre quatro e catorze anos, num quiosque da parte de atrás da sala de aula. Foram 10 sessões de 3 horas, cada uma, com dois encontros por semana, durante os meses de outubro e novembro de 2016.

### **Primeira sessão. 19 de outubro de 2016**

Primeiro fizemos uma roda, onde as crianças se apresentaram dizendo seu nome, idade, o que para eles era o teatro e o que esperavam das aulas.

Depois nos deitamos no chão e começamos um exercício de meditação. Gosto de realizar uma meditação guiada no primeiro encontro com as crianças, já que considero que é uma boa forma de aquietar essa energia excessiva, além disso é um convite a viajar por nós mesmos e nossa cotidianidade.

Através da meditação, guiados por mim, as crianças fazem o percurso desde que elas acordaram até chegar até esse preciso instante em que estamos ai nesse momento fazendo a meditação, e depois o que, possivelmente, acontecerá para sair da escola e o retorno a casa. Esse exercício, às vezes, não é fácil de realizar porque é difícil manter a concentração das

crianças, mas esse é, justamente, uns dos objetivos, conseguir que elas se concentrem, exercitem a memória e a observação, e se focalizem no trajeto proposto.

Seguidamente de terminar, as crianças fazem o mesmo percurso que fizeram na meditação, com movimentos num mesmo lugar e depois se deslocando através do espaço. Também exploramos possibilidades de como chegar até a escola e voltar a casa, diferentes a como foram realmente, como andar de bicicleta, montar a cavalo, patinando, ir à escola um dia de chuva, opções para o café da manhã, ir à escola com fome, doente, com sonho, sem observar nada, observando cada detalhe. Esta vez a procura é ter consciência do corpo, enquanto lembramos o percurso cotidiano.

Concluimos o jogo com uma roda onde falamos sobre a experiência e sobre a vida das crianças, elas contaram sobre o lugar onde moram e como é esse percurso, cada dia, para chegar na escola.

Fizemos o jogo da fotografia, que segundo o *Manual de juegos y ejercicios teatrales* de Jorge Holovatuck e Débora Astrosky (2009), é muito importante para realizar rapidamente um diagnóstico do momento grupal. Permitiu-nos trabalhar sobre: registro próprio como o estado anímico, a situação espacial e corporal; registro do conjunto, os imaginários coletivos e valorização do todo.

Para este jogo, que consiste em congelar uma situação proposta pela própria equipe ou pela equipe contrária. A turma dividiu-se em quatro grupos, ficando três grupos de cinco e um de quatro integrantes. Os temas das fotografias que as crianças compuseram foram: Mataram a minha avó, Sequestraram a minha tia, Lutas de boxe e Partida de futebol.

### **Segunda sessão. 21 de outubro de 2016**

Fizemos uma roda na qual cada um dizia seu nome com diferentes emoções e ritmos. Neutro, rindo, chorando, com medo, gago, gritando, com sinais. Ao nome iam se lhe somando características como idade, gostos, habilidades, virtudes, segredos até formar um pequeno relato.

A turma dividiu-se em quatro grupos, e com o tema família cada grupo fez uma improvisação, procurando responder as perguntas de estrutura dramática sugeridas por Viola Spolin: onde, quem, o quê.

O primeiro grupo interpretou uma família que tinha com dois cachorros com raiva, dois filhos que não conseguiam lidar com a situação e pais que não tinham interesse no que acontecia por estar preocupados com suas próprias coisas.



O segundo grupo representou a história de um casal de jovens que ficaram grávidos e que decidiram dar para adoção o filho ao nascer. Com o passar do tempo se encontraram com a criança e sua nova família, começando uma briga por quem tinha o direito sobre ele.

Na improvisação do terceiro grupo, apareceram de novo uns cachorros, mas nesta ocasião tinham coleiras, que não permitiam aos personagens ficar num só lugar, nem manter uma conversa, porque os cachorros puxavam eles.

O quarto grupo apresentou a história de uma família de bêbados que discutiam por uma vassoura. A história ocasionou muitos risos entre os meninos que estavam como público, o que estimulou quem improvisava a criar mais situações procurando mais risos, tornando a história muito caótica.

As histórias foram trocadas e cada grupo interpretou a história do outro. Foi interessante observar como cada grupo alterava a improvisação proposta do outro e a surpresa das crianças que viam sua criação adaptada.

### **Terceira sessão. 25 de outubro de 2016**

As crianças foram numeradas, cada uma tinha um número do “um” até o “dezenove”. Enquanto as crianças caminhavam pelo espaço, eu dizia um número e aquela que o tinha interpretava, durante uns segundos, o que ela quisesse: um animal, um som, um movimento. Continuamos caminhando pelo espaço, mas desta vez com os olhos fechados, quando eu dizia o número quem o tivesse dizia seu nome e contava algo de sua vida. Por exemplo, meu nome é Carlos Alberto e tenho uma vaca que vai ter um bezerro. Meu nome é Sirley e meu irmão tem uma incapacidade. Este jogo foi adaptado por mim enquanto fazia exercícios de aquecimento para conseguir maior concentração das crianças.

A turma dividiu-se em subgrupos, três de cinco e um de quatro, e fizemos o jogo da máquina de ritmos de Boal (1998, p. 181). Cada grupo investigou em primeiro lugar, individualmente, uma sequência de movimentos corporais e sons. Em seguida, os ligaram grupalmente mantendo a sequência e criando assim uma máquina múltipla, complexa e harmoniosa. As máquinas resultaram ser: a máquina de soldar, a máquina de cortar pasto, a moto, a máquina de semear.

### **Quarta sessão. 27 de outubro de 2016**

Cada criança fez um desenho de como ela se vê e do seu nome. Uma delas escreveu a história do seu nome, outras se desenharam com animais, umas pequeninas, outras grandonas,

uma delas como se vê no futuro. Apresentaram os desenhos para os coleguinhas e para mim, contando uma pequena história da origem do nome, de sua vida ou do que querem ser quando crescerem. As crianças trocaram entre elas os desenhos e cada uma interpretou o colega. Tendo em consideração a costume que tinham de fazer *bullying*, uma das regras do jogo era o respeito.

Com este jogo, pretendia-se que as crianças fossem conscientes do valor dessa identidade que outros lhes deram com a escolha do seu nome, o qual as vai acompanhar para sempre, virando um tipo de insígnia. Também, conheceram suas origens e as dos seus colegas, escutaram-se entre si, tiveram a oportunidade de se colocar no lugar do outro, esse outro tão próximo, com o que se compartilha os dias todos, mas se desconhece. Também era a possibilidade de olhar como os outros as veem.

#### **Quinta sessão. 03 de novembro de 2016**

Esse encontro começou, com exercícios de aquecimento, que era o ponto de partida de todas as sessões, assim, se consegue ativar o corpo e a imaginação, e eles estão mais predispostos a *experenciar* o jogo.

Jogamos a viajar no ônibus por diferentes lugares, com distintos climas, e com diferentes situações, inventando novas línguas, criando personagens de diferentes culturas reais e imaginárias. O ônibus às vezes voava e outras não podia sair de um lugar. Este foi um experimento que tentei fazer com os meninos para entender como eles veem o imaginam o mundo além de La Rinconada. Mas esses mundos imaginários estavam plasmados de sua realidade, como uma princesa que cozinhava, ou um guerreiro que tinha galinhas. Na travessia no ônibus aconteceram roubos e brigas.

#### **Sexta sessão. 08 de novembro de 2016**

O ano escolar estava por acabar e alguns meninos não podiam assistir a oficina, porque tinham que reforçar matérias com a professora, que também, às vezes, decidia não deixá-los assistir por sua indisciplina durante as aulas. Então, os assistentes variavam segundo os encontros.

Dividiu-se a turma em duas equipes e jogaram uma partida de futebol, sem usar nenhuma bola, mas atuando como se tivessem uma. Um dos meninos fez o papel de arbitro da partida, observando se o movimento imaginário da bola coincidia com os movimentos dos atores. Este é o jogo da bola de Augusto Boal (1998, p. 245). Ao finalizar a partida se fizeram

equipes de dois para cobrar pênaltis, um dos integrantes era o arqueiro e o outro que cobrador. Entre eles decidiam se o lançamento acabava em gol ou era tampado, os atores reagiam segundo o acontecido; festejavam, brigavam, choravam.

Fizemos uma Improvisação na qual um menino começa a se electrocutar e outros que o querem ajudar começam a se electrocutar um a um. Este é uma adaptação de uma cena que acontecia com frequência no programa de televisão *El Chavo del 8* (Chaves no Brasil) que considero que é uma boa maneira de gerar integração e que cada criança explore o que pode acontecer com seu corpo em uma situação de dor. Para este jogo se dividiram em dois grupos de sete integrantes, um grupo de meninos e outro de meninas. As crianças de La Rinconada sempre diferenciam o nós e os outros segundo o gênero, nós as meninas eles os meninos e vice-versa.

#### **Sétima sessão. 10 de novembro de 2016**

As crianças tinham que trazer a aula uma pequena resenha de uma persona importante na sua vida, como o pai, a mãe, uma tia, os irmãos, coleguinhas, um amigo, a professora ou sobre um habitante do lugar que fosse significativo para elas. Fizemos uma roda no chão e eles começaram a ler suas resenhas, a maioria tinha escrito sobre um integrante da sua família, um dos meninos tinha escrito sobre sua vaca, outro sobre o futebolista colombiano James Rodríguez, uma menina escreveu sobre o namorado da sua mãe, e um menino que não tinha escrito nada nos falou sobre sua namorada a quem vê os domingos quando assiste a igreja.

Esse jogo é muito importante já que é um aspeto íntimo e pessoal de cada criança que aceita compartilhar com os outros, não só é escrever quem é essa pessoa, mas porque ela é importante ou o que chama a sua atenção. Também é um convite a escrever, observar a outro e a si mesmo.

Com os personagens que as crianças trouxeram a sala se jogou a Quem sou eu? (SPOLIN, 2013, p. 118), que consiste em mostrar um personagem, sem contá-lo, o foco é o envolvimento com a atividade até que o personagem seja revelado. Um dos jogadores sai da sala, enquanto o grupo decide quem vai ser o personagem e que jogador vai ser esse Quem. Os jogadores estabelecem relação com o quem, enquanto são observados pela criança que tinha saído, até que o Quem se torne conhecido. Ao jogo foram se somando personagens do lugar, cercados por muita atividade como a professora, um cura, um campesino, um obreiro de construção. Enquanto cada um interpretava um Quem, ia descobrindo e era descoberto.

#### **Oitava sessão. 15 de novembro de 2016**

Nesse encontro fizemos um jogo de observação. Uma das crianças ficou comigo no quiosque, enquanto os outros aguardavam fora no corredor, com ajuda da professora para evitar a indisciplina, ficavam ansiosos por não poder entrar. Di para a criança que ficou me acompanhado umas indicações de uma frequência para fazer no espaço, subir, descer, arrumar coisas, se sentar. Entrava uma das crianças e observava a história que ele contava com movimentos e sem falar. Esta que tinha observado fazia os mesmos movimentos enquanto era observado por uma nova criança que havia entrado na sala, e assim, foram entrando crianças, observando a história e repetindo os movimentos para outra. Quando já todas tinham passado a comparávamos com a primeira vez e identificávamos a diferenças. O objetivo deste jogo, que fazíamos nas minhas aulas com o Maestro Alfonso Ortiz em Bogotá, é fortalecer a observação e a memória.

#### **Novena sessão. 17 de novembro de 2016**

Aproximava-se a conclusão da oficina e do ano escolar. Por pedido da professora da escola, preparamos uma pequena encenação para a conclusão do ano escolar, a professora fez a escolha do texto. Na aula de teatro, debatemos se realmente queríamos encenar essa peça, a qual só tinha quatro personagens, e quais eram as crianças que atuariam. Por consenso grupal, aceitou-se a peça e os atores foram escolhidos. Tratava-se de uma comédia de mal-entendidos, a história de uma família de surdos que tinham uma loja, eles não se compreendiam entre si e muito menos com o comprador, que também era surdo. Os ensaios da peça se realizaram num par de encontros, enquanto jogávamos o teatro.

Para concluir a sessão, fizemos uma roda na que cada menino falou sobre seus sentimentos sobre algum de seus coleguinhas. Sentimentos de amizade, agradecimento e amor apareceram nas declarações. Fizemos estas confissões com a intenção de nos escutar, conhecer nossos sentimentos, nos integrar e criar vínculos.

#### **Decima sessão. 22 de novembro de 2016**

Grupos de quatro crianças que se sentavam em quatro cadeiras, cada uma era uma emoção diferente: felicidade, raiva, tristeza, medo. Sentados na cadeira interpretavam a emoção, ao escutar a sinal *cambio*, mudavam de cadeira e, por conseguinte de emoção. Foram passando várias crianças por as distintas emoções, e o nível foi se intensificando. Muito triste, muito alegre, muito bravo, muito merdoso, menos feliz, neutral. Este é um exercício que se realizava nas aulas com o professor Alfonso Ortiz na sua escola “Caja de Herramientas”.

Continuando com o jogo, mas nesta ocasião com a variante que a sinal de *cambio* eles narravam situações que os faziam sentir essas emoções. Eu sou feliz quando ando de bicicleta, eu tenho medo da escuridão, eu sinto raiva quando eu tirar notas ruins, eu estou triste porque meu cachorro fica doente. A ideia era estar conscientes das emoções cotidianas e suas causas, e conseguir mudar de imediato de lugar e sensação.

Depois logo, dividiram-se em dois grupos fazendo fileiras em cada extremo da sala. O jogo consistiu em dizer duas vezes seu nome seguido do nome do colega dando dois passos para frente o menino que tinha sido chamado respondia, igualmente, com seu nome seguido do nome de outro colega. Aqueles que erravam tinham que dar dois passos para trás. O ganhador era aquele que conseguia chegar ao extremo oposto da sala. O objetivo era estarem presentes, concentrados no aqui e agora. O jogo nasceu numa improvisação na oficina com os meninos de Itinga.

Neste encontro, que foi a última aula, conversamos sobre a experiência da oficina, o que cada uma sentiu e o que achou mais importante da experiência. Elas concordaram que o mais importante foi conhecer talentos que cada uma tinha, conhecer mais um pouco da vida dos colegas e criar um laço de amizade.

### **Conclusão. 25 de novembro de 2016**

O dia de conclusão do ano escolar contou com a presença dos pais e família. Apresentaram a peça dos surdos que gerou muitas risadas entre os assistentes.

As crianças que não tinham participado na peça se apresentaram frente ao público familiar com alguns jogos das aulas. Um desses jogos foi a continuação de uma improvisação que se realizou na quinta sessão. Num ônibus iam subindo e descendo passageiros que estavam espalhados pelo espaço, aconteciam diferentes situações, como o roubo de um bolso, a perda de uma carteira de identidade, um celular que soava e nunca foi atendido, músicos que tocavam instrumentos, o motorista que deixava de conduzir, mas o ônibus continuava seu trajeto, em fim, situações disparatadas, criadas pelas crianças.