UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TEATRO PARA BEBÊS: DESAFIOS EM CENA PARA AS ARTES E A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

ADRIELE NUNES DA SILVA

SÃO PAULO
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TEATRO PARA BEBÊS: DESAFIOS EM CENA PARA AS ARTES E A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Exame de Defesa submetido à banca examinadora como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/SP.

ADRIELE NUNES DA SILVA

Orientadora: Profª. Drª. Patrícia Dias Prado

SÃO PAULO
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.213 Silva, Adriele Nunes da
S586t Teatro para bebês: Desafios em cena para as Artes e a Educação na primeiríssima infância / Adriele Nunes da Silva; orientação Patrícia Dias Prado. São Paulo: s.n., 2017.
132 p.; apêndice
Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Bebês 2. Teatro 3. Artes 4. Educação infantil I. Prado, Patrícia Dias, orient.

SILVA, A. N. **Teatro para bebês:** Desafios em cena para as Artes e a Educação na primeiríssima infância. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof.ª Dr.ª Lucia Maria S. dos S. Lombardi Instituição: UFSCAR

Julgamento: _____ Assinatura:_____

Prof.ª Dr.ª Márcia Ap. Gobbi Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura:_____

Prof.ª Dr.ª Patrícia Dias Prado Instituição: FEUSP

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Rogério de Almeida Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura:_____

Prof.ª Dr.ª Elisabeth Silva Lopes Instituição: ECAUSP

Julgamento: _____ Assinatura:_____

Prof.ª Dr.ª Lilian Vilela Instituição: IA-UNESP

Julgamento:_____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Às crianças,

Às/aos artistas,

Por ambas/os insistirem, resistirem e re-inventarem o cotidiano.

AGRADECIMENTOS

Ainda que absolutamente solitário e árduo o trabalho de escrita e elaboração de uma dissertação de mestrado, figuras destacam-se como ombros amigos e parceiros de discussões, apoios que se fazem cautelosos e singelos, tecidos no dia a dia.

Agradeço a minha mãe, Aparecida Belarmina Nunes, figura heróica em minha vida, a esta brava mulher a quem devo e compartilho exatamente tudo, não apenas as dores do parto, mas principalmente as dores da vida, de ser mulher (em uma sociedade que insiste em ser machista), por residir em periferia, antecipando, em mim, leituras de mundo feministas e marxistas, mesmo sem saber.

Agradeço ao meu pai, Antonio Miguel da Silva, por encorajar-me atualmente em minhas escolhas, por todo apoio, ajudas e, principalmente, pelas impressões da dissertação nesse momento de redução das cotas de impressão na faculdade, o que dificultou consideravelmente a finalização deste trabalho.

Agradeço à orientadora pela parceria tão especial e gratificante, desde 2010, que constantemente me auxilia nos momentos de desespero e de dúvidas, sempre com muita dedicação, objetividade e esmero, a você, Patrícia Dias Prado, que me acompanhou e me ajudou sempre, meu mais sincero agradecimento.

Agradeço às Professoras Márcia Gobbi, parceira de pesquisa de outrora e Lucia Lombardi, que estiveram na banca de qualificação trazendo considerações pertinentes, pontuais, questionadoras e por aceitarem participar da banca de defesa.

Aos/Às colegas dos grupos de pesquisa “Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis” e “Sociologia da Imagem, Artes e Infâncias”, em especial, às amigas: Cibele, Narcisa, Roberta, Priscila e demais, como aos/às amigos/as de fora deles: Diogo, Estefânia, Taylla, Léia, Jamille, Simone, Juliana, Marianas, Gabriel, Raoni, dentre outros/as amigos/as cujos laços e afetos importam e ressignificam a existência; às dicas preciosas e ajudas urgentes de minha prima Elaine.

Aos grupos e companhias de Teatro, atrizes, atores, diretores/as que me aceitaram em campo e acordaram em realizar as entrevistas. Em especial, os Grupos Sobrevento e Papo Corpóreo, como as companhias Zin e Caixa do Elefante. Agradeço aos/às bebês presentes nas apresentações, pelas invencionices e transgressões, por nos propiciarem o questionamento de nossos posicionamentos adultocêntricos enquanto adultos/as professores/as, artistas, profissionais que passam a compor as criações do cotidiano para e junto dos/as muito pequenos/as.

Aos/às Professores/as, amigos/as e colegas da Universidade Estadual Paulista (UNESP/SP), que ajudaram na escrita desse trabalho a partir de sugestões de textos, autores/as, dentre outras possíveis inspirações, pelo sentimento de conviver intensamente em uma segunda graduação em Arte-Teatro.

Ao Programa de Bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo tempo que me concedeu a bolsa.

“Nenhuma forma teatral, nenhum antiteatro é tão novo que não tenha analogia no passado. [...] Enquanto o Teatro for comentado, combatido – e as mentes críticas têm feito isso sempre-, guardará seu significado. Um Teatro de não controvérsia poderia ser um museu, uma instituição repetitiva, complacente. Mas um Teatro que movimenta a mente é uma membrana sensível, propensa à febre, um organismo vivo. E é assim que ele deve ser.” (BERTHOLD, 2011, p.XII).

RESUMO

SILVA, A. N. **Teatro para bebês:** Desafios em cena para as Artes e a Educação na primeiríssima infância. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A presente pesquisa de mestrado pretendeu conhecer e analisar algumas produções teatrais do recente Teatro para bebês, assim como as concepções de infância e de Teatro dos/as artistas e suas relações com a Arte e a Educação na primeira infância, partindo da concepção do Teatro para bebês como possibilidade de reconstrução do convívio na diferença (de idade, geração, gênero, etnia, classe social), de educação estética e formação humana, desde o nascimento. Por meio da pesquisa qualitativa, realizei uma pesquisa de campo exploratória, assistindo mais de sessenta espetáculos, com observação de seus elementos teatrais (cenários, enredos, narrativas, músicas, etc.), da atuação das/os artistas e de suas relações com a plateia, estando atenta, especialmente, às crianças e seus/suas responsáveis, com posterior registro em caderno de campo, a partir de um roteiro prévio. Destes, selecionei quatro espetáculos brasileiros de companhias e grupos teatrais para bebês e aprofundei minhas observações, além de realizar entrevistas semiestruturadas com seus/suas artistas e diretores/as, tecendo diálogos analíticos profícuos com os recentes estudos no campo da Sociologia da Infância e da Educação Infantil, na interface com as Artes na primeira infância, especialmente, com o Teatro. Os dados coletados e analisados apontaram, dentre outras questões, para uma problemática fundamental em relação à concepção, constituição e legitimação dos/as bebês como espectadores/as emancipados/as – o que pode revelar novas concepções de infância e de Educação, mais especificamente, em relação à primeiríssima infância, na construção de possibilidades de um Teatro que se torna para e com bebês, a partir de suas potencialidades corporais, interpretativas, poéticas e inventivas.

Palavras-chave: Teatro para bebês; Artes e Educação na primeira infância.

ABSTRACT

SILVA, A. N. **Theater for babies:** Challenges in scene for the Arts and Education in early childhood. 2017. 132f. Thesis (M.A.) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

The current Master's research intended to recognize and analyze some Theater productions of the recent Theater for babies, as well as the artists' conceptions of family and of Theater and their relationship to Arts and Education during the early childhood, considering the conception of Theater for babies as a possibility of reconstruction of the coexistence in the difference (age, generation, gender, ethnicity, social class), of aesthetic education and human formation, since the moment of birth. Trough qualitative research I carried out field exploratory research, watching more than sixty plays, analyzing their theatrical elements (scenery, plot, narratives, musics/soundtracks, etc.), analyzing the artists performance and their relationship with the audience, with attention to the children and their responsible, and I posteriorly registered it in field notebook, trough a previous guideline. From those, I selected four brazilian plays of theater groups and companies for babies and I went deep in my observations, and also conducted semi-structured interviews with the artists and directors, trying to have fruitful discussions with the recent fields of Sociology of Childhood and Childhood Education fields, in the interaction with Arts in the early childhood, especially, with Theater. Among other questions, the collected and analyzed data points out to a fundamental issue considering conception, constitution and legitimation of babies as emancipated spectators – what may reveal new conceptions of childhood and Education, more specifically, concerning the very early childhood, in the construction of Theater possibilities that becomes one point for and with the babies, starting from their body, interpretative, poetic and inventive revealed potentialities.

Keywords: Theater for babies; Arts and Education in the early childhood.

RESUMEN

SILVA, A. N. **Teatro para bebés: Desafíos en la escena del Arte y Educación en la primera infancia.** 2017. 132f. Tesis (M.A.) - Facultad de Educación, Universidad de Sao Paulo, Sao Paulo, 2017.

Esta pesquisa de maestría quiere dar a conocer y analizar las concepciones de infancia, así como algunas producciones teatrales del nuevo Teatro para bebés y del Teatro de artistas, además de sus relaciones con el Arte y la educación en la primera infancia. Para lo cual se partirá de la concepción del Teatro para bebés como posibilidad de reconstrucción del convivio, en la diferencia (de edad, generación, género, etnia, clase social) de educación estética y formación humana, desde el nacimiento. A través de la pesquisa cualitativa se realizó un trabajo de campo (exploratoria), en la cual asistí más de sesenta espectáculos y observé todos los elementos teatrales (escenario, trama, narrativa, músicas, etc.), de la actuación de los artistas y de la relación con la platea, especialmente a los niños y sus responsables. En todo momento, se registraba informaciones en el cuaderno de campo, a partir de un guión previo. A partir de estos dados colectados, seleccioné cuatro espectáculos brasileños de compañías y grupos de Teatro para bebés y profundicé mis observaciones, a partir de entrevistas semiestructuradas con artistas y directores, buscando entrelazar diálogos analíticos válidos con los recientes estudios en el campo de la sociología de la infancia y de la educación infantil, en la interface con las Artes en la primera infancia, especialmente, con el Teatro. Los datos recolectados y analizados apuntan, entre otras cuestiones, para una problemática fundamental con relación a la concepción, constitución y legitimidad de los bebés como espectadores emancipados - lo que puede revelar nuevas concepciones de la infancia y de la Educación, mas específicamente, en relación a la primera infancia, en la construcción de posibilidades de un Teatro que se vuelca para y con bebés, a partir de sus potencialidades corporales, interpretativas, poéticas e inventivas reveladas.

Palabras clave: Teatro para bebés, Arte y educación en la primera infancia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

IA-UNESP Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista

SESI Serviço Social da Indústria

FEUSP Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

PEEG Programa de Estímulo ao Ensino

SIICUSP Simpósio Internacional de Iniciação Científica

TCC Trabalho Complementar de Curso

EMEI Escola Municipal de Educação Infantil

PAE Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

GRUPECI Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias

CCSP Centro Cultural São Paulo

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

ONG's Organizações Não Governamentais

ASSITEJ Internacional Association of Theatre for Children and Young People

IBGE Instituto Brasileiro de Estatística

SUMÁRIO

AS COXIAS REVELAM SEGREDOS: ou para começar..... 15

ANDIAMO A TEATRO..... 26

CAPÍTULO 1. LEITURAS DE INFÂNCIAS E DE TEATROS: Breve Revisão Teórica..... 27

1.1 Caminhos metodológicos da pesquisa..... **40**

CAPÍTULO 2. TEATRO INFANTIL: Breves Aportes e Perspectivas de uma Produção Cultural para a Infância..... 44

2.1 Teatro Infantil no Brasil: recolha de experiências de 2010 a 2016..... **54**

CAPÍTULO 3. TEATRO PARA BEBÊS: Breve Contextualização..... 65

3.1 "Foi muito legal, mas aí eu queria fazer de novo": em que o Teatro para bebês desafia as novas concepções epistemológicas na Arte e na Educação para a infância?..... **72**

3.2 "A Arte do/a bebê é a vida!": aproximações entre Teatro para bebês e o Teatro pós-dramático..... **78**

3.3 Concepções de infâncias, de artistas e de Teatro para bebês..... **87**

3.4 Bebês espectadores/as?..... **92**

3.5 A gratuidade não garante a assiduidade: diversidades em eventos artísticos, como peças para bebês?..... **99**

EPÍLOGO? - Considerações de um Percurso..... 106

REFERÊNCIAS..... 110

APÊNDICES..... 129

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Entrevistas..... **130**

APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Artistas..... **131**

APÊNDICE 3 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Artistas e Professor Universitário..... **132**

AS COXIAS REVELAM SEGREDOS: ou para começar

apetece-me des-ser-me;
reatribuir-me a átomo.
cuspir castanhos grãos
mas garganta dentro;
isto seja: engolir-me para mim
poucochinho a cada vez.
um por mais um: areios.
assim esculpir-me a barro
e re-ser chão. muito chão.
apetecer-me chãonhe-ser-me.
(ONDJAKI, 2011, p.09).

Dos meus quinze aos dezessete anos, além de frequentar o Ensino Médio regular, em minha cidade, Osasco/SP, realizei, no contraturno, a disciplina optativa de Teatro[1]. Apresentei peças não apenas no anfiteatro minúsculo e abafado da escola, mas em outros Teatros pela cidade que resido. Além destas experiências, adquiri o hábito de assistir apresentações em São Paulo/SP e, a cada viagem de trem e de metrô para o centro de São Paulo, deparei-me com novas descobertas.

Aos dezenove anos, dois anos após finalizar o Ensino Médio, tive a experiência mais arrebatadora como espectadora ao assistir uma peça de Teatro de animação para jovens e adultos/as da companhia Pia Fraus, de São Paulo, no Serviço Social da Indústria (SESI) de Osasco, em 2007. Praticamente dez anos se passaram e ainda ecoam flashes desse momento em minha memória. Longe do esquecimento, segue guardada uma experiência teatral fortuita que ainda me apetece e, aos poucos "chãonheço-me" (ONDJAKI, 2011) junto a esta e demais memórias.

Lembro-me de ser um domingo e embora eu tivesse assistido a todas as apresentações anteriores do circuito estadual SESI na periferia de Osasco, para assistir a essa peça, cheguei duas horas antes e a fila estava dobrando o quarteirão. Apesar de ter ido sozinha, conversei com muitas pessoas que me informaram sobre a qualidade da peça. Estava ansiosa. Quando

[1] Realizei, junto a outros/as estudantes e a professora-diretora, três apresentações ao longo do período do colegial. No ano de 2003, apresentamos uma adaptação do texto *O Alienista*, de Machado de Assis (no anfiteatro da escola); em 2004 foi a vez da adaptação de *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector e, em 2005, a adaptação de *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós. Estas últimas estiveram em temporada no anfiteatro da escola e no Teatro Espaço Cultural Grande Otelo em Osasco/SP.

finalmente chegou a minha vez, acabaram os ingressos. Fiquei desesperada, pois era o último dia de apresentação de *100 Shakespeare*[2].

Depois de um longo tempo, a produção perguntou para mim e para as demais pessoas que estavam na fila se tudo bem assistirmos o espetáculo sentados no chão e nós respondemos que não haveria problema. As pessoas sentaram em todos os lugares vazios, pelos corredores, escadas e, passado um tempo de espetáculo, o rangido das cadeiras, costumeiro nas demais apresentações do circuito[3], não se fez audível em nenhum momento, pelo contrário, o silêncio e a respiração eram conjuntos, nenhum comentário em paralelo, alto ou em tom de deboche, nenhuma saída antecipada. Fiquei espantada.

Revisitando memórias, ainda que esta signifique uma difícil tarefa, visto que a memória se constrói selecionando partes de um todo vivenciado, entretanto, por sorte, mantendo vivos e pouco alterados os momentos catárticos de experiências como esta. Aos poucos, lembro-me inclusive de sutilezas, como sentir medo daqueles grandes bonecos quando chegavam próximos, de ficar ainda mais curiosa e interessada com o fato da apresentação não ter fala e mesmo assim ser deslumbrante. O fascínio com o indizível, com o dito de outras maneiras, era dividido com os/as demais; a ritualística e o sagrado se construíam não apenas no palco, mas na plateia, como em um ritual; os/as espectadores/as eram tomados/as pela ação e pelo prazer de participarem daquele momento.

Ainda hoje me arrepio ao me lembrar da cena final, ao ouvir os aplausos ensandecidos, completamente entregues. Aquele público da periferia de Osasco revelou sua autenticidade ao viver junto, de maneira pulsante, cada minuto da apresentação. Isso ainda me toca. Relembrar aquelas pessoas subindo nas cadeiras sem conseguir parar de bater palmas, gritando "*Apresentem novamente*"; "*Venham mais vezes*"; "*A gente quer ver de novo*"; "*Vocês são muito bons*", trazendo autenticidade de um público que foge aos códigos teatrais e que demorou muito para sair do Teatro tamanha identificação com a apresentação, atitudes próximas às das crianças observadas ao longo desta dissertação. Estas frases ouvidas e a euforia observada são reveladoras de uma Arte que atravessa a vida e se faz presente, potente e arrebatadora junto à plateia.

No mesmo ano do circuito do SESI, iniciei o curso de Direito no Centro Universitário FIEO (UNIFIEO) em Osasco. Foram seis meses de descontentamento, até que ouvi de um professor da disciplina de "Direito e Economia" que *"havia pessoas que deveriam ir para as*

---

[2] Vídeo oficial sobre trechos da apresentação disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QZe9i81s5l0>, acesso em 04 nov. 2016.
[3] Esta apresentação fez parte de um circuito estadual do SESI.

Artes, mas que estavam perdidas no direito". Entendi que o recado era para mim, entretanto, na minha família (de origem operária), a profissão de artista não é entendida como tal, portanto, a regra era clara, eu precisaria concluir algum curso antes, ter "realmente" uma "profissão" para depois fazer Teatro. Saí do curso de Direito em julho de 2007 e prestei Geografia.

Passei em Geografia na Universidade Estadual Paulista (UNESP/SP), no vestibular de julho e morei em Ourinhos/SP. Fiz seis meses de curso e em um seminário da disciplina "História do Pensamento Geográfico", a partir da minha leitura de um trecho do poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves (1869), inspirada pela leitura da cantora Maria Bethânia, que antecipa a canção "Um índio"[4]; ouvi da professora que eu estaria, novamente, em um curso errado, que aquela cidade não teria visibilidade alguma para as Artes e que eu deveria voltar para São Paulo e fazer Artes Cênicas porque, afinal de contas, eu era uma pessoa do Teatro[5].O curso de Geografia apresentava discussão focada na Geografia física e, novamente, eu resolvi sair.

Prestei Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP/SP) no final do ano e, em 2008 iniciei o curso. Ao realizar a licenciatura plena em Pedagogia, notei possibilidades de diálogo entre a Arte e a Educação, diálogo apresentado em algumas disciplinas já ministradas por professoras e professores da Faculdade de Educação (FEUSP/SP). Apesar de poucas, estas disciplinas foram direcionando meus estudos para as áreas de Artes, Sociologia e Infância, onde busquei entender como as Artes poderiam se aproximar das infâncias e das culturas infantis[6].

Movida pelas questões já mencionadas e pelas suscitadas nas disciplinas de "Educação Infantil e Artes II: dança e Teatro", "Educação Infantil"[7], "Educação Infantil e Sociedade"[8] e, pela minha participação no grupo de estudo "Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis" (FEUSP), coordenado por minha orientadora, iniciei uma pesquisa de

---

[4] Podendo ser ouvida pelo youtube através do link <https://www.youtube.com/watch?v=DuP8jft4K3g> Acesso em 17 out. 2016.

[5] Enquanto realizava a graduação em Geografia na UNESP de Ourinhos, participei de uma apresentação teatral *Cala a boca já morreu*, no auditório da UNESP, na III Semana da Geografia: Pensar a Geografia é Pensar o Mundo, Pensar o Mundo é Entender as Multiplicidades das Abordagens Geográficas, de 27 a 31 de Agosto de 2007.

[6] Ao longo do meu percurso na Pedagogia, junto a outros alunos e alunas da graduação, realizamos um Exercício Cênico *O Anfitrião*, de Plauto, dirigido por Luis Fernando Weffort, na VII Semana de Estudos Clássicos e Educação da FEUSP, realizada de 25 a 30 de abril de 2008, na FEUSP sob coordenação da docente Profª Drª Gilda Naecia Maciel de Barros e participei de Oficina sobre Máscaras da Comédia Dell'Arte, oferecida pelo Prof. Mestre, ator e palhaço Marco Guerra.

[7] Ministradas por minha orientadora.

[8] Ministrada pela Profª Drª Maria Letícia B. P. Nascimento (FEUSP).

Iniciação Científica, intitulada *Teatro para bebês e Educação Infantil: um diálogo possível*?[9], finalizada em 2012, com orientação da mesma professora[10].

Além das pesquisas, das participações e das questões levantadas em minha trajetória artística com Teatro Amador desde 2003, junto à realização de oficinas, workshops e cursos, como o de Formação de Contadores/as de Histórias na Biblioteca Pública Hans Christian Andersen (São Paulo), em 2010. Nessa formação, por meio da contação da história *O Alfaiate Valente*[11] para uma plateia de crianças e adultas/os, pude perceber que, enquanto contava, direcionava meu olhar apenas para as/os adultas/os, ignorando que as crianças teriam, sim, capacidade de compreender o que eu expressava em palavras e ações (SILVA, 2012)[12].

A partir desta experiência me deparei com alguns questionamentos sobre minha formação, pois mesmo cursando as referidas disciplinas do curso de Pedagogia (FEUSP), incluindo a disciplina "Apropriações do urbano: a cidade pelas lentes e traços de crianças"[13], que abordaram as temáticas da Educação Infantil nos diversos campos do conhecimento[14], em especial, o da Sociologia da Infância, evidenciando os estudos sobre as culturas infantis (FERNANDES, 1979; PRADO, 1999) e o protagonismo infantil (PERROTTI, 1982), não fui capaz, naquele momento, de romper com modelos genéricos e/ou estereotipados de abordar as infâncias para enaltecer as "vozes" e os feitos infantis.

Perguntei-me que relações de hierarquia estariam nítidas para mim no momento de minha contação (pensando na relação adulto/a e crianças). Se eu, como futura profissional formada em Pedagogia, enxerguei aquelas meninas e meninos de pouca idade sob este olhar

---

[9] Sob orientação da Profª Drª Patrícia Dias Prado (FEUSP).

[10] Na época da Iniciação Científica fui monitora bolsista do Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG), na disciplina *Artes e Educação Infantil II: dança e Teatro*, no curso de Pedagogia da FEUSP, sob-supervisão da Profª Drª Patrícia Dias Prado. Nesse mesmo período, trabalhei junto à composição de resumos para apresentação do grupo de pesquisa no *I Seminário Internacional Educação Infantil e Diferença*, de 21 a 23/07/2012, na Universidade Federal de São Carlos (UFScar).

[11] História recontada pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm (1812-1815), é também conhecida como *Mata Sete.* História na qual João deixa um pedaço de pão com geleia em cima da mesa para atender ao cliente que batia à porta. Em seguida, João, pelo aviso de seu freguês, avista moscas em seu lanche e mata sete moscas num golpe só. Assim, ele coloca em sua porta "MATA SETE DE UMA VEZ". O rei, sabendo da fama do alfaiate, chamou-o para provar sua valentia. Mata Sete, como fica conhecido, inicia uma aventura enfrentando, de maneira muito inteligente, animais, gigantes, tropas e soldados. Após "provar" sua valentia, o rei casa sua filha com ele.

[12] Embasada pelos referenciais teóricos dos estudos feministas e de gênero, a saber, os estudos de autoras como Joan Scott (1995), Montserrat Moreno (1999), que acreditam na importância de visibilizar a presença feminina ao longo da história, em oposição às categorias genéricas masculinas, como em "os humanos", "os homens deste século", que elevam os homens e seus feitos históricos em detrimento das mulheres, passando aos que lêem uma equivocada impressão de que as mulheres não tiveram participação histórica. Nesse sentido, apresento, ao longo da dissertação, o primeiro nome seguido pelo sobrenome na primeira vez que as autoras e autores forem citados/as e destaco, ao longo da dissertação, as marcações da presença feminina, evitando as generalizações no gênero masculino, dialogando com a alteridade.

[13] Disciplina ministrada pela Profª Drª Márcia Ap. Gobbi – FEUSP.

[14] Importante lembrar que, dentre estas disciplinas, apenas "Educação Infantil" é obrigatória, as demais são optativas.

de superioridade ou de modo adultocentrado[15], como as atrizes e atores estariam observando-as/os? No caso de uma plateia de *pouquíssima idade,* como a dos/as bebês, como estariam sendo construídas estas relações entre adultos/as e crianças muito pequenas, entre palco e plateia (SLADE, 1978)?

Em minha pesquisa de Iniciação Científica investiguei as peças de Teatro para Bebês realizadas e pensadas por artistas brasileiros/as. Meu foco de análise inicial consistiu na recolha de material por meio da participação em eventos nos quais estas peças apareceriam, bem como da observação destes espetáculos para bebês, no entanto, a não realização destes festivais e apresentações no período da pesquisa possibilitou-me abrir para peças com classificação etária a partir de quatro anos e para as de categoria "livre", almejando encontrar os/as bebês nestas apresentações de indicação livre.

Na época assisti mais de trinta peças infantis. Observei como os/as bebês eram inseridos/as, se eram considerados/as ao longo das apresentações observando se os/as artistas estariam sendo, como em meu relato, adultocêntricos/as em suas performances; quais concepções de infância eram reveladas pelos/as artistas e como lidavam com a ideia de trazer à cena apresentações de categoria livre que, possivelmente, contariam com um público diverso de bebês, crianças maiores e adultos/as acompanhantes.

Em muitas peças cuja indicação era apresentada como livre, observei que as crianças muito pequenas, como os/as bebês, não estavam contemplados/as em aspectos relativos à estrutura física do espaço, visto que a separação dos Teatros convencionais entre público e plateia gerava desconforto a essa plateia de bebês. Eles/as pediam para se aproximar da ação, chamando a apresentação com as mãos e tentavam levantar do colo de adultos/as acompanhantes e das cadeiras. Às vezes choravam em decorrência desse desconforto, revelando um desconhecimento e a dificuldade, da parte dos/as adultos/as, em caracterizar e definir a classificação etária das apresentações, devido às especificidades infantis (SILVA, 2012).

Próximo ao final da pesquisa de iniciação fui presenteada com a realização de alguns Festivais e de um evento chamado *Conversas poéticas entre Arte e bebês*, com organização da Cia. Zin e do Centro Cultural São Paulo (CCSP/SP), o qual contou com discussões sobre a temática do Teatro para bebês, apresentações de peças nacionais e, a partir desse momento,

---

[15] Segundo Gobbi (1997, p.26), o termo adultocêntrico é aproximado de outro termo muito utilizado pela Antropologia, denominado de etnocentrismo, ou a visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é colocado como o centro de tudo e os demais passam a serem vistos apenas segundo nossos valores, criando-se modelos para servirem de parâmetros. Neste caso, o modelo é o adulto e tudo passa a ser observado segundo a sua ótica.

fui estabelecendo os primeiros contatos com as/os artistas e diretoras/es destas companhias e grupos.

Ainda banhada pelas questões relativas às concepções de infância e de Artes, iniciei meu Trabalho Complementar de Curso (TCC), intitulado *Arte no Muro: infâncias brasileiras [re]veladas?*, sob orientação da Profª Drª Márcia Gobbi (FEUSP/SP), ao mesmo tempo em que participei do grupo de estudos[16] "Sociologia da Imagem, Artes e Infâncias", coordenado pela mesma professora. Este trabalho partiu de duas questões feitas por uma das artistas que entrevistei na Iniciação Científica (SILVA, 2012): "*Por que temos uma visão tão restrita a respeito do bebê, ou da criança pequena*? *Por que esse descrédito quanto à possibilidade de imaginação e de criação das crianças pequenas e muito pequenas?*"[17]

A referida atriz entrevistada comentou que se realizássemos uma pesquisa na internet sobre a temática "pintura para bebês", ao clicarmos no buscador "imagens", praticamente só apareceriam imagens estereotipadas, reducionistas, de cores pré-estabelecidas e personagens de desenhos vinculados à grande mídia, em contraposição, a busca por palavras como "nostalgia" ou "solidão", os resultados se aproximariam de imagens, um tanto poéticas, vivas e transformadoras.

Nesse sentido, investiguei e analisei os desenhos grafitados infantilizadores, pensados e realizados por adultos/as nos muros de duas EMEIs na cidade de Osasco/SP, despertando para o emblemático atrito entre grafite e pichação, como o desaparecimento da autoria e da possibilidade de criação que poderia existir nesses muros por parte das crianças integrantes dessas instituições, como das/os adultas/os que idealizaram os desenhos (SILVA, 2013).

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2014, retomei algumas questões e caminhos não trilhados ao longo da Iniciação Científica, bem como trazer outros apontamentos que emergiram a partir de leituras, seminários, aulas da pós-graduação, festivais de Teatro, novas entrevistas e observações, aprofundando questões, dentre elas, em relação à própria nomenclatura "Teatro para bebês", aproximando-me das propostas realizadas pelas/os artistas que estão pensando na aproximação entre as infâncias e as Artes, no caso específico, com o Teatro.

Participei do ciclo de palestras do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e fui monitora-bolsista PAE na

---

[16] Ao mesmo tempo em que continuei no grupo de estudos "Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis", coordenado pela Profª Drª Patrícia Dias Prado.

[17] Entrevista realizada com o grupo Sobrevento em 22 de outubro de 2011.

disciplina "Educação Infantil", na FEUSP[18]. Foi um importante momento de formação à docência, pois pude compor as referências bibliográficas junto a minha orientadora e professora da disciplina, acompanhar o andamento das aulas, como planejar e ministrar uma Oficina de Jogos Teatrais com as alunas e alunos da disciplina, com apoio da professora titular e orientadora. Apresentei a pesquisa de mestrado em alguns eventos, com destaque para a apresentação de comunicação oral (SILVA, 2014) no *Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias* (IV GRUPECI)[19], em Goiânia/GO.

Paralelamente à pós-graduação, iniciei o curso de Arte-Teatro no Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual Paulista (UNESP/SP) em 2014. Nesta graduação, as professoras e professores ajudaram-me a vivenciar outras experiências e a teorizar por outras perspectivas esta dissertação, por meio de referências teóricas, indicações de leituras dos próprios cursos realizados, como por meio de indicações por mim pedidas aos/às professores/as e destacadas pelos/as mesmos/as ao longo dos semestres.

Junto a estes breves apontamentos, destaco as falas das atrizes de grupos e companhias, em entrevistas, sobre as trajetórias de anos de pesquisa e luta, tanto cênica quanto poética, pela realização destes Festivais e Conversas Poéticas ligadas ao Teatro para Bebês (no Brasil), que apesar do preconceito dentro do próprio Teatro, da luta por espaço, visibilidade e financiamento, uma vez que, com relativa frequência, os financiamentos são menores ou inexistentes quando destinados à criação teatral para e junto às crianças. Dessa forma, o Teatro para bebês resiste, insiste, persiste e não apenas ele, mas o Teatro e as Artes, de modo geral, resistem e viram reféns das ideologias do poder, na medida em que quase vimos o Ministério da Cultura (Minc), no ano de 2016, ser transformado em uma secretaria do Ministério da Educação[20].

Esta se consagra em uma situação grave do ponto de vista dos direitos e conquistas da população brasileira, que, em apenas algumas canetadas de políticos, têm seus direitos cerceados, ou amplamente restritos, praticamente rebaixados a nada e esta situação, de fato, não se tornou concreta devido às pressões, protestos e ocupações de prédios públicos[21] por

---

[18] Disciplina ministrada pela Profª Drª Patrícia Dias Prado.

[19] SILVA, Adriele N. da. *Educação Infantil e Teatro para bebês: o que as professoras e artistas têm aprendido com as crianças muito pequenas?IV GRUPECI*, Goiânia/GO, 2014.

[20] Publicado pela *Carta Capital*. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/cultura/o-estado-de-excecao-da-cultura>, acesso em 11 out. 2016.

[21] Participei, em alguns momentos, da ocupação da Funarte de São Paulo em assembleias e em aulas do IA-UNESP, que foram realizadas neste espaço, como uma roda de jongo (Manifestação Cultural e popular de resistência de origem africana), organizada pela Profª Drª Marianna F. M. Monteiro, pela disciplina "Laboratório de Expressões Culturais do Brasil", aberta aos presentes. Também junto ao bloco afro *Ilú Obá de Min* (faço parte da ala dos Xequerês, instrumento feito com cabaça e miçangas), com regência de Beth Beli, tocamos em resistência ao governo atual que não nos representa, contra a anexação do Ministério da Cultura ao Ministério da

parte de artistas e populares em muitas capitais do Brasil, revelando um descontentamento geral[22].

Infelizmente, a onda de cortes, restrições, golpes e sucateamento de nossos direitos continuam. Agora, os alvos são a saúde e a educação, por meio da chamada Proposta de Emenda à Constituição (*PEC 241*)[23], proposta pelo atual presidente ilegítimo, visando alterar a Constituição de 1988 congelando, por duas décadas, investimentos na educação e na saúde, entre outros gastos públicos[24]. São propostas arbitrárias (desde o golpe à democracia)[25], cerceadoras de direitos básicos, de liberdades quanto a produzir e ressignificar as culturas e manifestações ligadas às Artes. Em tempos de incongruências, pensamentos conservadores e de *ideias fora do lugar*[26]*, é preciso estar atento e forte*[27], não há tempo para TEMER o risco que se faz iminente. E vamos à luta[28] nas dissertações, nas ruas, nas Artes (em especial, no Teatro), em instituições educativas, dentre outros espaços, resistindo diante dos silenciamentos e arbitrariedades.

Apresentei-lhes alguns caminhos trilhados até esta escrita, visando uma contextualização de percurso que se compõe de modo fundamental para a compreensão deste estudo; os motivos das escolhas temáticas que, aparentemente exteriores na tessitura dos capítulos e subitens, revelam-se muito próximos do meu percurso de vida. Fragmentos de memórias, como apresentado por Waly Salomão (2014) em "a memória é uma ilha de

---

Educação e ressaltando a ausência de visibilidade da cultura e representação negra no Ministério da Cultura e demais estratos da sociedade brasileira.

[22] Como se pode ler na reportagem disponível em <http://www.cartacapital.com.br/cultura/o-estado-de-excecao-da-cultura>, acesso em 18 out, 2016, no dia 17 de maio de 2016, no Teatro Oficina Uzyna Uzona, com direção de José Celso Martinez Corrêa (Zé Celso), realizou-se um "Ato fora Temer: O Ministério da Cultura é nosso", disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/18/cultura/1463572331_767818.html>, acesso em 18 out. 2016.

[23] Alterada para PEC 55, no Senado, a medida de congelamento de gastos sociais foi aprovada por duas sessões. Informações disponíveis em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/pec-que-congela-gastos-sociais-e-aprovada-em-segundo-turno-no-senado>, acesso em 02 março 2017.

[24] Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/politica/deputados-congelam-verba-da-saude-e-educacao-por-20-anos>, acesso em 11 out. 2016.

[25] Segundo Leandro Karnal (2016), "O Estado brasileiro é uma sucessão de golpes desde 1889 pelo menos. Para não lembrar que a independência foi um golpe. A [*declaração da*] maioridade [*do Brasil*] em 1840 foi um golpe. [*A proclamação da República em*] 1889 foi um golpe. 1881 foi outro golpe, nesse caso com [*o presidente*] Floriano Peixoto. [*A revolução d*e] 1930 foi um golpe. [*A ditadura de*] 1937 foi um golpe e Getúlio foi derrubado em 1945 por um golpe. Ou seja, nós somos a terra do golpe. Isso é uma tradição. É uma tradição de violência.". Matéria acessada e disponível em <http://www.brasilpost.com.br/2016/07/08/karnal-violencia-impeachm_n_10894690.html>, acesso em 09 set. 2016.

[26] SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: SCHWARZ, Roberto. *As ideias fora do lugar:* ensaios selecionados. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014, p.47-64.

[27] Trecho de *Divino Maravilhoso*, interpretado por Gal Costa, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=w7sbZkhdsFc>, acesso em 18 out. 2016.

[28] Já dizia Gonzaguinha na letra de *Pequena Memória para um tempo sem memória*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SJ_1pjnW2Lg >, acesso em 18 out. 2016.

edição”[29], que compõem a escrita dessa dissertação de mestrado, revelando-a pouco a pouco, ao mesmo tempo em que eu me apresento não apenas como autora, mas como personagem central da vida que se compõe junto a esse texto. Prezadissímas/os leitoras e leitores, muito prazer![30]

No primeiro capítulo, “**Leituras de infâncias e de Teatros:** breve revisão teórica” e no subitem “**Caminhos metodológicos da pesquisa”**, introduzo e contextualizo a temática da pesquisa, além de apresentar os procedimentos metodológicos e o lugar que me encontro, a construção do objeto de pesquisa e as questões a ele vinculadas. Apresento uma justificativa quanto à relevância teórica e social desta temática. Trago uma breve contextualização de autoras e autores que serão utilizados/as ao longo da dissertação, como aponto algumas definições de termos e nomenclaturas presentes nos capítulos seguintes: a partir de Manuel Sarmento (2003), Jens Qvortrup (2005), Florestan Fernandes (1979), na Sociologia da Infância, apontando para as culturas infantis, com destaque para o próprio Fernandes (1979), Edmir Perrotti (1982), Patrícia Prado (1999). Busco definir Teatro e Drama a partir de Patrice Pavis (2011), Peter Szondi (2011), dentre outros/as autores/as.

No segundo capítulo, “**Teatro infantil:** breves aportes e perspectivas de uma produção cultural para a infância” e no subitem “**Teatro infantil:** recolha de experiências de 2010 a 2016”, reflito, com base em fundamentação teórica, sobre o Teatro infantil, suas diferenças e semelhanças em relação ao Teatro para bebês, visto que ambos foram pensados em diferentes períodos históricos e diálogo com os autores Sarmento (2003, 2005, 2007) e Luvel Leyva (2014).

No terceiro capítulo, “**Teatro para bebês:** breve contextualização”, trago meu objeto de estudo, na tentativa de traçar um diálogo profícuo e analítico entre os dados coletados e a diversa bibliografia ligada ao estudo do Teatro, vinculado ao ritual, sagrado, performático e ao Teatro de formas animadas, tentando suprir a escassa bibliografia sobre a temática pesquisada no campo do Teatro para bebês, a partir de autores/as como Antonin Artaud (2006), Jerzy Grotowski (1992), Marina Machado (2010a), Ana Maria Amaral (1991), dentre outros/as.

No subitem “‘**Foi muito legal, mas aí eu queria fazer de novo**’**:** em que o Teatro para bebês desafia as novas concepções epistemológicas na Arte e na educação para a infância?”, apresento, descrevo e analiso um dos espetáculos observados, buscando inserir o/a

---

[29] Frase de SALOMÃO, Waly. *Poesia total*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p.272.

[30] Referência à música “Prezadíssimos ouvintes” de Itamar Assumpção, para iniciar o álbum “Sampa Midnight” de 1986. A música pode ser ouvida através do link <https://www.youtube.com/watch?v=d-vmlifcmVM>, acesso em 15 out. 2016.

leitor/a na temática pesquisada, nos cenários e composições observados, dialogando com algumas pesquisas dos/as artistas em creches à luz de Márcia Gobbi (2010), Roberto Frabbetti (2011), Manuel Pinto e Manuel Sarmento (1997).

No subitem **"'A Arte do/a bebê é a vida!':** aproximações entre o Teatro para bebês e o Teatro pós-dramático"; destaco uma das apresentações para bebês que se aproxima do que se considera ser o Teatro pós-dramático e contextualizo o/a leitor/a nestas questões ligadas ao Teatro que se aproxima do ritual, do sagrado, da ideia Artaudiana de Teatro e dos recentes estudos da Performance. Estas concepções estão presentes nas entrevistas que realizei com as/os artistas e no aprofundamento teórico elencado sobre as temáticas a partir de autores como Antonin Artaud (2006), Jose Teixeira Coelho (1983, 2001), Hans-Thies Lehmann (2007), Luvel Leyva (2014) e Marina Machado (2010a, 2011).

No subitem "**Bebês espectadores/as?**", lanço algumas questões referentes à própria ideia dos/as bebês como espectadores/as, apontando possíveis avanços e retrocessos, delineando um caminho que questiona como tem acontecido esta inserção dos/as bebês no Teatro. Ao incluir um público excluído, não apenas do Teatro, mas da vida em sociedade, o que se avança e o que se retrocede? Os/as bebês rompem e criam outros códigos teatrais, transgressores/as que são, nos apontam caminhos. Quais? Para discutir estas questões baseei-me em autores/as como Luiz Pereira (2014), Roberto Frabbetti (2011), Carlos Laredo (2003), Jacques Rancière (2012), Denis Guénoun (2003), Machado (2010a) e Ben Fletcher-Watson (2013).

No subitem "**Concepções de infância, de artista e de Teatro para Bebês**", discuto as concepções de infância dos/as artistas que estão pensando e produzindo o Teatro para bebês, em diálogo com as recentes pesquisas nas áreas da Sociologia da Infância, como em Sarmento (2003), Florestan Fernandes (1979); da Educação Infantil, com Ana Lúcia de Faria, Zeila Demartini, Patrícia Prado (2009), Márcia Gobbi (2010), Deborah Sayão (2008), bem como na Antropologia da Criança, com Clarice Cohn (2005), ampliando as relações com a infância, trazendo a urgência de olhar para os/as bebês como sujeitos de direitos, também nos Teatros.

No subitem "**A gratuidade não garante a assiduidade:** diversidade em eventos artísticos, como peças para bebês?"; a partir das minhas observações e relatos destes momentos, questiono as origens e as características do Teatro em um país como o Brasil, com um longo histórico de colonização (de escravidão e extermínio indígena) e de aculturação. O que significa falar em Teatro para bebês, que busca abordar o pertencimento, em um país com um passado histórico de antropofagia, mas também de opressão e de apagamento das raízes e matrizes culturais indígenas e africanas? Para tal discussão, além das entrevistas realizadas,

dialoguei com autores/as como Pierre Bourdieu e Alain Darbel (2007) e Henri Lefebvre (2001).

No “**Epílogo? -** considerações de um percurso”, apresento, como considerações finais desta dissertação, reflexões sobre os avanços e limites desta pesquisa, assim como do próprio Teatro para bebês em suas relações sociais, estéticas e culturais com a primeiríssima infância.

“ANDIAMO A TEATRO”

CAPÍTULO 1 LEITURAS DE INFÂNCIAS E DE TEATROS: Breve Revisão Teórica

"*Andiamo a Teatro*"[31], frase dita de maneira eufórica por uma menina italiana de aproximadamente cinco anos, acompanhada de um adulto pelos corredores do Teatro Testoni Ragazzi, a caminho de uma peça infantil que compunha a programação do *Festival Visioni di Futuro, Visioni di Teatro:* Festival Internacional de Teatro e cultura para a primeira infância[32], em Bologna/IT, no ano de 2013. Neste Festival, participei de duas oficinas de Teatro para educadores/as, algumas palestras e assisti aos espetáculos para a primeira infância, a saber, grupos e companhias teatrais da Polônia/PL, Suécia/SE, Alemanha/DE e uma companhia da Coréia do Sul/KR.

Tal convivência, vivida de maneira intensa, ampliou minha visão a respeito do Teatro para bebês, cuja temática já me era familiar desde a disciplina "Educação Infantil e Artes II: dança e Teatro"[33] (realizada na FEUSP/SP) e pela realização de minha pesquisa de Iniciação Científica, que investigou as possíveis interfaces e diálogos entre o Teatro para bebês e o campo de estudos da Educação Infantil (SILVA, 2012).

A presente dissertação de mestrado se construiu na tentativa de aprofundar questões e problemáticas apontadas e analisadas na Iniciação Científica, tencionando novas e consideráveis discussões em relação ao Teatro produzido para meninas e meninos bem pequenos/as (bebês), pensando em uma tentativa inicial de análise devido à escassez de pesquisas sobre o Teatro para bebês.

Propus diálogos entre as temáticas de estudo ligadas à infância na interface com os campos das Ciências Sociais, especificamente com a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2003; FERNANDES, 1979), com a Antropologia da Criança (COHN, 2005), intuindo a construção de uma pedagogia da Educação Infantil (PRADO, 2012, 2015; FARIA, DEMARTINI, PRADO, 2009; GOBBI, 2010; SAYÃO, 2008) com base em uma "[...] pedagogia da alteridade que respeite as crianças, reconheça uma condição infantil (no plural), para além de uma natureza infantil (no singular), inscrita na capacidade das crianças de conviver e de estabelecer relações na diferença e no convívio [...]" (PRADO, 2015, p.32).

---

[31] Caderno de campo (2013).

[32] O festival teve como coordenador e curador artístico, o ator, diretor e dramaturgo Roberto Frabbetti, que, concomitantemente, dirige a Companhia teatral italiana La Baracca, desde sua fundação, em 1976.

[33] Ministrada pela Profª Drª Patrícia Dias Prado.

Nas análises, parto da concepção epistemológica de que as crianças são sujeitos históricos, agentes, competentes quanto à interpretação da realidade social na qual estão inseridas, buscando contribuir com metodologias que proponham um trabalho de parceria entre adultos/as e crianças, observando a participação das crianças como um pilar importante e fundamental nesse processo de caracterização das crianças como "[...] atores sociais pertencentes a grupos sociais específicos (de gênero, de classe social, de etnia, de idade, etc.) e pesquisadas em suas relações intra e intergeracionais." (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p.01).

Admitindo, nesta pesquisa, que as crianças, ao nascerem, já são seres capazes, que se comunicam por meio de diferentes e múltiplas linguagens, busquei, juntamente a outros/as pesquisadores/as, enaltecer as "vozes" e feitos das crianças, inclusive daquelas que ainda não falam, mas que se comunicam para além do verbo (BECCHI, 1994; SOUZA, 2010), definindo métodos de investigação da categoria geracional infância, identificando a complexidade das infâncias e sua heterogeneidade (PROUT, 2005), buscando dialogar e investir nos saberes das próprias crianças, destacando as peculiaridades que somam à categoria, diferindo-as dos/as adultos/as (MARTINS FILHO; PRADO, 2011).

Estar diante da infância é estar diante do outro, do novo, do desconhecido, do inesperado, do enigmático, por isso a complexidade que caracteriza as crianças como "[...] seres estranhos dos quais nada se sabe, seres selvagens que não entendem nossa língua" (LARROSA, 2003, p.183) verbal e racional. Assim, ao dialogar com as múltiplas linguagens das crianças, como mencionadas na poesia *Ao contrário, as cem existem*[34], escrita por Loris Malaguzzi (1999, s/p apud EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999), os recentes estudos da infância trazem proposições do entendimento das crianças para além desta ausência verbal.

Nessa continuidade, a infância é a realização e a experiência da linguagem, de se constituir e de existir na linguagem. Para o autor Kohan (2003), "[...] na infância, o ser humano se constitui como sujeito na linguagem e pela linguagem. Na medida em que o ser humano não chega ao mundo já falando, a *in-fância* [como *in-fans*] é ausência e busca de

[34] A criança/ é feita de cem. / A criança tem/ cem mãos/ cem pensamentos/ cem modos de pensar/ de jogar e de falar./ Cem sempre cem/ modos de escutar/ as maravilhas de amar./ Cem alegrias/ para cantar e compreender./ Cem mundos/ para descobrir./ Cem mundos/ para inventar./ Cem mundos/ para sonhar./ A criança /tem cem linguagens/ (e depois cem cem cem)/ mas roubaram-lhe noventa e nove./ A escola e a cultura/ lhe separam a cabeça do corpo./ Dizem-lhe:/ de pensar sem as mãos/ de fazer sem a cabeça/ de escutar e não falar/ de compreender sem alegrias/ de amar e maravilhar-se/ só na Páscoa e no Natal./ Dizem-lhe:/ de descobrir o mundo que já existe/ e de cem/ roubaram-lhe noventa e nove./ Dizem-lhe:/ o jogo e o trabalho/ a realidade e a fantasia/ a ciência e a imaginação/ o céu e a terra/ a razão e o sonho/ são coisas/ que não estão juntas./ Dizem-lhe:/ que as cem não existem/ A criança diz:/ ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, 1999, s/p apud EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999).

linguagem [...]" (KOHAN, 2003, p.242). Como aponta a autora Faria (1999), as linguagens e as especificidades da infância, ou ainda o fato das crianças não falarem,

> [...] ou não escreverem, ou não saberem fazer as coisas que os adultos fazem, transformam-nas em produtoras de uma cultura infantil, justamente por 'estas especificidades'. Logo, a ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, ao invés de serem [entendidas como] 'falta', incompletude; são exatamente a infância (FARIA, 1999, p.77).

A partir dessas novas formas de pensar e abordar as infâncias, diferindo-se das tradicionais maneiras de concebê-las, não reduzindo a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas buscando outras possibilidades de comunicação para além do racional e do verbal, o encontro entre Arte e infância tem mostrado as lacunas na formação das/os professoras/es que convivem e trabalham com crianças pequenas, principalmente com as bem pequeninas e em sua constituição para além do cognitivismo reinante (FARIA; RICHTER, 2009) e da disciplinarização de corpos e mentes (SAYÃO, 2008), visto que as crianças se comunicam prioritariamente por meio de seus corpos e movimentos.

Segundo as autoras Faria e Richter (2000), o momento contemporâneo dialoga com a emergência de uma pedagogia que contemple a pequeníssima infância como sujeitos de direitos, inclusive com o direito de ser educada por profissionais diplomadas/os, que busquem, em seus cotidianos, o contíguo diálogo com as Artes, avocando uma pedagogia que não separa "[...] experiência e saber, corpo e mente, pensamento e ação no mundo" (*Ibidem*, p.104), preenchendo a formação lacunar de docentes da educação infantil na direção da construção de uma pedagogia da infância com base na escuta, no protagonismo das crianças e na busca por diálogos entre corpo, experiências e conhecimento.

Para tanto, o direito à educação das crianças pequenas tem-se fortalecido em um direito diferente do direito à educação obrigatória (FARIA; RICHTER, 2009), visto que o direito à educação das crianças caminha no sentido contrário ao senso pedagógico, reivindicando uma formação na qual "[...] o verbo não seja o mobilizador de ações e transformações na infância" (*Ibidem*, p.105), possibilitando uma formação que dialogue com a experiência sensível do corpo, do movimento afetivo no mundo, extraindo deste o *e-movere*, o espanto, a interrogação e a admiração do corpo em movimento, que aprende a experienciar e a tornar-se um operador de linguagens.

> Nesse sentido, a educação infantil não está centrada na aula, no ensino, na figura da professora, no binômio ensino-aprendizagem. A educação infantil está centrada na experiência da criança, no processo, e não no produto ou resultado. A professora de creche é uma professora de criança e não de disciplina escolar. Portanto, sem salas de aula, sem classes, sem alunos/as (FARIA; RICHTER, 2009, p.105).

Com isso, temos uma profissão, a de professor/a de Educação Infantil, que está sendo inventada, como a de ator/atriz de espetáculos para bebês. A partir do diálogo entre "profissionais da infância" (MANTOVANI; PERANI, 1999; SILVA, 2012), o campo da Educação Infantil tem compreendido "[...] que a Arte é essencial na constituição do sujeito, como realmente um processo de humanização [...]" (VIEIRA; GOZZI, 2009, p.111), culminando na procura de uma Arte (dentro e fora dos Teatros) que se aproxime ainda mais da vida e das questões humanas que nos cercam, visando a criações dramatúrgicas que busquem libertar crianças e adultos/as das perspectivas unilaterais e adultocentradas (GOBBI, 1997).

Nesse sentido, o adultocentrismo pressupõe uma relação de poder e de domínio entre o/a adulto/a detentor da base econômica e produtor de excelência sobre as crianças, que se encontram em posição de submissão e consequente anulação. Todavia, apesar desta relação alienadora, opressiva e disciplinadora, as crianças tentam, ao máximo, resistir à cultura dominante, produzindo culturas, sendo ativas e participantes da sociedade e da organização do tempo cotidiano em que se encontram desde o nascimento (PERROTTI, 1982; PRADO, 1999, 2015), contrariando as lógicas adultocentradas de sua idealização para o futuro.

Na tentativa de definir o termo culturas infantis, utilizo-me da definição de cultura de Clifford Geertz (2008, p.04), cujo conceito é essencialmente semiótico, segundo o qual "[...] o homem é um animal amarrado a teias, significados que ele mesmo teceu [...]". A cultura seria as teias, como uma ciência interpretativa em busca de significados. Assim, a cultura não é um poder, mas um contexto.

Já para Clarice Cohn (2005), alguns antropólogos têm tentando delimitar que o termo cultura seja definido como algo que é transmitido entre as gerações e aprendido pelos membros da sociedade, havendo uma busca por delimitar o que é cultural (particular) e o que é natural (universal) ao comportamento humano. De acordo com a autora, para compreender como que se deu com as crianças o processo de reprodução social e transmissão cultural, foi "[...] necessário dar um passo adiante, e se fazer capaz de abordar as crianças e suas práticas em si mesmas." (*Ibidem*, p.18).

Ao entender que a sociedade é constantemente produzida pelos sujeitos que a compõe "[...] ao invés de receptáculos de papéis e funções, os indivíduos passam a ser vistos como atores sociais. Se antes eles eram atores no sentido de atuar em um papel, agora eles o são no sentido de atuar em sociedade recriando-a a todo momento" (COHN, 2005, p.20), criando papéis ao longo de sua existência. Como nos apontou Philippe Ariès (1981), a infância é um constructo social da história do Ocidente, ou seja, o termo infância não existiu desde sempre e tem sido constantemente reelaborado, desde que fora cunhado.

Nesse sentido, a criança não é apenas alocada em um sistema de relações, no qual ela o reproduziria eternamente, as crianças atuam sobre a manutenção de algumas relações sociais, assim, reproduzem e produzem as culturas infantis ao interagirem com as culturas dos/as adultos/as e com as culturas da infância (aquelas que são produzidas pelas/os adultos/as para as crianças), criando e reinventando-as (PERROTTI, 1982; COHN, 2005).

Para tanto, a diferença entre adultas/os e crianças não estaria centrada em uma análise quantitativa, mas qualitativa, na qual "[...] a criança não sabe menos [que os/as adultos/as], [elas] sabem outra coisa" (COHN, 2005, p.33), e elas têm autonomia cultural em relação ao/à adulto/a, produzem culturas infantis no plural, pois trazer para o singular significa um retrocesso ao negar as particularidades socioculturais, criando uma cisão entre os universos dos/as adultos/as e das crianças.

Segundo o pesquisador Florestan Fernandes (1979, p.171), primeiro a discutir sobre a sociologia da infância brasileira, a expressão "cultura infantil" seria constituída de elementos quase que exclusivos das/os pequenas/os, elementos que são partilhados da cultura do/a adulto/a, sendo incorporados por aceitação, mantidos por um tempo e integrados à cultura do novo grupo.

Assim, "[...] a apropriação e a construção da cultura pelos humanos concretizam-se na e pela interação de uns com os outros numa elaboração conjunta de significados sociais [...]" (PRADO, 1999, p.112) e culturais entre as crianças por meio de brincadeiras, além de aquisições de elementos culturais e atualizações das próprias culturas infantis (FERNANDES, 1979; PRADO, 2012, 2015). Estas culturas reatualizam, subvertem ou reinventam comportamentos, normas, formas, expressões e expectativas expressadas não apenas verbalmente, mas por meio de outras possibilidades de manifestações do tecido social, como observado e discutido nas pesquisas que realizei na Iniciação Científica (SILVA, 2012) e no Trabalho Complementar de Curso (SILVA, 2013). As crianças são concebidas como atores sociais, indivíduos que compõem e modificam situações históricas, criando novas necessidades, transformando e sendo transformados neste movimento, produzindo história e

sendo produzidos por ela, construindo culturas e sendo por elas constituídos (PRADO, 1999, 2011).

No artigo *Experiência poética e linguagem plástica na infância*, de Sandra Richter (2007), a pesquisadora busca aproximar as experiências das Artes plásticas e da infância, trazendo sua experiência como professora pesquisadora, abordando as questões da experiência não como dimensão artística, muito menos como dimensão estética, mas vinculada à dimensão poética "[...] que advém do encantamento de um corpo diante das primeiras admirações com a plasticidade do mundo [...]" (*Ibidem*, p.02), que propõe ao corpo infantil movimentar-se, lançar-se em imagens e aprender a decifrá-las por meio de jogos e brincadeiras. A partir da infância, a experiência poética através das diferentes linguagens plásticas (e teatrais) apontam para o ato lúdico de investigar e decifrar o mundo.

Desse modo, extraindo de nossa contingência corporal e lançando-nos em uma *mundanidade compartilhada e responsável*, considera-se importante os escritos da pesquisadora Sandra Richter (2007), ao dialogarem com a Pedagogia do movimento e ao aproximar experiência poética e aprendizagem das linguagens (no caso deste estudo, do Teatro), com o intuito de negar a pedagogização do sensível e a simplificação do inteligível, acolhendo o poder formativo da admiração e da alegria de um corpo aprendendo as diferentes linguagens, e o reinventar-se de maneira diversa, sábia, tornando-se humano.

O Teatro (por intermédio da união de diversas experienciações, como a música e a dança) contribui para a formação das crianças para além das concepções desenvolvimentistas e centradas no indivíduo, ou seja, contribui para a sua formação humana, solidária, diversa, sensível e poética (FRABBETTI, 2009). Para fazer peças que vão ao encontro da sensibilidade estética e poética das crianças pequenas, faz-se necessário conhecê-las a partir de um olhar não hierarquizado e não infantilizado, dialogando com outro modo de relação, que não seja de cima para baixo, adultocentrado.

Assim, o Teatro para bebês busca, principalmente, não excluir quem antes era excluído, já que, quando os/as bebês estão presentes, o Teatro é para eles/as. Eles/as estão incluídos/as, possibilitando o contato da criança com o universo do Teatro criativo, conectado com a infância atual, ao mesmo tempo, ampliando visões e vivências de Teatro e de vida, "[...] contribuindo para a formação artística e cultural destas crianças-cidadãs" (LENGOS, 2007, p.39) e não apenas das crianças, mas, ao promover o encontro entre bebês e adultos/as, cuja criação artística foi pensada para os/as muito pequenos/as, mas na tentativa de não subestimar a capacidade poética dos/as bebês, dialoga com as demais idades presentes nas plateias, questionando, inclusive, a própria concepção de faixa etária para as apresentações

teatrais. “Na verdade, fazer Teatro para crianças envolve uma intensa qualidade de envolvimento humano e é, certamente, uma tentativa de superar as barreiras da idade [...].” (FRABBETTI; MANFERRARI, 2006, p.94 apud BARBOSA; FOCHI, 2011, p.35).

Neste estudo, busquei apresentar o Teatro produzido para as crianças muito pequenas, a saber, os espetáculos teatrais produzidos pelos/as adultos/as (artistas, performers, professoras/es), tendo em vista que - para alguns/mas artistas, haverá a denominada “quarta parede”, separação nítida entre plateia e palco[35], na qual os/as bebês, a princípio, não poderiam adentrar os espaços, precisando serem segurados/as pelos/as adultos/as acompanhantes.

Ao focar nas atitudes transgressoras de algumas crianças muito pequenas, que “invadem” o palco ou a cena, rompendo com os códigos teatrais e propondo outras intervenções, estas crianças passam a questionar o Teatro para bebês. Dessa maneira, a atual pesquisa lançou, ao longo do percurso, alguns questionamentos junto aos/às artistas com relação à nomenclatura e à preposição “para”, como também a forma teatral observada em algumas apresentações analisadas. Será que, junto aos/às bebês, deixaremos de pensar em Teatro e passaremos a pensar em Performances com bebês ao invés de apresentações para eles/as?

Na busca por apontar algumas definições de Teatro, inicio trazendo algumas prováveis apontadas pelo pesquisador Fernando Peixoto (2005) no livro *O que é Teatro?* Neste livro, o autor escreveu sobre alguns caminhos que ousaram situar o Teatro. Este, que em muitos momentos aparece relacionado à expressão crise, em alguns momentos perdendo o sentido, em outros momentos sendo perseguido, contudo, desde muitos séculos, nunca deixou de existir. “[...] Há algum impulso no homem, desde seus primórdios, que necessita deste instrumento de diversão e conhecimento, prazer e denúncia.” (PEIXOTO, 2005, p.07). Seria possível defini-lo?

Etimologicamente a origem da palavra Teatro origina-se do verbo grego *theastai* (ver, contemplar, olhar). De início, designava o lugar no qual aconteciam as peças, posteriormente,

---

[35] Segundo Pavis (2011), a “quarta parede” está vinculada a ideia de parede imaginária, que separaria palco e plateia. No Teatro naturalista (ou ilusionista), o/a espectador/a assiste a uma ação que acontece independentemente da sua presença, como se houvesse uma divisória translúcida. Como *voyeur*, o público observa as personagens, que agem sem notar a plateia, como se estivessem protegidas pela quarta parede. Assim, o naturalismo e o realismo levam ao extremo tal exigência de separação entre palco e plateia. Já o Teatro contemporâneo quebra de forma deliberada a ilusão, (re) teatraliza a cena, quando não força uma participação do público.

servia para apresentar qualquer especificidade de espetáculo - "[...] danças selvagens, festas públicas; cerimônias populares, funerais solenes, desfiles militares, dentre outros [...]" (PEIXOTO, 2005, p.12). Historicamente, a necessidade do jogo aparece junto à ânsia em ser o outro, "[...] disfarçar-se e representar-se a si mesmo ou aos próprios deuses ou assumir o papel dos animais que procuram caçar para a sobrevivência" (*Ibidem*, p.12). Assim, tudo indica que o jogo teatral é a noção de representação (PEIXOTO, 2005), nascendo vinculado ao ritual mágico e religioso primitivo.

Segundo Margot Berthold (2011), o Teatro se apresenta tão velho quanto à humanidade, pois se transformar em outra pessoa se constitui como uma forma arquetípica da expressão humana. Nesse sentido, definir o vocábulo Teatro se direciona a uma empreitada relativamente difícil, visto que a própria temática, além de ser secular, passou por transformações cruciais. Na tentativa de apresentar algumas definições, trago uma de Sábato Magaldi (1965 apud PALLOTTINI, 1989), na qual o Teatro é definido primeiramente como o imóvel no qual se realizam as apresentações e, também, pode ser considerado uma Arte específica que é transmitida ao público por intermédio de um/a ator/atriz. Já para Pavis (2011), a origem grega da palavra Teatro,

> [...] o *theatron*, revela uma propriedade esquecida, porém fundamental, desta Arte: é o local de onde o público olha uma ação que lhe é apresentada num outro lugar. O Teatro é mesmo, na verdade, um ponto de vista sobre um acontecimento: um olhar, um ângulo de visão e raios ópticos que o constituem. Tão-somente pelo deslocamento da relação entre olhar e objeto olhado é que ocorre a construção onde tem lugar à representação (PAVIS, 2011, p.372).

Todos os Teatros que a história nos apresentou originaram-se de alguma cerimônia ou rito religioso (ORTEGA Y GASSET, 2014). O Teatro grego tem uma essência ligada à festividade, nasceu das festas anuais, com duração de vários dias. Sobre a substância do espetáculo grego, atribui-se uma origem religiosa. Nesta época clássica, o espetáculo grego nasce das danças e cantos corais "[...] que se executam no culto a Dionísio, o deus da natureza elementar ou se se quer do elementar na natureza e especialmente do vinho" (*Ibidem*, p.65).

Para José Ortega y Gasset (2014), o Teatro é um lugar aonde se vai. Ao contrário de nossas casas, ele se firma enquanto um lugar para onde eu me dirijo, logo, para ir ao Teatro, eu preciso sair de minha residência e ir a outro local. Essa ideia se prolonga, pois é preciso não apenas sair de casa e ir ao Teatro (locomover-se), como também sair de si para vê-lo. Já que é impossível o Teatro acontecer dentro de nós, ele primeiramente é algo externo, mas que

intenciona fazer-nos sairmos de nós, no sentido de alçar o irreal, a ficção, a brincadeira, ou ainda, a farsa. Para o autor, a farsa existe desde que existe humanidade, sendo que, antes do que se denominou Teatro, existiram outras formas de farsa, a que se denomina pré-Teatro ou pré-história do Teatro.

> [...] a farsa é uma dimensão constitutiva, essencial da vida humana, que é, nem mais nem menos, um lado imprescindível de nossa existência. Portanto, que a vida humana não é, nem pode ser 'exclusivamente' seriedade, que a vida humana é e tem que ser, por vezes, em certos momentos, 'brincadeira', farsa; que *por isso* o Teatro existe e que o fato de haver Teatro não é pura casualidade e eventual acidente (ORTEGA Y GASSET, 2014, p.50).

Segundo Denis Guénoun (2003), em *A exibição das palavras: uma ideia (política) do Teatro*, o Teatro é uma atividade intrinsecamente política, não em razão da temática debatida, mas, de modo originário, antes do conteúdo, justamente por ser uma reunião. "O que é político, no princípio do Teatro, não é o representado, mas a representação: sua existência, sua constituição, 'física', por assim dizer, como assembleia, reunião pública, ajuntamento." (GUÉNOUN, 2003, p.15). Nesse aspecto, o objeto da assembleia não seria outro senão o político que opera antes da proposição do objeto. "A instância política que ordena o Teatro é, em primeiro lugar, a arquitetura" (*Ibidem*, p.17), na medida em que o que se representa é previamente conjugado pela arquitetura, colocado em cena por ela.

Para o autor, a maioria das arquiteturas dos Teatros ocidentais foram construídas com base em um desenho circular: a greco-romana, a elisabetana e "à italiana", porque o círculo propõe uma boa disposição para ver e ouvir. Também os que são circulares, ou os chamados "Teatros de arena", mas são mais raros que os primeiros.

> A rotundidade à qual nos referimos aqui designa, por exemplo, o anfiteatro antigo, construído sobre um arco de círculo [...] O que estamos chamando de Teatro circular pode ser definido também de modo negativo: é um Teatro cujos muros laterais não são vistos, porque estão escondidos por espectadores. Numa sala retangular, as fileiras de poltronas vão dar, à esquerda e à direita, em paredes lisas ou decoradas. Ao contrário, nas salas que chamamos arredondadas, abstraídas todas as diferenças, dos lados só vemos o público (nos balcões ou nas arquibancadas do anfiteatro), cujos assentos mais laterais quase encostam no palco (GUÉNOUN, 2003, p.19).

Com isso, o autor afirma que os Teatros de planta circular não oferecem, contemporaneamente, a melhor visibilidade. Todo esforço em construir espetáculos de frontalidade rígida (nas quais cada espectador fica de frente para o palco), tem, como resultado, lugares onde todos/as vejam bem a apresentação, mas, por outro lado, apresentam Teatros detestáveis, "[...] frígidos, para dizer o mínimo" (GUÉNOUN, 2003, p.19), sofrendo da ausência de relação entre palco e plateia.

A partir da análise política da representação teatral, círculo é uma disposição que permite que o público se veja e se distinga dos demais, diferentemente de ser uma massa de pessoas, mas como uma reunião de indivíduos que se vêem, reconhecem-se a partir de uma reunião voluntária, como uma comunidade, em oposição à "[...] disposição frontal, em fileiras retas e paralelas, [que] quer combater, desestruturar a consciência de pertencer a um grupo que delibera sobre sua história" (GUÉNOUN, 2003, p.24).

Segundo o autor Jean-Jacques Roubine (1982), o palco italiano ocupou uma posição dominante ao longo da vida teatral do século XIX, com exceções na primeira metade do século XX. A partir de aperfeiçoamentos técnicos, sem esquecer o conforto e os requintes proporcionados aos espectadores, "[...] ele aparece como o supra-sumo da arquitetura teatral" (*Ibidem*, p.73). Este formato se apresentou como solução que oferece as melhores condições de visibilidade e de acústica, possibilitando as transformações cênicas exigidas pela ação, permitindo os efeitos de ilusão, que variam da imitação naturalista à magia feérica. Este espaço à moda italiana se configurou como o melhor para a execução das concepções que prevaleceram no fim do século XIX e no início do XX, entretanto, o autor retoma o questionamento relativo a estrutura à italiana, na tentativa de democratizar o Teatro.

> [...] Não é segredo para ninguém, com efeito, que a sala italiana é o espelho de uma hierarquia social. Que a qualidade desigual das localidades, quer se trate da visibilidade, da acústica ou do conforto, não deriva de uma impossibilidade técnica, ela reproduz uma ordem na qual não convém que o pequeno comerciante se beneficie das mesmas facilidades que o príncipe. (ROUBINE, 1982, p.75).

Nesse sentido, lugares ocupados no Teatro revelam posições econômico-sociais. Democratizar o Teatro seria democratizar, antes de tudo, a relação entre espectadoras/es, ação no palco e acontecimentos histórico-sociais vivenciados cotidianamente, como proposto pelo Teatro Épico[36]. Para Walter Benjamin (1994, p.79) o Teatro Épico revela uma plateia não

[36] Segundo Anatol Rosenfeld (2014), o termo épico é utilizado no sentido técnico, como gênero narrativo. As duas razões de existência do Teatro Épico se devem a sua oposição ao Teatro aristotélico, "[...] primeiro, o

inerte, nem hipnotizada, mas uma assembleia de pessoas interessadas, rodeando atores e atrizes, no que Peter Brook (2010) chamou de vantagens do Teatro de arena, ou de qualquer espaço diferente do palco italiano, por possuir "[...] naturalidade e vitalidade muito superiores às condições oferecidas pelos palcos frontais semelhantes a molduras de quadros" (*Ibidem*, p.31); como têm revelado alguns Teatros para bebês que, mesmo sendo apresentados em Teatros com estrutura de palco italiano, utiliza-se apenas o palco, concentrando as energias das atrizes, atores e dos/as espectadores/as no próprio palco, aproximando, ainda mais a ação cênica do/a espectador/a.

Nesse aspecto, aproximo o Teatro para bebês das temáticas do Teatro pós-dramático ou pós-moderno (LEHMANN, 2007, 2013b; MACHADO, 2010a, 2011) e, a partir de atores/atrizes e autores/as do próprio Teatro para bebês, como Carlos Laredo (2003), passei a questionar o sentido da preposição "para" do termo "Teatro para bebês", pois esta já não abrangeria as novas apresentações para e com os/as muito pequenos/as, visto que as possibilidades de compreensão de mundo das crianças não são lineares, nem racionais, e, nesse sentido, a estética pós-dramática, ligada às Performances, dialogaria com o fazer teatral e com a possibilidade de estar no mundo das crianças pequenas e muito pequenas.

Inicio pela Performance. Apesar de ser impossível categorizar a Performance em uma definição rígida e assertiva, há alguns caminhos para compreendê-la. No texto *O que é Performance?*, o autor Richard Schechner (2006) escreveu sobre a possibilidade de quase tudo que existe poder ser abordado como Performance, caracterização esta, ainda mais genérica em relação ao termo.

Para Schechner (2006, p.38), "[...] algo 'é' Performance quando os contextos histórico e social, a convenção, o uso, a tradição, dizem que é. Rituais, jogos e peças, e os papéis da vida cotidiana são performances porque a convenção, o contexto, o uso, e a tradição assim dizem.". Contudo, a partir da perspectiva da prática cultural, algumas ações podem ser julgadas como Performances ou não, segundo a variação cultural e do período histórico.

Renato Cohen (2013) destacou a Performance como uma expressão cênica que apresenta hibridez de linguagens. De acordo com Pavis (2011), a *Performance* ou a *Performance Art* surgiu nos anos 1960 e está associada às ideias das Artes visuais, do Teatro, da dança, da música, do vídeo, da poesia e do cinema. Na década de 1980, eram apresentadas em espaços como museus, galerias de Artes e em lugares abertos; atualmente temos

---

desejo de não apresentar apenas as relações inter-humanas individuais, objetivo essencial do drama rigoroso e da 'peça bem feita', - mas também as determinantes sociais dessas relações." (*Ibidem*, 2014, p.147).

realizações em Teatros, que sinalizam modificações históricas nas Performances ao serem, aos poucos, trazidas para os palcos. A Performance se destaca pela efemeridade e falta de acabamento da criação, está para além da "[...] obra de Arte representada e acabada." (*Ibidem*, p.284).

Em relação ao Teatro pós-dramático, inaugurado por Hans-Thies Lehmann (2007), trago uma breve síntese, visto que a ideia desse percurso de pesquisa é de apenas pontuar alguns possíveis direcionamentos para compreender como se tem construído o recente Teatro para bebês. A partir desse apontamento, o Teatro pós-dramático se propõe ser uma categoria que contribui para pensar o Teatro que se realiza na contemporaneidade, visto que os critérios, meios e objetivos artísticos já não estão mais centrados no ideal de Teatro dramático.

O Teatro pós-dramático tem início com a desaparição do eixo triangular (drama, ação, imitação), com a quebra da estrutura rígida da dramaturgia, e, dentre outras possibilidades, com o rompimento com a lógica do Teatro dramático, realista, naturalista, aristotélico (racional e cartesiano) da metade do século XIX, cujas bases estariam na lógica das teorias cientificistas e, portanto, elevando o Teatro com texto, com início, meio e final. Para Lehmann (2007), o Teatro pós-dramático se baseia em uma ideia de expansão do conceito de drama, diferenciando-se do drama burguês, com base no diálogo intersubjetivo e no presente contínuo e absoluto.

Sobre a terminologia do drama, para Lehmann (2013a), este estaria ligado à dialética, a um conflito vinculado a uma progressão que culmina em uma síntese, sendo esta ligação intrínseca. Assim, o autor não nega o drama, mas vai para além deste, não nega a fábula, mas avança em relação a ela. Lehmann (2013b) disserta sobre o Teatro dramático ser todo aquele que obedece ao primado do texto e preserva as categorias de imitação (*mimese*)[37] e ação, responsáveis pela instituição de um sentido fechado, representando uma ilusão e reprodução do mundo (FERNANDES, 2013, p.13).

Por outro aspecto, o Teatro pós-dramático não se refere simplesmente a morte do drama, mas busca uma mudança do ponto de vista "[...] das realidades teatrais contemporâneas." (FERNANDES, 2013, p.874). Desse modo, "[...] a ausência do drama e a quebra da ilusão de realidade compõem as linhas divisórias entre o Teatro dramático e o pós-dramático" (*Ibidem*,p.16). O pós-dramático passa a exigir um novo tipo de utilização dos significantes no Teatro, exigindo, por sua vez, mais presença que representação, mais

[37] Para Pavis (2011), a mimese é a imitação, ou ainda, a representação de algo, sempre de modo ressignificado.

experiência partilhada que transmitida, “[...] mais processo que resultado” (*Ibidem*, 2013, p.230).

Segundo Iná Camargo Costa (1998 apud BETTI, 2001, p.248), a crise do drama burguês está na forma. As novas dramaturgias passam a não trabalhar mais necessariamente com textos escritos para o Teatro e nem com diálogos, outras possibilidades textuais são válidas, como poesias, imagens. Já o Teatro contemporâneo do século XXI, denominado por alguns de Teatro pós-dramático, difícil de ser definido, propõe recuperar alguns aspectos do Teatro de Vanguarda, como pretendem as Performances, rompendo com a ideia cartesiana de início, meio e final, questionando a ordem desses posicionamentos e sua necessidade textual e temporal.

Já para a pesquisadora Sílvia Fernandes (2011), a nova poética teatral inicia a mudança do dramático e literário para o cênico e performativo. Fernandes (2011) discorda de Lehmann (2007) a respeito do termo pós-dramático, pois o considera excessivamente genérico e, consequentemente, pouco efetivo. Junto a Josette Féral (2008), as autoras chamaram estas novas manifestações de *Teatro performativo*, ampliando as possibilidades de discussão da cena teatral contemporânea, marcada por relativa complexidade em se discutir o presente ao mesmo tempo em que o vivenciamos.

Busco dialogar esses apontamentos sobre o Teatro contemporâneo com as questões emergidas a partir do Teatro para bebês, surgido na cena atual e abarcando a relação entre Arte e infância, concebendo outra perspectiva de conhecer os/as bebês em seus diversos espaços (no caso desta pesquisa), nos Teatros feitos para, com e através deles/as. Nesse sentido, trago algumas indagações que compõem o escopo deste estudo. Afinal, que Teatro é este que passa a pensar os/as bebês brasileiros/as na cena contemporânea? Que possibilidades estéticas, pós-dramáticas inauguram ao dialogar com as recentes concepções de infâncias e de Artes (no caso o Teatro) junto às crianças muito pequenas?

1.1 Caminhos Metodológicos da Pesquisa

De criança brincávamos de esconde-esconde.
Ainda se lembra de nossos jogos?
Todos se escondem, um espera [...]
Tem de correr do pegador.
Se chegar primeiro na árvore, está livre
Se não fica parado no lugar
Como se bater a mão numa árvore ou parede
O pregasse ao chão como pedra sepulcral
Ele não pode se mover até que o último
Seja encontrado. E às vezes o último
Pode estar tão bem escondido, que não é encontrado.
Então todos esperam, petrificados
Cada qual seu próprio monumento [...]
(MULLER, 1981, s/p)[38]

Na busca por entender o que seria o Teatro para bebês, quais suas possíveis interlocuções com as recentes concepções de infância e o que poderia o Teatro para bebês na cena contemporânea, comecei a levantar os dados desta investigação na Iniciação Científica (SILVA, 2012). A partir de então, assisti mais de sessenta peças para crianças, destinadas a variadas idades, entre 2010 e 2016, não apenas no estado de São Paulo/SP, como em outras capitais brasileiras, Rio de Janeiro/RJ, Porto Alegre/RS, Fortaleza/CE, e em cidades estrangeiras como Évora e Lisboa/PT, Bologna/IT, Budapeste/HU.

A atual pesquisa do tipo qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), por meio da qual pude observar e focar nos contextos analisados de peças infantis e para bebês, teve como base a importância e a relevância das técnicas de observação, ainda mais no contexto desta pesquisa de pouca ou quase inexistente base teórica que dialogasse com a coleta de dados e posterior análise, no desafio de construir metodologias de pesquisas com bebês, bem como da constituição destes sujeitos a partir da Arte (especificamente do Teatro para bebês), dialogando com autores/as como Faria, Demartini, Prado (2009); Martins Filho, Prado (2011), dentre outros/as.

O objeto desta pesquisa, inicialmente constituía-se em assistir, analisar e entrevistar artistas que estivessem produzindo Teatro para bebês (crianças de 0 a 3 anos, ou, ainda, crianças de 6 meses a 3 anos), entretanto, na época da Iniciação Científica, quando iniciei

---

[38] *Sangue na Sapatilha ou o Enigma da Liberdade* (Heiner Müller para Pina Bausch). Disponível em <https://maquinablog.wordpress.com/2012/08/12/sangue-na-sapatilha-ou-o-enigma-da-liberdade/>, acesso em 13 jul. 2015.

meus estudos exploratórios, os grupos de Teatro brasileiros estavam se aproximando do Teatro para bebês e suas apresentações eram significativamente numerosas apenas em períodos de Festivais e praticamente ausente fora dos mesmos. Deste modo, resolvi abrir as possibilidades de observação e seguir assistindo peças que tivessem a categorização "livre", pois não excluiriam a presença de bebês nas apresentações, dada a grande dificuldade de encontrar peças cuja definição fossem para as crianças muito pequenas (os/as bebês).

Em muitos destes espetáculos observei que as crianças muito pequenas não estavam contempladas no tocante à estrutura física dos espaços para a realização das peças e de acolhimento dos/as bebês, além da estrutura da própria montagem, os enredos, os cenários, etc., significando que a indicação dos espetáculos revelava um desconhecimento e uma dificuldade em caracterizar e definir um público e suas especificidades.

Assim, meu primeiro contato com peças para bebês foi a partir de minha participação em eventos como *Conversas poéticas entre Arte e bebês*[39], realizado no Centro Cultural São Paulo (CCSP), junto à companhia Zin, em 2011, com palestras, conversas abertas ao público, mesas redondas, vivências e a participação no Workshop *Baby-Art para educadores*, com Anna Marie Holm.

Neste evento assisti a quatro peças para bebês, às quais estabeleci os primeiros contatos com artistas, selecionando duas peças de um grupo e uma companhia de Teatro que estavam começando a pensar e a fazer Teatro para bebês no Brasil, entre elas, a peça *O que sonhei?*, da Cia. Zin, de São Paulo/SP e a apresentação *Berço de Espuma*, com o grupo Papo Corpóreo, de Londrina/PR. Posteriormente, foram somadas ao escopo de análise a peça *A Bailarina*, do grupo Sobrevento (São Paulo) e *Cuco-a linguagem dos bebês no Teatro*, da Cia. Caixa do Elefante, de Porto Alegre/RS.

Realizei entrevistas semiestruturadas a partir do primeiro roteiro prévio (ver APÊNDICE 2, p.131), concebido junto à pesquisa de Iniciação Científica (SILVA, 2012) e às entrevistas realizadas no mesmo período. Já o segundo roteiro de entrevista (ver APÊNDICE 3, p.132) fora construído a partir de novas reflexões e questionamentos desta pesquisa de mestrado, mediante autorização (ver APÊNDICE 1, p.130) dos as/os artistas, diretores/as e de um professor universitário[40] do Rio Grande do Sul, que trabalha auxiliando a companhia Caixa do Elefante nas pesquisas sobre infância e pensa junto aos artistas a elaboração das dramaturgias das peças.

---

[39] Vídeo com uma pequena apresentação do evento. Disponível em <https://vimeo.com/39665898>, acesso em 01 set. 2016.

[40] Professor universitário do Rio Grande do Sul, que acompanha o trabalho da companhia Caixa do Elefante, contribuindo com as discussões relacionadas à temática da infância.

Estas entrevistas tiveram como objetivo investigar as concepções de infâncias das/os artistas e demais envolvidos/as nas construções e apresentações de espetáculos com foco para o público infantil de 0 a 3 anos, pensando na possibilidade de diálogos com os demais públicos. Além das entrevistas, realizei observações dos espetáculos e posterior registro em caderno de campo, respeitando o Código de Ética da Universidade de São Paulo[41] – USP/SP.

Realizei entrevistas semiestruturadas, com roteiro prévio, indagações estas que embasam a construção dessa dissertação. As perguntas versaram sobre o processo de criação das peças (ver APÊNDICE 2, p.131); as referências dos grupos e/ou companhias que embasaram a construção dramatúrgica, dentre outras como; quais as concepções de infância e de Teatro infantil do grupo; quais os motivos para as crianças frequentarem o Teatro; como o grupo ou a companhia percebe o que as crianças acharam dos espetáculos; como observam as crianças; o que eles têm aprendido com as crianças (especialmente, com as bem pequenas). No segundo roteiro (ver APÊNDICE 3, p.132), incluí perguntas sobre a possibilidade de o Teatro ser para e com bebês, e se os/as bebês seriam espectadores/as.

Durante a observação dos espetáculos, atentei-me não somente aos/às artistas, como também e especialmente às crianças e seus/suas responsáveis – o que faziam durante as apresentações, quais eram suas formas de participação, comunicação ou não, como os/as artistas demonstravam lidar com estas linguagens, antes, durante e ao final dos espetáculos, além do cenário, o enredo, ou a narrativa, ou seja, as formas e os conteúdos das apresentações, pois na primeira e primeiríssima infância ambos se encontram indissociáveis (SORMANI, 2004; SOUZA, 2010), como observado nas apresentações.

Entretanto, não farei, neste trabalho, uma relação completa de todos os grupos que, atualmente, produzem peças para bebês, já que esta demanda resultaria em outra pesquisa. Trarei apenas os dois grupos e as duas companhias entrevistadas, cujas criações dialogam com as concepções de infância abordadas nos recentes estudos sobre infâncias.

Os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas tiveram como base um roteiro prévio (ver APÊNDICES 2 e 3, p.131 e p.132). Foi usado um gravador para registro dos depoimentos[42], mediante autorização em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver APÊNDICE 1, p.130). A partir da observação dos espetáculos, houve um posterior registro em caderno de campo. Estes dados foram analisados de forma articulada à produção brasileira recente no campo do Teatro para infância e dos recentes estudos da infância, como a

---

[41] Disponível na página <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001>, acesso em 14 out. 2014.

[42] As entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, posteriormente transcritas, foram encaminhadas aos grupos e companhias de Teatro entrevistados/as para correção e aprovação das mesmas.

Antropologia da Criança, a Sociologia da Infância e o campo da Educação Infantil, na interface com as Artes (interlocução recente neste campo de estudos), especialmente, sobre a produção teórica italiana e espanhola quanto ao Teatro para bebês, além da produção teórica do Teatro, propriamente dito.

As quatro entrevistas semiestruturadas tiveram como objetivo investigar as concepções de infância dos/as artistas, bem como o porquê destes/as terem resolvido "remar contra a maré" da produção do Teatro adulto e produzir peças para bebês, se acreditam que há uma diferença entre Teatro infantil e Teatro adulto, dentre outros questionamentos, como quais seriam os motivos para as crianças muito pequenas, como bebês, frequentarem espaços teatrais? Trilhando por caminhos ora certeiros, ora duvidosos, essa pesquisa foi aos poucos sendo construída com a dificuldade principal da ausência de teorias concisas a respeito da temática, entretanto, a necessidade do início pulsa e, consequentemente, os primeiros registros escritos, aos poucos, estreiam.

CAPÍTULO 2 TEATRO INFANTIL: Breves Aportes e Perspectivas de uma Produção Cultural para a Infância

> À burguesia nada parece mais perigoso para crianças do que Teatro. [...] Muito mais, arrepia-se aqui a consciência amedrontada pela possibilidade de ver a força mais poderosa do futuro ser despertada nas crianças mediante o Teatro (BENJAMIN, 2011, p.114).

Na História da Filosofia, de acordo com as autoras Anete Abramowicz e Tatiane Rodrigues (2014), a criança sempre foi observada como negatividade. Para a Pedagogia tradicional, a infância é interpretada com referência ao que passa a ser a antítese da humanidade, como "[...] a animalidade, a selvageria, a morte (preferível à infância, segundo Santo Agostinho), a doença (Aristóteles), a loucura (Platão)" (*Ibidem*, p.463). Essa suposta insuficiência, negatividade ou incapacidade fundam o direito do/a adulto/a à intervenção. "A criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo" (*Ibidem*, p.463).

Para Abramowicz, Rodrigues (2014) e Sarmento (2003, 2007), a ideia e o interesse histórico pela infância pertencem ao período relativamente recente da modernidade. Durante um longo período da Idade Média, as crianças eram vistas apenas como seres biológicos, sem autonomia existencial e sem estatuto social, eram como apêndices das mulheres até terem capacidade para o trabalho, para a participação em guerras ou estarem aptas à reprodução, ou seja, até estarem integradas à adultez precoce.

Segundo o pesquisador Philippe Ariès (1981), por volta do século XVIII, surge o chamado "sentimento de infância", muito influenciado pela queda no número relativo de crianças, demarcando uma especificidade para elas e resultando no constructo social infância como uma "[...] consciência de alteridade das crianças em relação aos adultos [...]" (SARMENTO, 2005, p.367).

De acordo com Jens Qvortrup (2011, p.202), a ideia de utilizar a nomenclatura "infância", ao invés de "criança", perpassa pela significação de um estudo de ordem "menos particular". A partir do termo "infância" ganhamos novas perspectivas estruturais de análises. O conceito de infância passa a comunicar acerca de "[...] uma forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais da criança, nem por sua idade" (QVORTRUP,

2011, p.203). Apesar da idade se apresentar como uma referência descritiva do modo estrutural, a infância se consagra como uma categoria social permanente e não como uma fase de transição, do ponto de vista estrutural e sociológico (QVORTRUP, 2010b), modificando-se ao longo da história, permanecendo como categoria de mudanças e continuidades.

O "ser criança" varia dentro das próprias sociedades, culturas e comunidades, podendo ser alterado dentro de uma mesma família e segundo a própria estratificação social, ao mesmo tempo, variando de acordo com a duração histórica e definição de infância da época (PINTO; SARMENTO, 1997). Apesar da aprovação da Convenção dos Direitos das Crianças, as desigualdades e a discriminação contra as mesmas ainda perduram, pois a realidade social não se transformou porque houve uma publicação das normas jurídicas.

Nesse sentido, o poder de participação das crianças é diminuído, porque, segundo a linha de pensamento paternalista, as crianças precisariam ser protegidas por serem incapazes de agir de modo racional e, diante do mundo perigoso em que vivemos, seria preciso dosar proteção e participação autônoma (PINTO; SARMENTO, 1997). Como possibilitar a atuação das crianças como atores sociais se a elas são destinadas a função de receptáculos das medidas protetoras dos/as adultos/as, ditos/as racionais? Trata-se de uma perversidade o centramento dos direitos das crianças apenas em sua proteção e provisão, sem reconhecer suas possibilidades de serem atores sociais.

Ainda assistimos às situações em que estes direitos básicos estão longe de serem assegurados, como nas migrações e mortes de muitas crianças sírias, dentre outras nacionalidades, como as crianças indígenas, no Brasil, que são mortas por fazendeiros em diversos estados. A pouca ou nenhuma visibilidade dos fatos e/ou mobilizações fora destes grupos étnicos é revoltante[43].

O autor Sarmento (2003), em seu artigo *As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade,* traz alguns questionamentos importantes relativos à infância e à Segunda Modernidade. Haveria possibilidade de considerar as crianças como sujeitos sociais nas condições propostas pela Segunda Modernidade? Será que não regressamos à pré-modernidade e as crianças ainda não têm autonomia, nem como sujeitos da ação, nem como categoria geracional possuidora de direitos? Ao visualizarmos dados como os do Fundo das

---

[43] "Milhares de refugiados menores de idade fogem sozinhos para a Europa" - Notícia disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/08/internacional/1441733804_784729.html>, acesso em 15 set. 2015.
"Criança indígena (da etnia awa-guajá) de oito anos é queimada viva por madeireiros no Maranhão". Disponível em <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/01/crianca-indigena-de-oito-anos-e.html>, acesso em15 set. 2015.

Nações Unidas para a Infância (UNICEF)[44] e de Organizações Não-Governamentais (ONG's), como *a Save the Children*[45], a infância se apresenta como um grupo geracional que, nas condições atuais de globalização, ainda é o mais afetado pela pobreza, pela fome, pelas guerras, pela prostituição e pelo trabalho infantil, bem como por doenças, desastres naturais. Atribui-se às crianças o futuro do mundo, mas o presente é construído sob muita opressão.

A partir da institucionalização da infância e da separação geracional entre adultos/as e crianças, há o surgimento de instituições públicas de socialização que reforçam esta separação, como as escolares e as ligadas à cultura e às Artes. Na medida em que a urbanização aumenta, a infância passa a viver confinada nos espaços privados (a exceção das crianças em situação de extrema pobreza) e/ou nos espaços chamados híbridos (PERROTTI, 1990, p.88), representando as instituições especializadas como escolas, creches, internatos, dentre outras.

Para Ariès (1978, p.277 apud PERROTTI, 1990, p.88), "[...] a família acabava de se reorganizar em torno da criança e erguia entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada". As instituições escolares e familiares retiraram as crianças do convívio da sociedade e dos/as adultos/as. A liberdade de convívio das crianças europeias com os/as adultos/as nos séculos XVIII e XIX fora destituída. Ainda encontramos, no século XXI, consequências crescentes desta privação, trazidas para países como o Brasil.

> Confinada tanto na intimidade da família, nos espaços domésticos, quanto nos espaços especializados (que a luta de classes transformava também em espaços privados, apesar de coletivos), a infância, à medida que vai-se inscrevendo na ordem burguesa, vê reduzidas suas possibilidades de relacionamento com a diferença, a multiplicidade, [com] *o outro* (PERROTTI, 1990, p.90).

Na década de 1990, o autor Perrotti reiterou que a privatização culminou em uma grande alteração na vida política de crianças e jovens, já que, na medida em que ganhou proteção, a infância perdeu autonomia e liberdade, as crianças passaram a ser impedidas de circularem livremente pelos espaços urbanos, sendo que, "[...] sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico, mas, sobretudo altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política" (PERROTTI, 1990, p.92). O autor enfatiza a questão de regiões do Brasil que, menos urbanizadas e mais afastadas das grandes aglomerações, em pequenas cidades, nas

[44] Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que está atuando no Brasil desde 1950.
[45] Organização não governamental de defesa dos direitos da criança no mundo, ativa desde 1919.

quais é significante a presença de grupos infantis e juvenis brincando e produzindo culturas nas ruas, como observado nos estudos de Florestan Fernandes (2004) em *As 'Trocinhas' do Bom Retiro*, considerado pioneiro nos estudos de uma Sociologia da infância no Brasil e o primeiro pesquisador brasileiro a falar da existência das culturas infantis no singular, abarcando situações brasileiras próximas às descritas por Ariès (1981) sobre os períodos da Europa que antecederam à ordem burguesa.

Também na Europa, em fins do século XX, a militância do proletariado se revelou, entre outras frentes, por meio da luta em prol da escolarização em massa, culminando em reivindicações de um novo estatuto para jovens e crianças, ao mesmo tempo em que se instauravam condições propensas ao surgimento de uma literatura voltada à infância, a "[...] matriz da especificidade do Teatro infantil" (PUPO, 2000, p.336).

Inicialmente, houve a consolidação da literatura para a infância ao longo do século XVIII e, em seguida, na virada do século XIX para o XX, houve o fenômeno do Teatro infantil baseado na ideia de infância deste período histórico. Longe de ser marcado por uma estabilidade (PUPO, 2012), surgiu como um artefato cultural diante de uma consciência de infância ligada à Primeira Modernidade (LEYVA, 2014, p.02). Para Ingrid Koudela e José Almeida Júnior (2015, p.181), no *Léxico de Pedagogia do Teatro*, o surgimento do Teatro infantil em países europeus nasceu como um "[...] fenômeno singular de um Teatro realizado por adultos e endereçado às crianças.".

Como prática cultural, o Teatro infantil consagra à infância uma relação social e cultural, produzida em um dado espaço e momento histórico. "Uma heterogeneidade básica marca esse Teatro: o emissor é o adulto artista, detentor de um poder assegurado por sua condição de idade, enquanto o receptor é a criança, desprovida desse poder" (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p.181), reafirmando as desigualdades de poder (adultocêntricas) na relação entre adultos/as e crianças.

Há muitos problemas neste modelo de produção por ser realizado por adultos/as para crianças, havendo imposições e direcionamentos dos primeiros. "[...] Não se pode negar que essa produção expressa uma visão de mundo filtrada sempre pelos interesses dos adultos produtores" (PERROTTI, 1990, p.98), como apontado pelo crítico Dib Carneiro Neto (2003), no livro *Pecinha é a vovozinha!*, em que o autor traz uma listagem chamada de *Os dez pecados mais comuns cometidos nos palcos de Teatro infantil*, dentre eles, o excesso de intenções didáticas, o uso de humor fácil e grosseiro, a obsessão pela lição de moral, a necessidade do lobo mau que no final da narrativa fica bonzinho, a síndrome do nariz de palhaço, dentre outros apontamentos como o desleixo com os diálogos.

Estes “pecados” estão ligados a reducionismos e adultocentrismos em espetáculos infantis e/ou juvenis, que raramente deixam que o texto diga por si próprio. Ao se apropriarem do uso de chavões que subestimam a capacidade de interpretações diversas e complexas, os/as espectadores/as são interditados/as deste exercício, havendo somente uma lógica interpretativa possível, que deve ser compreendida de modo a não restar dúvidas e/ou questionamentos. A “lição” pretende ser clara, objetiva e contrária à ideia de Arte liberta e libertadora.

Para a autora Pupo (2000), as produções de Teatro infantil, em nosso país, foram e ainda continuam sendo construções ineficazes, carregadas de didatismos e entrecruzadas por visões de mundo empobrecidas e maniqueístas. Tanto nas propostas cênicas quanto nas suas representações sociais veiculadas, os espetáculos infantis denotam “[...] uma produção cultural específica carregada de efeitos nitidamente perversos” (*Ibidem*, p.337).

“Estereótipos, maniqueísmo, estrutura dramática pobre, composição simplória das personagens (revelando ausência de conflitos internos e/ou psicológicos) e uma visão de mundo conformista, consagrando a ordem social vigente como a única possível [...]” (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR 2015, p.182). Ora encontramos a ação dramática substituída pelo palavrório, ora por uma movimentação exagerada no palco. Outro ponto que, por vezes é deixado de lado, refere-se às múltiplas possibilidades de leituras em relação à obra artística, que nas dramaturgias e espetáculos infantis, por vezes deixam de existir.

Ao fazermos uma análise mais densa da situação dramatúrgica endereçada à infância, verificaremos que a temática não tem obtido a devida atenção. “[...] Não temos abordagens históricas que dêem conta das suas origens no final do século XIX ou das transformações sofridas por essa modalidade de texto e de encenação [...]” (PUPO, 2012, p.46). Não temos, de modo nítido e claro, quem foram estes/as autores/as, nem a existência de estudos sistematizados que analisem tais produções e encenações que resultaram neste momento histórico. A crítica tem sido realizada de modo muito esparso.

> Apesar de serem raras as publicações brasileiras que analisem criticamente o teor dos nossos espetáculos infantis e discutam as implicações dessa particularização etária, o exame, tanto das peças quanto das encenações, revela, salvo honrosas exceções, uma visão esquemática e pobre tanto da criança em cena, quanto, em última análise, da criança espectadora (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p.181).

Buscando outras possibilidades de diálogos com a infância para além das dicotomias pré-concebidas (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014) de idealização/desconhecimento, de subestimação/hipervalorização e de todas as consequências deste posicionamento adultocêntrico (GOBBI, 1997), como nos relembra Jorge Larrosa (2003), busca-se, atualmente, observar a imprevisibilidade e as incertezas que permeiam a infância.

Esperar que peças para crianças sejam sempre melhores das que são direcionadas aos adultos/as é negar essas imprevisibilidades, incertezas, singularidades e generalizar novamente o conceito infância. "A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo" (LARROSA, 2003, p.195). Ainda que a infância nos revele sua faceta visível, ela conserva seu lado oculto, "[...] o que faz com que jamais possamos esgotá-la" (*Ibidem*, p.195).

Segundo as autoras Abramowicz e Rodrigues (2014), há que se restabelecer posicionamentos de lugar, de poder entre adultos/as e crianças, de modo a possibilitar emancipação e autonomia às crianças, buscando uma infância infantil, mas não infantilizada. Nesse sentido, subtrair o consenso maioritário e utilizar a lógica da "história a contrapelo", isto é, o ponto de vista dos vencidos/as contra a tradição conformista do historicismo partidário dos vencedores (BENJAMIN, 1971 apud LOWY, 2002).

No início do século XX, no Brasil, os nomes de Coelho Netto e Olavo Bilac apareceram inicialmente na literatura dramática endereçada às crianças, mas foi a partir da encenação de *O Casaco Encantado,* de Lucia Benedetti, em 1948, no Rio de Janeiro, que se inaugurou o marco zero de nosso Teatro infantil (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p.181).

Durante a década de 1950, dentre as inúmeras referências de diretores, companhias e autores responsáveis pela trajetória do Teatro infantil no Brasil, destacamos duas experiências cuja importância é relembrada até hoje. Em São Paulo, o Teatro Escola São Paulo (TESP/SP), e os responsáveis pelas encenações, Julio Gouveia e Tatiana Belinky, com apresentações semanais de espetáculos para a infância em Teatros da prefeitura e, posteriormente, nas telas da televisão, por meio de adaptações da literatura ocidental e da literatura para crianças. Dentre estas apresentações, a adaptação livre de *Peter Pan* (obra de James Mattew Barrie) foi uma das que tiveram maior destaque, contudo, foram encenadas outras adaptações da literatura infantil nacional e estrangeira, a saber, clássicos da dramaturgia[46] ocidental.

[46] Segundo Patrice Pavis (2011), com origem grega, o termo dramaturgia tem como significado a composição de um drama, ou, ainda, é entendido como a "arte da composição de peças de Teatro" (*Ibidem*, p.113). No sentido

Além de serem pioneiros no Teatro infantil e juvenil paulistano, devido ao sucesso e a repercussão das encenações do TESP, o casal Belinky e Gouveia foi convidado para produzir, na TV Tupi, os programas *TV de Vanguarda*, *Grande Teatro Tupi*, dentre outros. As peças de Tatiana Belinky apresentavam, muitas vezes, dramaturgias irreverentes, ausentes de intenções edificantes e moralizadoras. O Teatro infantil realizado por Tatiana Belinky e Júlio Gouveia trouxe ideias e perspectivas pioneiras para a cidade de São Paulo (SP), apresentando, ao público escolar e aos demais espectadores, peças interessantes, "[...] apoiadas pelo poder público e com clara função artística e educativa" (PUPO, 2012, p.32). A produção de ambos foi considerada de vanguarda, seguindo na busca por um Teatro elaborado esteticamente.

A dramaturgia de Belinky convida o/a espectador/a infantil a estar e se envolver em situações e conflitos dramáticos, "[...] em uma perspectiva de abertura para outros momentos históricos, outras culturas, imaginários diversos que levam a diferentes modos de dar sentido à convivência humana e à existência" (PUPO, 2012, p.10). No momento em que escreveu sua dramaturgia, principalmente ao longo das décadas de 1950 e 1960, Belinky trouxe à cena textos que, pelo menos para o momento em que foram escritos, segundo Pupo (2012), eram destacáveis e sua produção revela que a junção de referências culturais e de intencionalidade pode resultar em peças destinadas às crianças, mas que também interessem aos/às adultos/as.

Outra menção importante da cena do Teatro infantil no Brasil diz respeito ao Tablado, no Rio de Janeiro, em 1951 (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR 2015, p.181), vinculado ao nome de Maria Clara Machado, funcionando até os dias atuais. Em 1956 foi lançada a revista *Caderno de Teatro*[47], com direção de Maria Clara Machado, cujo intuito era auxiliar na divulgação de textos teatrais inéditos, de traduções e adaptações, bem como discutir sobre o Teatro e sua forma no Brasil. "Num país sem tradição teatral, resta-nos procurar caminho entre a lição dos nossos antecessores, a nossa própria experiência e a experiência importada. Está-se formando um Teatro brasileiro da mistura dessas experiências" (MACHADO, 1956, p.03).

De acordo com Koudela e Almeida Júnior (2015), nos anos 1970 houve um surpreendente aumento de espetáculos destinados à infância nas capitais brasileiras e uma grande discussão sobre a emergência de associações, encontro entre artistas e educadores/as, critérios de premiação dos espetáculos, "[...] tendo em vista examinar criticamente a especificidade dessas criações, debatê-las e lutar por padrões mais complexos que pudessem

---

mais genérico, a dramaturgia é a técnica ou a poética da Arte dramática que busca demonstrar os princípios da construção da obra.

[47] Informações e publicações disponíveis em <http://otablado.com.br/cadernos-de-teatro/>, acesso em 09 jun. 2016.

nortear a realização dos espetáculos" (*Ibidem*, p.182), nascendo, assim, uma preocupação estética que enfatiza o caráter lúdico da encenação.

No Reino da Desigualdade, a autora Pupo (1991) nos desperta alguns questionamentos a respeito do Teatro infantil. A quais necessidades responde ou pleiteia responder o Teatro para crianças? O que o distinguiria do Teatro sem o complemento? Haveria especificidades? Segundo a autora, o despertar para os estudos ligados à infância convergiram no surgimento de uma categoria teatral vinculada às mesmas ou ao próprio surgimento do Teatro infantil.

A existência desse Teatro contribuiu com a expansão gradativa e autônoma da produção de bens culturais voltados para os/as pequenos/as ou muito pequenos/as, resultando em formas outras de se pensar a infância, como o recente Teatro para bebês, tema discutido nesta pesquisa.

Sobre a dramaturgia do Teatro infantil, comumente baseada em literaturas infantis ou clássicos da dramaturgia ocidental (PUPO, 1991), raramente apresenta rupturas em relação ao roteiro (começo, meio e fim), entretanto, algumas dramaturgias revelam tais rupturas e não apresentam um fim, são roteiros que permitem a improvisação.

> [...] em consonância com uma noção mais contemporânea de Teatro, assumem as últimas conseqüências a fragilidade e o caráter efêmero e mutante da própria representação teatral. A incorporação dessa visão de Teatro se traduziu em termos de dramaturgia pela criação de textos que, ao invés de se configurarem como peças acabadas, se apresentam sob forma de roteiros de improvisação a serem necessariamente desenvolvidos pelos emissores do espetáculo (PUPO, 1991, p.24).

Essa citação diz respeito, principalmente, a Ilo Krugli[48] e sua encenação *História de Lenços e Ventos*, escrita e dirigida em 1974, escreve o autor e pesquisador Miguel Vellinho Vieira (2008, p.22), em sua dissertação de mestrado *Ilo Krugli e a construção de um novo espaço poético para o Teatro infantil*, na qual o autor estudou o Teatro infantil dos anos 1970 e, consequentemente, o encenador, diretor e ator Ilo Krugli. O autor abordou a questão do Teatro infantil ser considerado uma Arte menor, carecendo, no Brasil, de estudos mais

[48] Nascido em Buenos Aires, Argentina, em 1930. Muda-se para o Brasil em 1960 e naturaliza-se brasileiro no ano seguinte. Radicado no Rio de Janeiro (RJ), é uma das personalidades importantes do Teatro infantil brasileiro e fundador do grupo Teatro Ventoforte. Em 1980, muda-se com seu grupo para São Paulo, onde mantém uma sede no bairro de Pinheiros (SP). Disponível em <http://teatropedia.com/wiki/Ilo_Krugli>, acesso em 04 jul. 2016. Fizemos, na graduação em Arte-Teatro, um evento denominado *Teatro Paulista em Debate*, junto a docente Mariana Soutto Mayor através da disciplina "História do Teatro Brasileiro", na qual organizamos cinco debates públicos sobre o Teatro Paulista entre os meses de outubro e novembro de 2016. Ilu Krugli compareceu no dia 01 de novembro de 2016 e falou a respeito do "Teatro na ditadura militar", o vídeo está disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL3XaPfzw8vqhY5JVUQ0Rqu5co3Cgk6jYc> acesso em 01 dez. 2016.

aprofundados, todavia, ressalta que o que falta não são grandes encenadores/as e autores/as, como Krugli, mas, principalmente, a ausência de pesquisas relacionadas à temática.

De acordo com Sílvia Fernandes (2000) e Miguel Vellinho Vieira (2008), a encenação *História de Lenços e Ventos* deu origem ao grupo Teatro Ventoforte, constituindo, de fato, em um marco dentro da história do Teatro infantil brasileiro, por contribuir significativamente com a melhoria da qualidade poética nas peças encenadas para tal público. O pesquisador nos relembra da importância deste Teatro infantil da década de 1970, que passou a observar "[...] a criança como protagonista, vista como um ser completo e pleno de todos os seus direitos." (VIEIRA, 2008, p.13).

Antes e durante a década de 1970 era desalentador pensar em Teatro infantil, como era para todos/as que escreviam e produziam Teatro[49] de modo geral, em decorrência do cerceamento de muitas liberdades em relação às práticas artísticas por conta da ditadura militar e da censura, havendo diminuição das atividades democráticas no país, a partir do segundo golpe[50] na República, em 1964 (VIEIRA, 2008).

Pupo (1991) também abordou o final do período dos anos 1970, enfatizando um aumento na qualidade do Teatro para crianças. Muito dessa observação se liga à integração dos diferentes sistemas de signos (plástico, sonoro, visual, gestual), passando a ser valorizado o diálogo entre estas diferentes linguagens. Nesse período, uma série de peças com aspectos contemporâneos emergiram e assumiram, até as últimas consequências, o caráter frágil, efêmero e mutante da própria representação.

Neste momento o lúdico ganhou força. O jogo e a possibilidade de invenção, imprevisto e as possibilidades de transformações passaram a ser o foco de tais textos

---

[49]A partir do início do século XX, a temática sobre modernização passa a ser contemplada em diferentes segmentos da sociedade brasileira, como no fenômeno teatral. Apesar de Oswald de Andrade ser um dos principais nomes do Modernismo Brasileiro e ter escrito a peça *O Rei da Vela*, em 1933, com publicação em 1937, o texto passa a ter suma importância a partir de sua encenação, em 1967, pelo grupo Teatro Oficina, de José Celso Martinez Corrêa, após o golpe militar de 1964, consagrando o Teatro Oficina como uma grande companhia teatral. Junto ao Oficina, o Teatro de Arena, com Augusto Boal, ainda que ambos fizessem crítica à postura política do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), criado por Franco Zampari, foi exatamente este período que deixou marcas no chamado Teatro político. O Arena consolidou sua proposição em realizar um Teatro nacional, com encenações de autores brasileiros que retratassem as desigualdades sociais, políticas e econômicas que afligiam os segmentos excluídos do país e, por isso, tiveram suas atividades encerradas, no Arena, em decorrência da prisão e posterior exílio de Augusto Boal, em 1971 e no Oficina, em 1973, depois da invasão policial com a prisão de alguns de seus integrantes, como o exílio voluntário de José Celso M. Corrêa (PATRIOTA, 2003; FERNANDES, 2000). As perspectivas de transformação, junto à luta contra a ditadura militar, motivaram muitas criações artísticas e debates, tanto no Teatro adulto quanto no infantil, com Ilo Krugli.

[50] O movimento de 31 de março de 1964, lançado aparentemente para livrar o país da corrupção, do comunismo e para restaurar a democracia, mas o novo regime militar passa a modificar as instituições do país por meio de normas e decretos denominados de Atos Institucionais/AI (FAUSTO, 1995). Ao todo foram dezessete atos institucionais. Informações disponíveis no site do planalto <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/atos-institucionais>, acesso em 12 set. 2016.

dramatúrgicos e a construção destes muitas vezes tinha a linearidade do enredo rompida "[...] em benefício da ênfase na transformação simbólica [...], elemento fundador tanto do Teatro, quanto do jogo espontâneo da criança" (PUPO, 1991, p.24). A imaginação e o jogo de faz de conta passaram a ser supervalorizados nos anos 1970. O jogo faz de conta passou a ser considerado um elemento da brincadeira infantil, a base sobre a qual se desenvolveu a linguagem teatral.

Clóvis Levi (2009), crítico de Teatro infantil citou a peça *História de Lenços e Ventos*, de Ilo Krugli, como uma apresentação que impulsionou a abertura do Teatro infantil carioca. Expressivos grupos de Teatro para crianças surgiram nessa época no Rio de Janeiro. Nesse momento, Maria Clara Machado deixou de ser "[...] uma lutadora solitária e teve, com ela, um time de autores e encenadores vigorosos e criativos – alguns, até para marcar posição, manifestando-se, inclusive, contra o 'Teatro careta de Maria Clara'" (*Ibidem*, p.18).

Segundo Pupo (1991), foi também nos anos 1970 que se evidenciou uma tendência à ampliação da faixa etária dos/as espectadores/as dos Teatros infantis. "Entre as peças redigidas a partir de 1970 aparece o menor índice de exclusividade para crianças (47,2%) e o maior índice de textos dirigidos a todos" (*Ibidem*, p.37). Para Koudela e Almeida Júnior (2015, p.182), há atualmente uma tendência, como escrito por Pupo (1991), sobre o questionamento à especificidade do Teatro infantil, pois sua definição vem historicamente acompanhada por efeitos perversos. Há diferentes posicionamentos para defender a substituição do Teatro para crianças por um Teatro outro, capaz de interessar a todas as idades, inclusive à própria infância e à pequeníssima infância, como no Teatro para bebês.

Sobre a categorização do Teatro endereçado à infância e o Teatro para qualquer faixa etária (conhecido atualmente como "censura livre"), Pupo (1991) reafirmou a continuidade do conformismo e do reduzido interesse artístico nestas dramaturgias, a exceções de algumas raras apresentações bem-sucedidas, cujas temáticas abrangeram diversas faixas etárias, como nas criações de Vladimir Capella[51] e Ilo Krugli, exemplos eloquentes, "[...] indicam que todas as gerações podem e merecem ter acesso a espetáculos verdadeiramente contemporâneos, que interroguem e que se abram à aventura estética" (PUPO, 1991, p.154), pois, ao lidar com o domínio do sensível, do simbólico, do imaginário, algumas das atividades artísticas e, no caso, o Teatro, buscam a ampliação da consciência humana muito além das delimitações em faixas etárias.

[51] Segundo Acioly (2009), Vladimir Cappella foi autodidata, começou sua carreira ao fazer músicas para Teatro. Depois foi ator, dramaturgo, diretor e músico, seus textos eram destinados ao público infanto-juvenil. Sua obra é composta por quinze textos teatrais e um romance infanto-juvenil.

Como propõe o recente Teatro para bebês, analisado ao longo do próximo capítulo (ver p.65), o qual tem revelado dramaturgias contemporâneas que se constroem a partir das percepções em relação aos/às pequenos/as, "o bebê nos lembra de voltar a olhar nosso entorno, nosso cotidiano com um olhar poético, de pequenas situações cotidianas, a gente poder resgatar a poesia que há nessa situação e trabalhá-la numa dramaturgia para eles"[52], pois ao pretender romper com reducionismos e adultocentrismos (presentes em muitas peças assistidas), recorrendo às linguagens e culturas infantis, como vêm acontecendo em algumas dramaturgias de Teatro infantil atuais e do Teatro para bebês, a partir da incorporação das culturas e saberes da infância (PERROTTI, 1982; PRADO, 1999, 2009, 2011, 2015) estas apresentações passaram a dialogar não apenas com a infância, mas com a diversidade etária do público presente.

2.1 Teatro Infantil: Recolha de Experiências de 2010 à 2016

Em uma das peças infantis que assisti de categoria livre, com a presença de meninos e meninas de variadas faixas etária, o palco se mantinha no formato italiano, contudo, a Arte era circense, realizada por um dos grupos mais antigos de Circo-Teatro contemporâneo do Brasil[53]. Os artistas faziam uso de materiais reciclados inusitados como matérias-primas para a criação dos instrumentos musicais. O espetáculo foi realizado por três atores/palhaços/músicos que praticavam feitos inesperados, como realizar malabarismos, movimentos acrobáticos com escadas, pirofagias[54] que, a princípio, podem trazer riscos, como algo típico da ação circense e extirpada do convívio das crianças pequenas fora dos circos e Teatros.

O cenário fora construído com instrumentos simples, cenicamente rústicos, com os quais se via lona e canos pequenos, médios e muito grandes, soltos e/ou emendados em outros e os instrumentos musicais que posteriormente foram tocados. Plasticamente, havia proximidade com algo ainda em estado bruto, não lapidado, tosco, mas que permitiu e possibilitou a criação cênica. O lapidar acontecia ao vivo, pelo desenrolar cênico. Através das

---

[52] Sandra Vargas, do grupo Sobrevento, em entrevista para o Jornal Futura, canal Futura. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-JYE_Ij1PKE>, acesso em 01 set. 2016. Vídeo que, inclusive, eu dou uma breve entrevista sobre a experiência da Oficina com a atriz Sandra Vargas.

[53] Não poderei nomear algumas companhias e grupos de Teatro, como este, visto que não possuo autorização, pois meu foco de análise são, fundamentalmente, as peças de Teatros para bebês.

[54] Arte de manipular o fogo, seja engolindo, cuspindo ou passando pelo corpo, enquanto o/a profissional desenvolve movimentos mirabolantes.

invenções e criações, os objetos foram metamorfoseados e passaram a trazer beleza a cada ação e a cada som lapidado.

Jogos de equilíbrio, de apoio e ajuda mútua para iniciar a apresentação, na qual duas personagens carregavam um cano ao mesmo tempo em que uma personagem dizia "*Vem*" e a outra personagem respondia "*Tô indo*"[55]. O texto era simples, mas provocador junto à cena, na qual a primeira personagem carregava aquele cano como se fosse algo muito pesado, contrastada pela segunda personagem que, ao responder "*Tô indo*", de fato, seguia sem a menor força, apenas tocava o cano e mostrava para todos/as sua atitude, que, instantaneamente, fazia a plateia rir absurdamente.

A apresentação foi recheada de atmosferas sonoras, construídas apenas pelas três personagens e seus canos. Nestes momentos, a aura era de criação e inventividade. Como pesquisadora, percebi a tarefa dificílima de trazer a atmosfera cênica ao texto e a todos os elementos que ela abarca.

No espetáculo, os atores revelaram um texto que acontecia através de gramelôs[56], que, aos poucos, iam se tornando sons diversos, que viravam banda, ou melhor, trio. Estes gramelôs passaram a dialogar com as brincadeiras por eles encenadas. Com os canos em cada pé, ou em cada braço para alongá-los, ou apenas para fazer um som e por que não colocar um cano em formato de T na cabeça? O jogo e a brincadeira cênica não tinham fim.

A personagem que ajudava a "desentupir" o cano arrumou um grande problema para si, visto que, ao desentupir o colega, viu-se em uma enrascada. Os canos passaram a "entupir" seus movimentos e a melhor parte foi que ela demorou a perceber o inconveniente. O tempo da percepção foi maior, o riso como uma significação social (BERGSON, 2004), como uma espécie de *gesto social*, demandou um tempo para ser construído.

Pedaços de azulejos, garrafa plástica, barril azul se somavam aos objetos cênicos, junto às hastes de madeira utilizadas para tocar o xilofone[57]. Cada personagem, com a sua baqueta, tocava o azulejo e ambos faziam sons de xilofone. As baquetas eram desde instrumentos de disputa a hashis[58].

---

[55] Caderno de campo (2010).

[56] Conversa improvisada, sem um sentido definido. Trata-se de uma técnica desenvolvida pelos atores italianos da *Commedia dell'arte* em fins do século XVI. Segundo Pavis (2011), a *Commedia dell'arte* já foi denominada de *commedia all improviso*, comédia italiana, comédia das máscaras, mas apenas no século XVIII que recebe a nomenclatura *Commedia dell'arte*, embora exista desde o século XVI. Passa a significar, ao mesmo tempo, Arte, habilidade, técnica e um profissionalismo com os/as comediantes desta Arte.

[57] Instrumento de percussão, formado por lâminas de metal ou madeira, encaixadas em ordem de tamanho, correspondentes às notas musicais que deve ser tocado com baquetas com a ponta coberta por uma superfície redonda e espumosa.

[58] Varetas utilizadas como talheres em países do Extremo Oriente, como Japão/JP, China/CN, dentre outros.

A pergunta que fiz foi: Qual será o próximo feito desses malucos? A incrível surpresa foi que este momento chegou. As personagens iniciaram um jogo de tentativa de explosão de um barril. A personagem pediu desesperadamente à plateia que fornecesse fogo. Em seguida, alguém escondido (possivelmente, da produção) jogou uma caixa de fósforos no palco. Ele tentou ascender e diante de algumas tentativas fracassadas, finalmente, conseguiu. O ator se escondeu e percebeu que o barril andava para perto dele. Desesperado, tirou a tocha de fogo e correu para a plateia buscando ajuda. A plateia prontamente participou do jogo e gritou desesperada com medo do fogo, quando, no corre-corre, o fogo apagou.

Aliviada, a personagem retornou ao palco com o fogo apagado dizendo "*-Apagou!*"[59] e, segundos depois, ouviu-se um estouro semelhante ao de uma pequena explosão na coxia. Blackout![60] Luzes verdes de um lado, vermelhas do outro. Percebemos que as estruturas montadas ao longo da peça seriam utilizadas como composição musical. Instrumentos como o xilofone e o trompete foram construídos com canos de diversos tamanhos, com embocaduras para cima e, aos poucos, a pesquisa se construiu através da musicalidade dos instrumentos improvisados.

Após a apresentação da banda, outro blackout e um dos palhaços voltou com movimentos pirotécnicos em meio à escuridão. Ao ascender das luzes, indicando a finalização do espetáculo, uma menina pequena subiu ao palco e deu as mãos aos atores, revelando que estava tão presente que precisou subir ao palco para agradecer aos aplausos da plateia, que também eram para ela, tamanha sua identificação com a apresentação.

Na plateia havia muitas crianças de variadas idades com seus respectivos acompanhantes. Destaco dois bebês com adultos/as acompanhantes. Observei uma menina de aproximadamente um ano e alguns meses que não se contentou em continuar sentada com uma adulta acompanhante na poltrona (ou provavelmente não acompanhava a peça como gostaria de onde se encontrava). Com os olhos muito abertos, ela balbuciava ideias que, de onde eu me encontrava, não era possível ouvir e, ao mesmo tempo, chamava o palco com as mãos e com o corpo todo. Quando a adulta acompanhante chegou perto do palco com ela no colo, a bebê continuou a interagir, a sua maneira, com o que acontecia.

Segundo a autora Nora Lia Sormani (2004), o Teatro para crianças compartilha de elementos do Teatro para adultos/as, mas tem regras de funcionamento que são próprias dos acontecimentos da infância, ou ainda, ele apropria-se de temáticas relacionadas às concepções e propostas ligadas às culturas infantis (FERNANDES, 1979; PERROTTI, 1982; PRADO,

---

[59] Caderno de campo (2010).
[60] O Blackout acontece para indicar mudança de cena.

1999), pois são as crianças, as espectadoras e leitoras do texto dramático. É este público que avalia, pelo sim e pelo não, a apresentação teatral, tanto por *interiorização* dos/as criadores/as quanto por *apropriação* deste público infantil.

Estas produções pensadas por adultos/as para crianças têm como objetivo conectar as crianças ao mundo das Artes, despertando a sensibilidade estética e as emoções de modo amplo. Pretende-se, com estas linguagens artísticas, a diversão do público, ao mesmo tempo em que potencializa, aos que assistem, uma formação humanista (SORMANI, 2004). Contudo, nota-se escolhas adultas para tais composições, que são realizadas com base em uma suposição do universo infantil.

No livro *Palhaços*, de Mário Bolognesi (2003), o pesquisador versou a respeito da história do palhaço Piquito, que podemos contrapor aos palhaços apresentados na peça assistida, já que o palhaço Piquito é uma figura que, ao olharmos, já sabemos que se trata de um palhaço através de suas vestimentas e maquiagem. Na personagem do livro, há uma caracterização marcadamente física, algo que não se encontrou nas personagens da apresentação assistida. Mesmo estando em um local diferente do circo, no caso, um Teatro, com atores que entravam em cena sem o figurino de palhaço, identificamo-nos de pronto como figuras clownescas, representantes do arquétipo do palhaço, através de suas gags[61], expressões, gestualidades, exageros e a comicidade que beiravam o extremo.

Ainda que identifiquemos, ou não, estes sujeitos como palhaços, tanto crianças bem pequenas e maiores quanto jovens e adultos/as estavam muito atentas/os às movimentações cênicas e à espera da próxima surpresa, traquinagem ou risco enfrentado por aqueles malucos que estavam o tempo todo à prova da avaliação (aprovação/reprovação) de todos/as da plateia. Como disse o autor Bolognesi (2003), o espetáculo de circo "[...] tem o corpo como base primordial da cena, quer seja sob os moldes do sublime corpo acrobático quer seja o grotesco do palhaço. A graça e o riso, no picadeiro, se efetivam predominantemente, por meio do jogo corporal improvisado" (*Ibidem*, p.155).

As crianças, de tão impressionadas com os movimentos das personagens e pela utilização de objetos muito simples, como canos e azulejos para a produção de sons e canções inteiras, ficaram atentíssimas, inclusive dois bebês que assistiam compenetrados ao espetáculo.

[61] Efeito cômico que em uma apresentação revela os motivos da/o ator/atriz ou palhaço/a.

> Como modelo contrário [à dimensão textual], outro tipo de realização cênica para crianças acode aos dispositivos do Teatro de variedades, à espetacularidade do circo, aos recursos da Commedia dell'Arte. Mais que transmitir significados educativos, este enfoque de produção cênica pretendia [e ainda pretende a meu ver] entreter as crianças, considerando-as partícipes e criadoras de um novo sentido cênico. [...] Cada criança devia [deve] se converter em co-autor dos novos sentidos da peça (LEYVA, 2014, p.32).

As crianças se apresentavam como co-autoras nesta peça. Aproximavam-se, queriam experimentar, movimentavam seus corpos de modo cômico e vivo como aqueles palhaços e não mais permaneciam sentadas em suas cadeiras monótonas. Em um dado momento da peça, muitas crianças maiores se aproximaram do palco, quase sentaram nele e buscaram interagir de diversas formas com as personagens, dando dicas do que fazer, "apontando" o palhaço que fazia uma traquinagem absurda e dizendo: "*-É ele!*"; ou então, "*-Foi ele, tio!*". Ainda que não tenham sido questionadas verbalmente, possivelmente se sentiram indagadas pelas demais linguagens apresentadas pelos atores.

Para os ocidentais, que separam o corpo da mente em uma denominada ortopedia pedagógica (SAYÃO, 2008), ao identificar este movimento das crianças de querer interagir, não apenas com a mente, mas com o corpo todo por meio da ação de levantar e querer subir no palco, nos apontando para o caráter indissociável destas questões. As crianças menores e maiores nos traziam indícios de que seus corpos e mentes ainda não estão separados, se é que deveriam estar, no caso dos/as adultos/as. Para as crianças, será através das brincadeiras, de seus movimentos, ou seja, é por meio das experiências físicas que elas vivenciam suas infâncias, seus gestos e sua corporalidade.

Através de meus estudos exploratórios de pesquisa, iniciados na Iniciação Científica (SILVA, 2012) até a escrita desta dissertação, assisti mais de sessenta espetáculos de Teatro para crianças, destinados a variadas idades, entre os anos de 2010 e 2016. Ainda que sem a realização das entrevistas com os/as artistas destas apresentações de Teatro infantil e sem me deter às especificidades de cada uma, mas analisando-as de forma geral[62], saltou-me aos olhos notar que, em parte relevante das apresentações, ainda foi recorrente o uso de expressões que se repetem, imperativos, ensinamentos, didatismos, moralismos, como *"Nunca realize tal feito..."; "Nunca deixe a casa de seus pais, sozinho*"; *"E se todos acreditarem, o amor sempre vai vencer!*", em detrimento de outros diálogos, como "*Bate o meu coração, bate e eu*

[62] Também não poderei nomeá-las ou trazer os nomes de seus/suas produtores/as, pois não busquei autorização para isto, já que o foco de análise da minha pesquisa constitui-se, principalmente, em analisar os Teatros para bebês.

sinto que posso ser uma bailarina."; "Não consigo mais sonhar!", frases ouvidas[63] no espetáculo para bebês *A Bailarina*, do grupo Sobrevento, que propõe outras possibilidades de diálogos com as crianças pequenas, fugindo de imperativos, das construções prontas e estanques.

Notei a presença de repetidos contos de cultura ocidental, europeia, com variadas adaptações de um mesmo texto, como releituras de *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos*, contos de "Princesas", adaptações de filmes da Disney. Observei, nestas adaptações, que, ao se destinarem às crianças, não evidenciavam ser fruto de uma pesquisa textual ou cênica, revelando certo desconhecimento e grande dificuldade de realização de novas propostas de autoria dos próprios artistas, e ainda desconsiderando nossos contos, lendas e mitos, ao pretender um diálogo com as crianças pequenas brasileiras, seu pertencimento, tradições e ancestralidades.

Assisti peças nas quais a comicidade e a música eram elementos onipresentes ou identificados por um suposto gosto infantil; textos dramáticos sem eixo, sem uma narrativa estruturada, apenas com frases rasas que se repetiam ao longo do espetáculo, como *"Meu pai", "Minha mochila", "Minha pena", "Papai durma direitinho", "Vou passear", "Vou dormir"*[64], revelando, em parte, a relação hierárquica entre adultos/as e crianças e o que os/as primeiros/as pensam sobre as crianças e suas infâncias.

Em parte considerável destes espetáculos não havia diálogo com a plateia. Percebia-se que, ao longo delas, as crianças muito pequenas desistiam e queriam ir embora, choravam, passavam a prestar atenção em outros detalhes do espaço. Parecia que o intuito era apenas que as crianças fixassem determinadas informações, evidenciando um descrédito quanto à capacidade poética, lúdica e humana das crianças pequenas ao tornar as cenas didáticas e explicativas. O lúdico saía de cena, a possibilidade da brincadeira no palco deixava de existir, ganhava a cena algo adultizado, desinteressante e sem qualidade.

Sobre a construção das personagens, observei certa precariedade, inclusive dualística, revelando ausência de contradições internas e inexistência de dúvidas e de questionamentos em relação a si e ao entorno, como abordou a pesquisadora Renata Pallottini (1989) em seu livro *Dramaturgia: a construção do personagem*, em que trouxe aspectos dessa construção, contextualizando-a historicamente através de um estudo das correntes clássicas do Teatro (aristotélico, brechtiano e dos atuais textos de vanguarda).

---

[63] Caderno de campo (2011).
[64] Caderno de campo (2011).

Ao pensar que conteúdo e forma são indissociáveis nas peças destinadas ao público infantil, assim como na Educação Infantil (SOUZA, 2010), temos, nos casos discutidos, espetáculos infantis que trouxeram um ideário educativo fechado à fruição, à imaginação e ao pensamento, composto por ensinamentos que, muitas vezes, parecem testar a paciência dos/as espectadores/as de pouca e/ou muita idade.

Espetáculos estes que não diversificaram as temáticas abordadas e que estavam mais preocupados com os ensinamentos do que com a brincadeira, com o faz de conta, com a cenicidade, com a performance, com a estética que o espetáculo poderia apresentar. Ana Lacombe (2012, p.142) destacou que, na cena do Teatro para a infância, há centenas de grupos que produzem Teatro para crianças, todavia, uma maioria ainda não notou a importância de repensar a Arte produzida pelo próprio grupo e por vezes entram em uma lógica reprodutora e mercadológica.

Segundo Sormani (2004), há uma disputa entre a Pedagogia e a autonomia do Teatro para crianças como expressão artística, pois há uma concepção de que as/os adultas/os devem educar as crianças de modo protecionista e utilitário. Os autores Manuel Pinto e Manuel Sarmento (1997) refletiram sobre a condição paradoxal de visibilidade contemporânea da infância, no caso da relação entre adultas/os e crianças quanto à formação destas, as/os adultas/os esperam que as crianças sejam educadas para a liberdade e a democracia, ao mesmo tempo em que os dispositivos sociais e culturais destinados à infância estão centrados no controle e na disciplina, na proteção e no direcionamento.

Assim como a história da educação, a do Teatro infantil teve um início catequético e jesuítico, pois o utilizavam de forma didática e pedagógica, com adaptações de obras europeias carregadas do moralismo vigente. Segundo o pesquisador e crítico de Teatro Carlos Nazareth (2006, s/p), “[...] o Teatro infantil tem seu berço no Ocidente, na moral judaico-cristã, no didatismo e na moral europeia”. Há uma forte intenção de proteger as crianças do “terrível mundo real”, oferecendo-lhes o mundo em formato de redoma, de fantasia bondosa, repleta de estereótipos bobos, “[...] que se compadecem em um banho estético frouxo, de cores estridentes e simplistas em relação à estrutura argumental. A redoma é portadora de uma linguagem infantilista, plena de diminutivos e de melodias pobres, tons e timbres agudos” (LAREDO, 2003, s/p).

Os conteúdos são acompanhados de um esforço reducionista para simplificar e facilitar o entendimento verbal (dicotomias evidentes, discursos morais repetitivos e histórias previsíveis são quase a regra). Intuindo não machucar a sensibilidade dos/as espectadores/as, as emoções viram narrativas que são falsificadas, quase nunca vividas ou autênticas.

Aumenta-se a quantidade de explicações na medida em que a idade das crianças vai diminuindo, pretendendo atender a um nível muito baixo de "[...] atenção-compreensão-assimilação e não ao seu potencial" (LAREDO, 2003, s/p), diminuindo a profundidade dos assuntos e conteúdos, transferindo a preocupação para o entendimento racional das crianças em relação às apresentações.

Para Laredo (2003, s/p), nós, adultos/as, confinamos a infância em um curral, que está cercado e protegido pelo Estado, pela sociedade, pela família e, mais incisivamente, pelos pais/mães, professores/as e adultos/as, no geral. Dentro do cercado, as crianças estariam protegidas e próximas de tudo que seria apto para elas, ao mesmo tempo em que fora deste cercado estaria tudo de mais ameaçador. Este muro seria eficiente, inclusive, por deixar de ser externo e ir se convertendo, cada vez mais, "em um muro interno".

Dib Carneiro Neto (2003) criticou a dramaturgia infantil e juvenil como sendo vista de modo equivocado pela sociedade por comumente atribuir às peças infantis um poder que elas não possuem ou não deveriam ter - "[...] o poder de transformar as crianças em crianças melhores, em crianças felizes, como se estivesse nas mãos de quem faz literatura ou de quem escreve para Teatro o poder de estimular no mundo a virtude ou o vício" (CARNEIRO NETO, 2003, p.08). O Teatro para jovens e crianças, incluindo o Teatro para bebês, pode auxiliar na tarefa de formação de crianças e jovens, mas esta não deve ser sua primeira opção. O Teatro não deve abrir mão de sua condição de ser obra de Arte:

> Uma peça de Teatro vai ser melhor, bem-feita e bem escrita se simplesmente conseguir causar algum tipo de reação livre na plateia mirim, seja de estranheza, de encantamento, de frustração, de desconfiança e até de repúdio, porque se a Arte for capaz disso, estará contribuindo para construir pessoas mais libertas, capazes de entender sozinhas quais são os limites entre bondade e maldade na vida real. Sem ter de se submeter aos chavões e às receitas prontas de felicidade [...] (CARNEIRO NETO, 2003, p.08).

Em seu segundo livro, onze anos depois, Carneiro Neto (2014, p.12) traz um cenário menos drástico sobre o Teatro infantil. No início do livro, "Uma introdução otimista", apontou, a partir de sua longa experiência de mais de duas décadas como crítico em jornais, revistas e sites, acompanhando montagens de espetáculos infantis, na cidade de São Paulo, uma melhora no quadro das apresentações infantis e juvenis, melhora também apontada em depoimentos e avaliações de outros participantes em eventos sobre Teatro.

> [...] a situação avançou desde que Bárbara Heliodora[65] escreveu seu artigo no início dos anos 60. [...] O que me anima é que, de maneira geral, não há retrocesso: o Teatro infantil feito no Brasil melhora a cada ano. O que melhorou? Melhorou a visão do próprio artista com relação à criança. Mudou a forma de abordagem. O que é dito à criança hoje é dito com mais respeito, maior cuidado, maior responsabilidade. Isso mudou não porque a criança de hoje seja mais crítica e exigente do que foram as crianças das gerações passadas. No tempo dos nossos avós, criança também sabia quando estava sendo desprezada, subestimada e enganada artisticamente. O que acontece, e isso não é nenhum ovo de Colombo, é que as crianças de cada geração – e ainda bem que é assim, o mundo anda mesmo para a frente – vão tendo mais e mais parâmetros de comparação, vão sendo cada vez mais expostas a outros níveis de informação, de Arte, de tecnologia (CARNEIRO NETO, 2014, p.15).

Para o autor, atualmente já se compreendeu que o Teatro para infância também é Arte e não mais aula, entretanto, ainda existem grupos que persistem na ideia do Teatro infantil enquanto ensinamento de moralismos, dualismos, repetições dos clássicos de forma fácil e banal. No entanto, tem existido "[...] mais pesquisa, mais interesse na linguagem, mais apuro da direção, mais necessidade de deixar uma marca nova na interpretação, mais rigor estético" (CARNEIRO NETO, 2014, p.16). Segundo o jornalista e crítico, as produções de Teatro infantil entenderam que melhorar este Teatro seria, dentre outras questões, parar de apresentar apenas histórias de princesas, de modo rudimentar e extremamente "tatibitate"[66].

O pesquisador Leyva (2014), em seu artigo intitulado *Em busca de uma semântica do Teatro infantil*, apontou para uma crise de identidade do Teatro infantil, vinculada à própria indefinição de sua episteme. O autor defende a ideia de haver variados conceitos e identidades, práticas que, por sua vez, dialogariam com as variadas infâncias, suas performances e, consequentemente, com os diversos espetáculos de Teatro infantis produzidos. Assim, a cena contemporânea traz desafios quanto às definições teóricas que contemplem a heterogeneidade das práticas teatrais e em relação às diversas possibilidades de infância que podemos localizar em nossos cotidianos.

Segundo Hans-Thies Lehmann (2013c), a partir das teorias do Teatro pós-dramático, passou a existir uma maior confiança em relação aos artistas que produzem espetáculos infantis, no sentido destes acreditarem que as crianças podem, por exemplo, "[...] se alegrar

---

[65] Bárbara Heliodora (1961 apud CARNEIRO NETO, 2014, p.12) disserta sobre a questão do desenvolvimento do Teatro infantil e a formação cultural de nossa infância, abordando a falta de critérios e de qualidade, pois os mesmos apelam para uma exacerbação emocional gratuita, ambos esquecendo "[...] que o Teatro é uma experiência artística, estética, uma experiência independente, autônoma, ligada ao que é definível especificamente como ação dramática".

[66] A palavra está sendo utilizada pelo autor no sentido de classificar algo como extremamente fácil, bobo.

com um Teatro sem fábula" (Lehmann, 2013c, p.239), ao passo que, anteriormente, essa ideia seria impensável.

Ainda que, na cena contemporânea, o Teatro tenha se distanciado, cada vez mais, da linha dramática, seja por meio da fragmentação, montagem, desconstrução e esteja em busca de outras formas de narração, há muitos/as que seguem "[...] presos à ideia de que o enredo explicativo ou esclarecedor seja necessário, onde quer que se trate ou pareça tratar-se de Pedagogia, ou seja, justamente no Teatro infantil" (LEHMANN, 2011, p.281).

O pesquisador e crítico Luvel Leyva (2014) apresentou uma série de peças, a maior parte alemãs, montagens para e com crianças, que surpreenderam em qualidade, pois buscaram tocar em pontos muitas vezes não ditos às crianças e em questões complexas, como a morte ou a própria incerteza da vida. Estas apresentações, trazidas pelo autor, revelaram-se profundas e multifacetadas no cenário do Teatro Infantil, fugindo à ótica da Arte somente como instrumento de educação e de moralização das crianças.

Nestas apresentações, o ranço didático foi deixado de lado, o eixo deixou de estar rigidamente fixo ao texto. É importante salientar que estes espetáculos ainda são pouco encontrados no Brasil, como apresentei no início deste capítulo, ao abordar minha experiência como pesquisadora e espectadora.

Segundo Carlos Nazareth (s/d), a maioria das discussões sobre a qualidade do Teatro infantil ficou restrita à classe artística, não se expandiu a discussão para a sociedade, para os/as acompanhantes das crianças, como mães, pais e professoras/es – o que pode resultar em uma visão distorcida do que seja considerada qualidade em um espetáculo para crianças.

Outra questão relevante diz respeito ao fato das discussões artísticas em relação ao Teatro estarem ligadas ao Teatro realizado na zona nobre da cidade, dirigido à elite, entretanto, Teatro é uma expressão popular (MACHADO, 2014). Nesse sentido, a importância de sua expansão e interiorização, a proximidade entre Arte e Escola, livre de didatismos e pedagogismos escolares para a Arte, e a possibilidade de ida de crianças (de variadas classes sociais, etnias, pois estas já frequentam os ambientes escolares), de responsáveis e professores/as e, principalmente, a relevância da formação de público, criando a possibilidade de acesso a todos/as ao Teatro.

Para a pesquisadora Machado (2014, p.09), falta à comunidade produtora de cultura para as crianças um desapego da noção desenvolvimentista, para além dos/as adultos/as que produzem espetáculos para crianças, como os fabricantes de brinquedos, livros, produtores/as de música, cinema, etc., compreender que a "[...] temporalidade e a espacialidade reveladas pela criança em sua vida cotidiana é que consistem na chave do enigma para o surgimento de

novas formas de fazer Teatro [...]" para elas. Afinal, necessidades de quais Teatros possuem as nossas sociedades contemporâneas e quais Teatros são por elas construídos? (DESGRANGES, 2006, p.69).

CAPÍTULO 3 TEATRO PARA BEBÊS: Breve Contextualização

Não existe obra de Arte que não faça
apelo a um povo que ainda não existe.
(DELEUZE, 1999, p.14).

A partir da Segunda Modernidade[67], os planos estrutural e simbólico revelaram o processo de reinstitucionalização da infância, culminando em uma análise morfológica, sintática e semântica das culturas da infância, centralizando-as no processo de compreensão das mudanças estruturais contemporâneas. Nesse momento histórico, mais especificamente, a partir da década de 1980, surge o Teatro para bebês, uma "obra aberta" (ECO, 1991) que está se configurando em um Teatro pensado para todas/os, inclusive para os/as muito pequenos/as[68].

O Teatro para bebês surgiu em países europeus como Itália/IT[69], Espanha/EP, Eslovênia/SI, França/FR e Bélgica/BE. Posteriormente, passou a ter repercussão em diversos outros países, como o Brasil. Caracteriza-se, principalmente, por ser uma conquista social e de convívio para a infância (PEREIRA, 2014), mas, por ser uma vertente recente, há ainda pouca teoria e muitas controvérsias, desconfianças no meio artístico, crítico e intelectual.

---

[67]A Segunda Modernidade caracteriza-se pelo complexo conjunto de rupturas sociais, bem como da substituição de uma economia predominantemente industrial para uma economia de serviços, também a ruptura do "[...] equilíbrio de terror entre os dois blocos [...]" (SARMENTO, 2003, p.06), a crise dos países socialistas do Leste europeu, o fim dos regimes comunistas, dentre outros acontecimentos. Todas essas mudanças "[...] têm sérias implicações no estatuto social sobre a infância e nos modos, diversos e plurais, das condições actuais de vida das crianças" (*Ibidem*, p.07).

[68] Sobre a temática, há um artigo escrito e publicado conjuntamente com a professora que me orienta, Profª Drª Patrícia Dias Prado, *Educación y edades de la primera infância: relaciones con el Teatro para/con bebés* (Educação e idades da primeira infância: relações com o Teatro para/com bebês), (PRADO; SILVA, 2016), tradução livre. Apresentado pela Profª Drª Patrícia Dias Prado no *IV Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños y Jóvenes*, na Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina), com tradução para o espanhol e o inglês, enquanto requisitos para a submissão do artigo.

[69] De acordo com dados do site "*Small Size"*, a Companhia Teatral italiana *La Baracca – Testoni Ragazzi* criou o projeto *Small Size – European Network for the Difusion and Development of Performing Arts for Early Childhood*, em 2005. O projeto tem financiamento da Comissão Europeia pelo programa de Cultura. Surgiu com o nome *Small Size* (2005-2006), e, com o passar dos anos, a quantidade de parceiros aumentou, tornando-se membro do ASSITEJ Internacional. Os parceiros já apresentaram muitas atividades no que se refere à Arte para crianças de zero a seis anos, dentre as quais, realizações de festivais por toda Europa. Informações disponíveis no site <http://smallsize.org/smallsizestory.asp>, acesso em 28 abr. 2016. Outro festival organizado e produzido pela Companhia é o *Festival Visioni di Futuro, Visioni di Teatro: Festival Internacional de Teatro e cultura para a primeira infância*, em Bolonha/IT, ligado ao projeto *Small Size.* Tive a oportunidade de participar deste festival no ano de 2013, época em que realizei um Intercâmbio Internacional em Évora/PT, com financiamento da Universidade de São Paulo, por meio do Programa de Intercâmbio-Mérito Acadêmico.

Todavia a cena teatral contemporânea tem revelado encenações que surgem com força. Os/as artistas que realizam estas apresentações têm mostrado confiança e crédito na capacidade poética dos/as bebês e na possibilidade desta Arte que emerge e busca uma "volta à essência do Teatro", como conta o ator Luiz André Cherubini (2009) em entrevista[70]. Segundo o artista, este Teatro pretende voltar à cena ritualística, ao ritual[71], ao sagrado[72], à presença potente e viva do público.

Alguns pilares permeiam a construção destes espetáculos para a primeiríssima infância, como o jogo, a brincadeira e a ideia de celebração ritualística, sagrada, que diferiria do Teatro espetacular. Nesse sentido, o Teatro para bebês re-inventa teatralidades[73], compondo a cena contemporânea, dispensando as cortinas, propondo outros diálogos com as crianças muito pequenas.

Sobre o aspecto do sagrado, busco ampliar sua definição junto ao autor Mircea Eliade (1992, p.17) cujo livro *O Sagrado e o Profano* versa a respeito do *sagrado em sua totalidade* em oposição ao profano. Segundo o autor, o humano percebe a existência do sagrado em suas manifestações por meio da revelação de algo "de ordem diferente", de uma realidade que não pertence ao nosso mundo e em objetos que nos são cotidianos.

> O homem ocidental moderno experimenta um certo mal-estar diante de inúmeras formas de manifestações do sagrado: é difícil para ele aceitar que, para certos seres humanos, o sagrado possa manifestar-se em pedras ou árvores, por exemplo. Mas, como não tardaremos a ver, não se trata de uma veneração da *pedra como pedra*, de um culto da *árvore como árvore*. A pedra sagrada, a árvore sagrada não são adoradas como pedra ou como árvore, mas justamente porque são *hierofanias*, porque "revelam" algo que já não é nem pedra, nem árvore, mas o *sagrado* [...] (ELIADE, 1992, p.17).

---

[70] Em entrevista realizada pela pesquisadora Cibele W. de Souza (FE-USP), em sua Iniciação Científica, em 28 ago. 2009, cedida para mim pela mesma e devidamente autorizada pelo entrevistado.

[71] De acordo com Pavis (2011), tem-se como a origem do Teatro uma cerimônia religiosa, que reunia grupos de humanos. Desde a época dos rituais gregos, os papéis eram separados em atores e espectadores, o relato mítico era pré-definido, como também a escolha de um lugar para a realização do encontro, aos poucos se institui o rito em acontecimento teatral. Para o pesquisador Victor Turner (1974), o ato ritual estaria ligado às manifestações carregadas de simbologias e representações que podem estar vinculadas a cosmogonia ou ainda aspectos do cotidiano da sociedade, suscitando um sentimento de igualdade entre os sujeitos, já que o status social dos envolvidos passa a não ser algo relevante.

[72] Segundo Aurélio Ferreira (1993, p.490), o verbete "sagrado" está relacionado a algo que se sagrou, relativo a coisas divinas, sacras e à religião.

[73] SARRAZAC, Jean-Pierre. A invenção da teatralidade. Sala Preta. ECA-USP, São Paulo, v.13, n.01, 2013, p.56-70.

Toda hierofania[74] carrega um paradoxo. O objeto, ao manifestar o sagrado, ainda que seja um objeto qualquer, torna-se *outra coisa*, apesar de continuar sendo ele *mesmo* (ELIADE, 1992). Peter Brook (2009), em *O Teatro e seu espaço*, refletiu sobre o "Teatro Sagrado" ou "Teatro do Invisível-Tornado-Visível", no qual o palco seria um lugar de possibilidades de revelação do invisível, do invisível se tornar visível, podendo, aliás, exercer grande poder e fascínio sobre nossos pensamentos.

Para Brook (2009), a sociedade perdeu o significado do ritual e da cerimônia, como o Natal, os aniversários, os enterros. O autor reitera que se nós compreendêssemos mais sobre os rituais ou sobre as celebrações ritualísticas, tais vivências seriam mais poderosas, inesquecíveis e, assim, também seriam as apresentações artísticas; mas já não sabemos mais como celebrar, ou o quê celebrar, apenas almejamos o resultado final, os aplausos.

O ator, encenador, poeta, visionário que antecipou as questões do Teatro e das Artes na era pós-industrial, Antonin Artaud (2006), buscou voltar a estas origens do acontecimento teatral, ritualístico, sagrado, "[...] rejeitando o Teatro burguês baseado no verbo, na repetição mecânica e na rentabilidade, ele reata com a ordem imutável do rito e da cerimônia [...] como um xamã[75] – [em] uma profunda aspiração do Teatro preocupado com suas origens [...]" (PAVIS, 2011, p.346). No livro *O Teatro e seu duplo*, Artaud (2006) versa sobre o Teatro ocidental não enxergar outras possibilidades de fazer Teatro pra além do diálogo – como escrita e fala. O autor sugere uma linguagem destinada aos sentidos e independente da palavra, cujo intuito da ação estaria centrada em satisfazer os sentidos, transcendendo a razão discursiva e psicológica:

> Sei muito bem, por outro lado, que a linguagem dos gestos e das atitudes, que a dança, a música são menos capazes de elucidar um caráter, de relatar os pensamentos humanos de uma personagem, de expor os estados da consciência claros e precisos do que a linguagem verbal, mas quem disse que o Teatro é feito para elucidar um caráter, para resolver conflitos de ordem humana e passional, de ordem atual e psicológica [...] (ARTAUD, 2006, p.40).

Em diálogo com as ideias de Artaud (2006), o encenador Jerzy Grotowski (1992) também buscou o sagrado. Para ele, o Teatro não poderia ser um objetivo em si, como o é a dança e a música em alguns momentos - o Teatro, por sua vez – deveria ser um veículo, uma

[74] Dicionário Aulete digital apresenta o verbete "hierofania" enquanto uma manifestação reveladora do sagrado. Disponível em <http://www.aulete.com.br/hierofania>, acesso em 07 set. 2016.

[75] Para o pesquisador Gilberto Icle (2006), entende-se por xamã um fenômeno religioso específico, não podendo, assim, ser atribuído de modo genérico a todas as formas de magia de povos primitivos. Há uma caracterização fortemente centrada no uso de técnicas de êxtase para diversas funções sociais.

possibilidade de se fazer um auto-estudo, ou um modo de salvação. O chamado método de Grotowski (1992) direcionaria a busca dos/as atores e atrizes para um amadurecimento expresso por uma tensão levada ao extremo através de um desnudamento do que haveria de mais íntimo, distanciando o indivíduo do egoísmo e da auto-satisfação por meio do método da "*via negativa"*. Os atores e as atrizes partiriam não de uma coleção de técnicas, mas da erradicação de bloqueios, corroborando para o desnudamento de si, com a retirada de suas máscaras, "[...] no intuito de se mostrar completamente nu fazendo emergir em si um ser que não esteja atrelado a convenções e automatismos" (GROTOWSKI, 1975, p.15 apud ANDRÉ, 1997, p.07).

Ao longo das entrevistas com as/os artistas, percebi o interesse comum de alguns grupos e companhias de Teatro, que têm uma longa trajetória de pesquisas com o Teatro de animação e que passaram a se aproximar do Teatro para bebês. Seria esta uma mera coincidência? Trago breves reflexões sobre o Teatro de animação junto a autoras/es como Amaral (1991), apresentando hipóteses relativas à proximidade desta Arte teatral, denominada de animação, junto às discussões do Teatro para bebês no que tange os aspectos ligados à ritualística e ao sagrado, apontados anteriormente.

Já o Teatro de formas animadas aproxima-se, em linhas gerais, do Teatro proposto por Antonin Artaud (2006) que busca em teatros como o de Bali[76], dialogar com o transcendental, priorizando uma comunicação que deixa de acontecer por meio da consciência racional ao se aproximar dos rituais primitivos pelo seu aspecto animista, pelos seus objetos sagrados. Visualmente carregado em suas simbologias, o Teatro de animação vincula-se ao Teatro de máscaras e de bonecos, místicos e tradicionais.

Após o apogeu do Teatro de marionetes, há uma perda de interesse por essa forma teatral, resultando em um risco à própria sobrevivência. Assim, os/as marionetistas profissionais abandonaram os palcos dos Teatros e salões e partiram para atuar nas ruas, feiras e praças, intuindo abarcar outro tipo de público. Foi neste momento que o Teatro de bonecos ganhou maior popularidade, sobrevivendo, inclusive, ao tempo e chegando aos

[76] Bali é uma das muitas ilhas da Indonésia e fica próxima da ilha de Java onde também existe, em nossos dias, uma tradição muito rica em Teatro de sombras. A tradição do Teatro de Bali está calcada na mescla da dança, canto, música, pantomima e muito pouco do Teatro psicológico, muito encontrado no Teatro europeu do período analisado por Artaud (2006, p.55). Segundo o autor, o Teatro de Bali "[...] recoloca o Teatro em seu plano de criação autônoma e pura, sob o ângulo da alucinação e do medo [...] O drama não evolui entre sentimentos, mas entre estados de espírito, ossificados e reduzidos a gestos – esquemas.". Gestos e atitudes angulosas, brutalmente interrompidas, modulações sincopadas do fundo da garganta, frases musicais curtas, ruídos de galhos, sons de caixas ocas, danças de bonecos animados, gritos lançados ao ar, são algumas das definições desse Teatro. A partir dessas ações, "[...] surge o sentido de uma nova linguagem física baseada nos signos e não mais nas palavras." (*Ibidem*, p.56). Este fazer teatral continua vivo ainda hoje, mas não se sabe até que ponto todos os seus antigos rituais se mantiveram.

nossos dias com montagens para crianças, visto que, anteriormente, suas apresentações eram destinadas apenas aos/às adultos/as. A partir dessa mudança, os "[...] temas passaram a ser muito mais simples, próprios para um público casual que mudava constantemente [...]" (AMARAL, 1991, p.111).

No Teatro de animação, a linguagem teatral não se manifesta pelo corpo do/a ator/atriz, nem por meio das palavras, mas por meio das formas, imagens, metáforas e símbolos, como no "Teatro Sagrado" de Peter Brook (2009), em que o invisível "[...] penetra o visível e se manifesta." (AMARAL, 1991, p.18). O objeto no Teatro de animação é a alquimia. Ao dramatizar com objetos, eles se modificam, passam a criar personagens, aparentemente vivas, segundo transformações e movimentações. "[...] No Teatro do indizível-invisível a comunicação pode ser até com palavras, mas é, principalmente feita com imagens, gestos, música, ritmo, efeitos de luz e silêncios. É um Teatro onde se produzem ou se re-carregam energias" (*Ibidem*, p.303), características compartilhadas pelo Teatro para bebês ao não estar centrado em narrativas textuais, este Teatro busca outras possibilidades de comunicação.

Ao se referir ao Teatro de Bali, Artaud (2006, p.60) aborda sobre o potencial "[...] da linguagem teatral exterior a toda linguagem falada e na qual parece residir uma imensa experiência cênica [...]". O autor se referiu às apresentações teatrais que visem os ritos, o sagrado, o que ele chamou de Teatro em oposição ao Teatro dramático, centrado nas questões textuais e psicológicas da Europa naquele contexto histórico. Por essa linha de pensamento, surgiram, posteriormente, as Performances, os *happenings*[77], os *environments*[78] e o próprio Teatro pós-dramático (LEHMANN, 2007).

Estes modos de se fazer Arte estão ligados ao modo de viver, imaginar e construir relações das crianças pequenas (MACHADO, 2010a). Ao aproximar Arte teatral e vida, criação cênica e, por exemplo, a Antropologia, nos são revelados cenários em que as crianças são, senão as inventoras, as co-produtoras desta Arte contemporânea do Teatro pós-dramático, deixando de lado certas estruturas rígidas de pensamento e de dramaturgia.

---

[77] Para Cohen (2013, p.132), o termo *happening* associa-se à ideia do *free theatre*, ou Teatro livre, dos aspectos formais e ideológicos. "O *happening* se apóia no experimental, no anárquico, na busca de outras formas.". Também entra em sintonia com a ideia de Teatro da Crueldade proposta por Artaud (2006), em sua busca pela metafísica, pretendendo despertar outras realidades. Nesse sentido, o *Living Theatre* tem seu processo de criação com base nos *happenings* e, também, é um dos poucos grupos que mais se aproximam das ideias elaboradas por Artaud (2006), ao ser um Teatro que incorpora a vida, deixando de ser apenas uma auto-referência. A preocupação deixa de estar centrada na encenação e/ou na representação. O limite entre o ficcional e o real é muito tênue, rompendo a convenção de representação.

[78] De acordo com Cohen (2013), o termo *environments* não apresenta uma tradução satisfatória para o português, visto que diz respeito ao clima, envolvimento, meio ambiente. Relativo à "energia" que paira, ou ainda, ao "astral", consequência dos comportamentos.

Ao pretender dialogar com outros modos de ver o mundo, advindos daqueles/as que não constituem o pensamento hegemônico e que estiveram à margem, como as crianças, vislumbra-se um Teatro que pretenda ser para e com meninas e meninos de pouca idade. Para tanto, pensar o surgimento do Teatro para bebês, trata-se, dentre outras questões, de revelar pensamentos e de escancarar as epistemes sulistas, como proposto pelo pesquisador Boaventura de Sousa Santos[79]. Pensar neste recente Teatro que proporciona e propulsiona a retomada de questões, ao aproximar pessoas com interesses e idades diferentes em uma reunião comum, ao reaver ideais da democracia (GUÉNOUN, 2003), propondo fruição estética e compartilhamento social (PEIXOTO, 2015)[80], conjuntamente.

Em conversas informais com os/as artistas pesquisados/as sobre as sessões das apresentações para bebês estarem sempre cheias, estes/as apontaram para a ausência de espaços para se estar com um/a bebê, ou para se estar entre pares, diferentes para interagir coletiva e criativamente em lugares culturais (HARVEY, 2013).

O Teatro para bebês, além de ser um Teatro em que todos/as podemos ir, proporcionando compartilhamento social e se configurando enquanto um convite ao Teatro e a vida pública, ao propor encontros e reencontros entre pares e diferentes, entre humanos de muita e/ou de pouca idade, remete-nos à visão arièsiana[81], na sociedade pré-moderna, em que as crianças eram parte da vida pública, isto é, "[...] elas eram públicas, no sentido de estarem no espaço aberto [...]" (QVORTRUP, 2014, p.27) e, atualmente, não apenas as crianças estão reclusas em lugares determinados (instituições muradas), enclausuradas, como os/as demais membros da sociedade.

Para a pesquisadora Teresa Caldeira (2000), o processo de segregação espacial e social é uma característica presente nas cidades. "As regras que organizam o espaço urbano são basicamente padrões de diferenciação social e de separação" (*Ibidem*, p.211). Os diferentes grupos sociais estão separados por muros e tecnologias de segurança, deixando de haver interação e/ou circulação em áreas comuns, culminando no surgimento dos enclaves fortificados, fechados e monitorados, devido ao medo do crime violento e, nessa nova configuração espacial, a livre circulação e a acessibilidade na cidade ficam prejudicadas.

O caráter do espaço público e a participação dos cidadãos e cidadãs (de pouca ou muita idade) na vida pública são alterados. A partir disso, o Teatro para bebês nos alerta sobre

---

[79] Vídeo do Prof. Dr. Boaventura de Souza Santos – "*Porquê as Epistemologias do Sul?*": <https://www.youtube.com/watch?v=ErVGiIUQHjM>, acesso em 19 maio 2015.

[80] Entrevista com Elenira Peixoto, da Cia. Zin, disponível em <http://projetooqueeusonhei.blogspot.com.br/>, acesso em: 18 maio 2015.

[81] O teórico citado refere-se à ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A., 1981.

o alijamento do direito à cidade[82] e ao seu pertencimento, como dos artefatos culturais, sociais, históricos, museus, Teatros, lugares que caracterizariam a cidade como um lugar de vivência coletiva, interativa e educativa, como também lugar de contenção de nossas próprias inscrições, marcas, registros, manifestações de identidades e de resistência[83].

Observo que a luta dos/as artistas entrevistados/as busca, em parte, o direito de acesso de todos/as aos lugares comuns, públicos e, ainda que privados, como o caso de muitos Teatros, que estes apresentem e revelem registros históricos dos sujeitos que por lá estiveram, incluindo os/as bebês, estabelecendo um contraponto à sociedade atual que se autodenomina globalizada e homogeneizante (CAVALCANTE, 2008).

Na busca por considerar a apropriação dos espaços (inclusive de Teatros) pelas crianças (SILVA, 2013), podemos vislumbrar as possibilidades de suas impressões, marcas, simbólicas e culturais, pelos espaços, alterando o que nele é realizado, como as peças estudadas nessa dissertação, entendendo que as crianças, mesmo as muito pequenas, como os/as bebês, não são apenas espectadores/as dos acontecimentos da vida, eles/as são protagonistas (PERROTTI, 1982), possuem agência (PROUT, 2010), produzem e reproduzem culturas (PRADO, 1999), história, são cidadãos/ãs. Nesse sentido, até que ponto as apresentações cênicas estudadas são reveladoras destas marcas, pertencimentos e agenciamento dos/as muito pequenos/as?

Dentre as mais de sessenta peças que assisti, selecionei quatro que mais se aproximavam da temática estudada, espetáculos destinados especificamente às crianças de zero ou seis meses a três anos. Posteriormente, realizei entrevistas com as atrizes e diretores/as dos grupos Sobrevento, Papo Corpóreo, Cia. Zin e Caixa do Elefante (com esta última, realizei a entrevista conjuntamente com um professor universitário que trabalha junto à companhia, auxiliando nas pesquisas que se relacionam à infância e às Artes).

---

[82] Segundo David Harvey (2013, p.33), o direito à cidade não seria apenas um direito condicional de acesso ao que já existe, mas sim "[...] um direito ativo de fazer a cidade diferente, de formá-la mais de acordo com nossas necessidades coletivas [...]", definindo um modo alternativo de simplesmente ser humano, em uma tentativa de re-imaginar e re-fazer os contextos urbanos.

[83] Como em meu Trabalho Complementar de Curso (TCC), realizado em 2013, intitulado *Arte no muro: infâncias brasileiras [re]veladas?*, na FEUSP, com orientação da Profª Drª Márcia Ap. Gobbi, no qual analiso desenhos grafitados infantilizadores, revelando, dentre outras questões, a segregação e a exclusão nas cidades, não apenas dos meninos e meninas de pouca idade, como dos/as moradores/as de regiões periféricas, excluídos da participação política e artística de suas próprias cidades (SILVA, 2013).

3.1 "Foi muito legal, mas aí eu queria fazer de novo"[84]: em que o Teatro para bebês desafia as novas concepções epistemológicas na Arte e na Educação para a infância?

O grupo Sobrevento têm três apresentações destinadas aos bebês *A Bailarina; Meu Jardim*[85] e, a mais recente, *Terra*. No espetáculo *A Bailarina*, apresentado pela atriz Sandra Vargas, havia um cenário de tecido bordô, duas mesas de canto pequenas em estilo antigo, uma pequena caixinha de música de madeira, uma poltrona, jogo de luzes baixas, o que ajuda a aproximar plateia e palco, um ambiente muito aconchegante e próximo. A atriz, sentada ao centro do palco, com um vestido em cetim branco e corte rodado, brilhava ao entrar em contato com a luz, trazendo sutilidade, delicadeza, placidez e poesia.

Parecia que estávamos a admirar primeiramente um quadro, pela plasticidade da cena e pela artista que se encontrava ali posicionada, sem pronunciar palavra alguma e sem executar ações. Inicialmente, nossa relação com ela se deu pela contemplação, ficamos a contemplar um quadro e suas nuances.

Minutos depois que a plateia entrou no espaço e se sentou, o quadro ganhou vida, a poesia ganhou encenação, movimento e sonoridade. Nessa apresentação, a bailarina encontrou uma caixinha de música deixada por sua filha e passou a se envolver com o som produzido pela caixa e por suas próprias memórias de infância. Há uma movimentação balética com quedas, há um medo do que não é tão seguro, medo de experimentar, remetendo-nos as nossas próprias incertezas e questões do existir - a dança metaforizando a vida.

A personagem se sente insegura em realizar seus desejos e percebe que é perigoso dançar como uma bailarina, percebe que é perigoso viver! A partir deste momento, a bailarina abre uma das gavetas do móvel e inicia um jogo cênico com os colares de contas, pedras brilhantes, pérolas que simulam as lágrimas da própria personagem; o jogo acontece quando a atriz esconde e revela os colares aos bebês que, por sua vez, encantam-se das mais variadas formas, seja pelos olhos estalados e atentos a cada movimentação da atriz ou pelo silêncio ensurdecedor que se fez em muitos momentos ao longo do espetáculo. Que encantamento é este que dialoga com o público de modo tão absorto e arrebatador?

---

[84] Fala de Martina, menina de três anos que assistiu a apresentação de *CUCO – Teatro para bebês*, relatando como foi sua experiência ao assistir a peça, gravado pelo Jornal Futura, do Canal Futura. Disponível em<https://www.youtube.com/watch?v=sdd2scotZq8>, acesso em 01 set. 2016.

[85] As duas primeiras foram concebidas em 2010, com o apoio do Prêmio Funarte Myriam Muniz e já foram apresentadas em creches de São Bernardo do Campo/SP.

Constatei a capacidade contemplativa e de atenção que possuem estes/as cidadãos/ãs de pouca idade, sem a necessidade de um Teatro de gestos absurdos ou exagerados, mas por meio da simplicidade, delicadeza e sutileza, que cativou a todos/as. O grupo Sobrevento tem realizado um repertório de apresentações de Teatro para bebês nos quais se prioriza a função contemplativa, pressupondo que a plateia, posicionada no palco, não adentre o espaço delimitado para a encenação, dentro do próprio palco, raramente utilizando o espaço convencional da plateia[86].

Em outros momentos, como quando a atriz tomava sustos e deixava a bailarina da caixinha cair, as crianças muito pequenas também se assustavam, revelando o quão estavam absortas e compenetradas nas minúcias e nas tramas do espetáculo, vivendo a peça ou a poética no momento presente, por meio de balbucios, olhares compenetrados, intrigados, investigativos, angustiados, eufóricos, saltados, ou por seus significativos bocões entreabertos, quase que a degustar o espetáculo.

Em um dado instante, quando a atriz entoou uma fala mais triste, seguida de uma luz mais baixa, um bebê começou a chorar. Percebi como era difícil observar e descrever tantas surpreendências, olhares atentos, curiosos, observadores. As sensações, por sua vez, foram notadas em corpos que não separavam emoção e razão, que não dicotomizavam corpo e mente (SAYÃO, 2008), que acompanhavam o movimento de ir e vir da atriz com o ir e vir dos seus próprios corpos.

Já é tempo de acreditarmos no potencial imaginativo e de compreensão de mundo das crianças, nesse sentido, o trabalho do grupo Sobrevento trilha neste caminho de valorizá-las como plateia capaz de compreender, contemplar, viver de corpo inteiro as mínimas nuances e sutilezas, não necessitando, em momento algum, de linguagens reducionistas e infantilizadoras.

Ao assistir ao espetáculo, observei que não havia nenhuma tentativa de facilitação de compreensão das crianças, ao contrário, o grupo utilizava falas e atitudes muito complexas e metafóricas, como *"- Bate o meu coração, bate e eu sinto que posso ser uma bailarina."; "- Não consigo mais sonhar!"; "- Uma lágrima sai de seus olhos, mas ela continua a brincar, a dançar, mas ela cai e uma lágrima sai de seus olhos, mas ela continua..."; "- Então eu me*

[86] Apesar de serem apresentados, na maioria das vezes, em Teatros tradicionais com palco italiano (aquele no qual a plateia fica de frente para o palco), utiliza-se o palco para localizar a encenação e a plateia. Nas cadeiras da "plateia tradicional" são direcionados por vezes, acompanhantes, adultos/as sem bebês que não couberam na plateia localizada no palco.

levanto e eu danço!"; "- E foi a minha pequena bailarina que me fez dançar e sonhar, tudo de novo"[87].

Na entrevista semiestruturada realizada com o grupo, eles me contaram que há uma parte no espetáculo em que sempre alguma criança chora, como mencionado acima, entretanto, o grupo percebeu não ser um choro de quem se perturbou com algo que aconteceu, uma cena que necessitaria ser retirada. Segundo o grupo, trata-se de um choro sentido, sensível à situação encenada, como quando a atriz em cena brinca com os colares, prendendo-os em seus pulsos, como se fossem algemas e dizendo *"Eu não consigo mais sonhar"*[88]. Há uma angústia generalizada, não porque a cena era ofensiva, mas pela grandiosidade de significados metafóricos que a mesma proporcionava ao público de pouca e muita idade.

Quando finalmente a atriz tira os colares do pulso (ou algemas), ela me disse ter ouvido de crianças muito pequenas a frase "*Assim sim!*"[89]. Entendemos que as crianças relacionaram a metáfora de se estar preso e não conseguir mais sonhar. Para o crítico Carneiro Neto (2014, p.189), "[...] o melhor de tudo é constatar que não há nada de leviano, nem de oportunista, nem de mercantilista, nem de irresponsável nesta iniciativa do Sobrevento. Tudo é feito com a maior qualidade artística e um cuidado respeitoso com as crianças e com seus pais".

Ao final do espetáculo, uma bebê foi até o palco como que pedindo aplausos da plateia junto à atriz, evidenciando que estava de corpo inteiro e intensamente presente, como se tivesse atuado nas cenas, como se compusesse juntamente o espetáculo. Destaco a atitude desta bebê, que foi a mesma de uma criança maior descrita no subitem 2.1 desta pesquisa, que também subiu ao palco para receber os aplausos. Atitudes estas semelhantes em apresentações distintas, com crianças de diferentes idades, revelam a agência (PROUT, 2010) e o protagonismo das crianças, mesmo das muito pequenas diante de situações que as impulsionam. Paralelamente, percebi uma senhora em lágrimas ao longo da peça, confirmando que, ao nos aproximarmos dos/as bebês, não nos infantilizamos, mas em contraponto, nos aproximamos das questões relativas às infâncias e ao próprio humano.

Observei, em muitas cenas, uma compreensão que ocorria de maneira não verborrágica, mas cênica e de modo contemplativo e silencioso. "A 'autonomia conceptual' supõe o descentramento do olhar do/a adulto/a como condição de percepção das crianças e de

[87] Caderno de campo (2011).
[88] Entrevista realizada por mim com o grupo Sobrevento, em 22 de outubro de 2011.
[89] Idem.

inteligibilidade da infância" (PINTO; SARMENTO, 1997, p.08). Assim, permeados por olhares de notoriedade da presença, da poética e da capacidade de compreensão a seu modo, o espetáculo *A Bailarina* se torna poético e metafórico, distanciando-se das dualidades simplistas e dos maniqueísmos, criticados anteriormente em algumas apresentações de Teatros infantis.

O grupo Sobrevento há seis anos iniciou pesquisas nesse campo do Teatro para bebês, mantendo um intercâmbio artístico com a companhia La Casa Incierta, da Espanha. Desde então, o grupo passou a realizar debates, encontros, oficinas e palestras. Outros grupos e companhias teatrais também têm trazido à cena contemporânea tanto apresentações de peças para bebês como conversas, festivais e apresentações em creches públicas ao longo do território nacional, a saber, na cidade de São Bernardo do Campo, região do ABC, em São Paulo/SP, Londrina/PR, Brasília/DF e Porto Alegre/RS.

As instituições educativas, como as creches, costumam ser os principais laboratórios para a maioria dos grupos entrevistados, Sobrevento, Papo Corpóreo e Cia Caixa do Elefante, como já acontece há algum tempo em regiões da Itália (FRABBETTI, 2011), como é o caso do Teatro Testoni Ragazzi, em Bologna/IT que existe existe há mais de trinta anos e tem realizado uma programação apenas para crianças e adolescentes.

Em 1986, a companhia iniciou a pesquisa *A creche e o Teatro*, aproximando-se das creches da cidade de Bologna, a partir da formação teatral das professoras de Educação Infantil, por meio da parceria entre a companhia La Baracca (do Teatro Testoni Ragazzi) em conjunto com a Prefeitura da cidade italiana, possibilitando encontros entre adultos/as e crianças, mesmo as muito pequenas, através do Teatro.

O autor e diretor Roberto Frabbetti (2011) apontou para o trabalho que realiza com as professoras a partir de laboratórios, que direcionam para que cada uma encontre sua própria teatralidade. A companhia dialoga com a criação de performances ou dos chamados projetos de laboratório teatral com e para as crianças. A intenção destes exercícios vai ao encontro de oportunizar as professoras que vivenciem e se aproximem das linguagens expressivas e teatrais.

No caso do grupo Sobrevento, o trabalho nas creches está vinculado a projetos junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, nos quais, "[...] partem do pressuposto de que o Teatro é um instrumento de humanização e que a educação estética que propicia o desenvolvimento da imaginação." (PEREIRA, 2014, p.119). Entendem que as crianças pequenas e maiores se manifestam de modo expressivo, maravilhando-se e realizando diversas descobertas cotidianas, tais como:

> [...] entreter-se com seus traçados na dinâmica tão rápida do dia-a-dia, envolvendo-se com seus corpos que giram e criam coreografias ao tocar de uma música ou mesmo nos sons produzidos pelos talheres no momento das refeições. Basta estar disposto a olhar e estar atento a esse universo rico de propósitos que reclama ser compreendido (GOBBI, 2010, p.02).

Nesta perspectiva, considera-se importante os escritos de Sandra Richter (2006), ao dialogar com a Pedagogia no âmbito das infâncias, sendo fundamental a aproximação entre experiência[90] poética, linguagens artísticas e a educação de bebês e adultas/os, com o intuito de negar a pedagogização do sensível e a simplificação do inteligível, acolhendo o poder formativo da admiração e da alegria de corpos aprendendo as diferentes linguagens, reescrevendo o vivido e aprendendo a se reinventar de maneiras semelhantes e diversas.

> Creo, también, que cuando trabajamos para los mas pequeños, les situamos en un universo sensible y simbólico que entronca con su necesidad de juego y exploración, que cumple un papel fundamental: hacer posible situaciones y personajes, conflictos o ficciones que se desarollan en tiempo presente y que permiten a niñas y niños realizar un experimento de dominación de 'esa realidad'[91] (HERANS, 2000a, p.29).

Destaco que muitos grupos e companhias que estão pensando e elaborando o Teatro para bebês são pessoas com prêmios no Teatro adulto. "São artistas que foram provocados a 'ousar' e encontraram nessa pesquisa uma forma diferente de comunicação e um campo de experimentação sem limites [...]", argumenta Laurent Dupont[92], diretor da companhia francesa ACTA[93] e um dos organizadores do Festival francês de Teatro para bebês *Premières Rencontres: Biennale européenne em Val d'Oise*[94], em entrevista, em 2014, com Juliana

---

[90] Para Jorge Larrosa (2002), a experiência é o que nos toca, nos passa e nos acontece.

[91] "Creio, também, que quando trabalhamos para os menores, nós nos encontramos em um universo sensível e simbólico que se conecta com sua necessidade para o jogo e exploração, que desempenha um papel fundamental: para tornar situações e personagens possíveis, conflitos e ficções que se desenvolvem no tempo presente e que permitem às meninas e meninos realizarem um experimento de dominação dessa realidade." Tradução livre da pesquisadora.

[92] Na terceira edição do *Primeiro Olhar: III Festival Internacional de Teatro para bebês*, participei da Oficina "Criando um espetáculo para Bebês", no CLAC, com os formadores Laurent Dupont (2014) e, com a atriz, dramaturga e diretora do grupo Sobrevento, Sandra Vargas. Ao longo da semana tivemos formações práticas e discussões sobre a temática do Teatro para bebês.

[93] Site da companhia Acta. Disponível em <http://compagnie-acta.org/>, acesso em: 08 set. 2015.

[94] "Primeira Reunião: Bienal Europeia em Val d'Oise", tradução livre da autora.

Montoia de Lima, para a *Revista Cultura*[95]. Há um rigor quanto às apresentações que são levadas para este festival francês, sendo que, segundo Agnès Desfosses (também organizadora), não são aceitos espetáculos infantilizados para os/as muito pequenos/as.

Em relação às temáticas abordadas no Teatro para a infância, alguns artistas e escritoras/es defendem que não são todas as temáticas que podem/devem ser abordadas, como escreve o autor Wystan Auden (1974 apud HUNT, 2010) em relação às particularidades relativas aos/às adultos/as e que não dizem respeito às culturas produzidas para a infância. Entretanto, reitera-se que, por outro lado, não haveria boas peças e/ou bons livros que sejam apenas para crianças, pois este inverso, possivelmente, seria muito "infantilizado"[96], ou mesmo "infantilóide".

Outros/as artistas e escritoras/es pensam que "[...] a experiência demonstra que as crianças compreendem tão bem quanto os/as adultos/as, tudo o que merece ser compreendido" (BRECHT, 1977, p.217 apud DESGRANGES, 1998, p.44), podendo conceber peças infantis que não tragam somente elementos e características culturais próprias dos grupos infantis, já que, como humanas, as crianças têm condições de compreender, a sua moda, questões das temáticas universais.

O autor e crítico Carneiro Neto (2014) argumenta a respeito de algumas temáticas serem tabus (como morte, doenças, violência, abandono, sexualidade e divórcio) em relação ao Teatro para crianças, e de serem debatidas com frequência, como no Programa *Interações em Cena*, do Itaú Cultural[97]. Contudo, há divergências entre pensadores/as, críticos/as e idealizadores/as do Teatro infantil, que consideram importante que se fale de alguns destes assuntos com as crianças, pois estes fariam parte de seu cotidiano e convivência com adultos/as.

No artigo *Celebrando o Dia Mundial do Teatro para a Infância e Juventude*[98], Ana Luísa Lacombe (2012) abordou questões ligadas à temática do Teatro para a Infância e

---

[95] Disponível no site da companhia francesa ACTA <http://www.premieres-rencontres.eu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=62&Itemid=218>, acesso em 25 jun. 2015.

[96] Neste caso, a palavra em destaque está sendo utilizada no sentido "pejorativo".

[97] No dia 20 de março de 2012, Dia Mundial do Teatro para a Infância e a Juventude, organizado por Ana Luisa Lacombe, Deborah Serretiello e Gabriel Guimard (criador/as do Centro de Reflexão do Teatro para Infância).

[98] O Dia Mundial do Teatro para a Infância e Juventude, instituído pela ASSITEJ e comemorado em mais de oitenta países, os quais mantém atividades desta Associação, demonstra o reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes de enriquecerem suas vidas por meio das Artes, das tradições culturais de seus respectivos países, em especial, por meio da cultura teatral.

Juventude, fazendo um destaque à fala questionadora e pertinente de Maria Inês Lacombe[99] (2012, s/p apud LACOMBE, 2012, p.142), referente às temáticas e especificidades do Teatro para a infância, no qual, as sociedades "[...] criticam certos temas no Teatro" (*Ibidem*, p.142), no entanto, as crianças convivem com tais temáticas em seu cotidiano, podendo se revelar catártica a abordagem da experiência no contexto teatral.

Nesse aspecto, a linha se revela tênue entre a Arte e os tratados possíveis sobre o universo do Teatro para a infância. O importante é pensar e fazer um Teatro que abarque seu público, não o subestimando e nem o tratando com infantilismos, observando minuciosamente as dicas que as crianças trazem. Para Belinky e Gouveia (1990, p.32), a própria assiduidade das crianças aos Teatros que não as infantilizam ampliaria os seus próprios conceitos quanto à possibilidade de avaliar um espetáculo, bem como observar o andamento da própria vida e, possivelmente, deixar de *engolir sem mastigar* conceitos deturpados, viciados, ou mesmo revendo preconceitos adquiridos no convívio com os/as adultos/as.

3.2 "A Arte do/a bebê é a vida"[100]: aproximações entre o Teatro para bebês e o Teatro pós-dramático

O saguão estava bem cheio para um domingo às onze horas da manhã. Havia alguns/algumas bebês de colo e meninas e meninos maiores de três ou quatro anos. Percebi a chegada de apenas uma menina negra com uma adulta negra acompanhante e considero que não podemos desconsiderar estas únicas presenças.

O espetáculo *O que eu sonhei?*, da Cia. Zin, apresentou, dentre outras possibilidades de leitura, a dualidade na hora de dormir, no sentido da oscilação entre a vontade de dormir, por um lado e, a resistência ao sono, de outro. Fechar os olhos pode significar dizer até breve para essa realidade e, de repente, estar imerso/a em outra, da qual não se tem controle racional e lógico. Assim, a peça é também um convite ao mundo onírico.

Ao longo do espetáculo, os diálogos aconteceram a partir da movimentação dos corpos das atrizes e dos "gramelôs" improvisados. A percepção e a compreensão da apresentação

---

[99] Dramaturga argentina Maria Inês Falconi e vice-presidente da ASSITEJ (Internacional Association of Theatre for Children and Young People ou Associação Internacional de Teatro para a Infância e Juventude). Informações retiradas do artigo de Ana Luísa Lacombe (2012, p.140).

[100] Fala de Anna Marie Holm em Workshop ministrado na Mostra "*Conversas poéticas entre Arte e bebês*", realizada no Centro Cultural São Paulo (CCSP), em 2011, organizada pela Cia Zin.

aconteceram de modo fragmentado, não linear, dialogando com a própria "lógica" dos sonhos, por isso, a dificuldade em descrevê-la de modo racional e contínuo.

Os/as bebês acompanhavam a apresentação e as movimentações com muita atenção e concentração, absortos/as junto às formas imaginárias desenhadas pelas curvas da enorme bola branca, que circulava de um lado para o outro, ou ainda pelos movimentos delineados em cena pelas atrizes, pouco passou despercebido pelos olhares detalhistas dos/as pequenos/as.

As atrizes buscavam dialogar cenicamente com os/as bebês e com a própria ação do brincar[101] de dormir, acordar, sonhar, contar carneirinhos, dentre outras possibilidades de brincadeiras, como descobrir um tecido translúcido de dimensões quadrangulares e, de repente, esconder-se embaixo dele e explorar outros movimentos com este tecido.

A música trazia sensibilidade, com um compasso preciso e marcado, compondo a cena de modo inusitado, complementar, recriando novos elementos de comunicação, com presença marcada e não meramente ilustrativa, ou decorativa. A música era construída ao vivo por um músico que encantava com a delicadeza da kalimba[102] e do metalofone[103].

A peça avocava elementos que dialogam com a produção teatral contemporânea quanto às possibilidades dramatúrgicas do Teatro para bebês. Abrangendo temáticas ligadas ao cotidiano, aproximando Arte e vida, recontadas de modo poético, proporcionaram experiência estética aos bebês, crianças maiores e acompanhantes adultos/as. Para a realização do trabalho, as atrizes têm buscado influências em linguagens para além do Teatro, como a contação de histórias, a *performanceart*[104], bem como as Artes visuais, a música, revelando hibridismo entre as possibilidades artísticas nas cenas.

Segundo o diretor e ator Luiz André Cherubini[105], o Teatro para Bebês está buscando sair da lógica fabular, firmada em começo, meio e fim, com uma moral de fundo, almejando resolver um conflito. Para o ator, a ideia deste Teatro consiste na volta do Teatro que nasceu a partir do sagrado, descobrindo que Teatro e religiosidade não estão distantes, que as festas

---

[101] Para a pesquisadora Marcondes (2014, p.08), é no brincar, especialmente no brincar imaginativo, que estão as sementes da teatralidade.

[102] Kalimba é um instrumento milenar, de origem angolana. Chamado também de Kisanji ou tyitanzi, classificado como um lamelofone, também é conhecido como "piano de dedo" no Ocidente. Remonta ao período de chegada do metal nesta região do continente africano. Em Moçambique recebe o nome Mbira, no Congo, recebe o nome de Sansa. Já no Zimbábue, é chamado de Likembe, Budongo e Mbila. Som disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4XD02oMHC5E>, acesso em 18 maio 2015.

[103] O Metalofone é um instrumento de percussão composto por uma série de lâminas metálicas dispostas cromaticamente, suas lâminas são dispostas como as teclas do piano, com ou sem ressoadores e com um abafador de pedal. Som disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZM9y-gkTq-k>, acesso em: 07 nov. 2016.

[104] Expressão em itálico retirada do documento da Cia Zin sobre o espetáculo: *O que eu Sonhei?* Ligada às questões atuais da Performance e da Arte.

[105] Entrevista realizada pela pesquisadora Cibele Witcel de Souza (2010), em 28 ago. 2009, concedida a mim para a realização deste trabalho e autorizada pelo artista entrevistado do grupo Sobrevento.

típicas como o carnaval e o Teatro não estão totalmente separadas, há pontos que os aproximam, assim como há limites tênues entre o próprio Teatro, o jogo e a brincadeira.

O Teatro exerce um fascínio que está para além da estética, buscando o próprio contexto naturalístico, de festa ou de convívio social, sob a forma do ritual e da Performance, desaparecendo o problema do Teatro puramente estético-artístico de cunho dramático (LEHMANN, 2007), questiona-se a perfeição estética e passa-se a valorizar o contato com o público e a reflexão.

A partir dessa lógica, "por que precisaríamos encenar [rotineiramente] apenas *Chapeuzinho Vermelho*"[106] ou outros contos e fábulas representantes da literatura ocidental? Por que não dialogar com mitos, histórias e o folclore ligado a outros povos (de matrizes africanas e indígenas, por exemplo) que estão presentes em nossa cultura, próximos de nossas infâncias múltiplas, diversas e brasileiras?

O tempo passa e ficamos apenas nas mesmas reapresentações de contos fabulares europeus. O Teatro para bebês, em diálogo com a cena teatral recente, propõe um rompimento com estas temáticas exclusivamente europeias, desafiando a ideia de *mimese* (PAVIS, 2011), enquanto representação, dialogando com formas e fazeres não lineares. Müller (1975, apud KOUDELA, 2001, p.35), ao escrever sobre o recente rompimento do Teatro com a forma dramática, diz não acreditar que "[...] uma história que tenha pé e cabeça [a fábula no sentido clássico] ainda seja fiel à realidade [...]". A literatura como um fragmento sintético, como cacos da história, abre caminhos para um novo discurso, para novas formas e conteúdos.

A nova teatralidade tem, como material, o movimento e o gesto no espaço, o próprio corpo "[...] torna-se o foco da Performance" (KOUDELA, 2001, p.23). Nesse sentido, o Teatro pós-dramático e a "[...] *mise-en-scène* abandonam sua herança textual e dramatúrgica para melhor absorver a tradição da Performance." (PAVIS, 1986 apud KOUDELA, 2001, p.22).

Peter Szondi (2011), em *Teoria do drama moderno (1880-1950),* questionou a pretensa ideia sobre a repetição da forma dramática em qualquer época. Apreendendo a poética de qualquer temática, sua defesa revela um posicionamento dialético. Partindo da percepção de uma equivalência entre conteúdo e forma, com base em Adorno (s/d), há um impasse entre formato antigo (forma) e temáticas novas (conteúdos), pois as peças baseadas em diálogos entre personagens, retratando um cotidiano, já não expressam com força as

[106] Entrevista realizada pela pesquisadora Cibele Witcel de Souza (2010), em 28 ago. 2009, concedida a mim para a realização deste trabalho e autorizada pelo artista entrevistado do grupo Sobrevento.

contradições vivenciadas em 1950. Entretanto, a crise dramática foi observada pelo autor, já anteriormente, próximo de 1880, quando os embates sociais não eram reverberados no drama absoluto, aproximando do Teatro Épico (ROSENFELD, 2014) e se distanciando das formas miméticas de representação.

O autor Lehmann (2007) cunha o termo Teatro pós-dramático para analisar peças do escritor e dramaturgo alemão Heiner Müller e, no limite, esta dramaturgia prescindiria de diálogo, conflito, personagem, inclusive da ação. Para a pesquisadora Sílvia Fernandes (2001, p.70), a dramaturgia do Teatro pós-dramático pode ser observada como uma etapa recente do texto teatral e nesse tipo de escritura "[...] dramática, como o assunto não é claro e o enredo não existe, o resultado é um esmaecimento do conteúdo [...]. O procedimento leva à diluição relativa do referente histórico [...]", critica a autora sobre a dificuldade dos/as artistas contemporâneos em observar o presente como um período complexo e difícil de ser mapeado, visto que o questionamos enquanto o vivenciamos, culminando em dificuldade de distanciar-se para uma análise categórica.

Nesse sentido, há um desafio ao se fazer generalizações sobre a cena contemporânea, pois estamos vivenciando um cenário de fronteiras alargadas do drama ao incluir diversas possibilidades para a construção dramatúrgica. Dialogando a cena teatral contemporânea com as pesquisas sobre Performance, o autor Leyva (2014) dissertou sobre a experiência vinculada ao *Theatre for Early Years*[107], denominada por Performance e intitulada *Multicoloured Blocks from Space*[108], dirigida por K. Wilson e E. Sinclair, realizada no Reino Unido (UK). Fletcher-Watson (2013 apud LEYVA, 2014, p.30) discorreu sobre a experiência performática aparentar mais uma sessão de brincadeiras do que uma produção dramática, pois carece de narrativas tradicionais, do texto e dos diálogos:

> A Performance coloca crianças de 0 – 4 anos de idade e seus familiares dentro de um mundo *pixelado*, semelhante aos vídeos jogos dos anos 1980. Uma trilha sonora com efeitos e música eletrônica é o único marcador do tempo. [...] A intenção dos artistas é criar um espaço no qual as crianças possam explorar outras dimensões temporais. Para alcançar isso, eles enfatizam a perspectiva hedonista da Performance em lugar da dramática (FLETCHER-WATSON, 2013, p.17 apud LEYVA, 2014, p.31).

[107] *Teatro para crianças pequenas.* Tradução livre da pesquisadora.
[108] *Blocos multicoloridos no espaço.* Tradução livre da pesquisadora.

No artigo *Child's play: A Postdramatic Theatre of Paidia for the Very Young*[109], o autor Ben Fletcher-Watson (2013) argumentou sobre a possibilidade do Teatro para bebês ser uma brincadeira expandida no palco, ou ainda uma forma de Teatro pós-dramático (LEHMANN, 2007) para os/as muito pequenos/as. O artigo trouxe experiências de Artes para bebês nas quais se permite o jogo espontâneo (processo inerente ao pós-dramático) em momentos participativos específicos, ou ainda na pós-performance, com base na livre improvisação, na alegria despreocupada e na brincadeira livre da criança.

Estas novas construções teatrais revelam formas heterogêneas ao rejeitarem a narrativa, a representação, a ilusão, a presença. Caracterizando-se por uma perda de sentido do texto e de sua coerência literária, o foco se direciona para a relação física e espacial entre atores/atrizes e espectadores/as explorarem possibilidades de participação e interação, em oposição à representação (*mimese*), definindo este Teatro como um processo e não como algo acabado. O foco deixa de estar no produto (na apresentação acabada) para construir outras relações e, nesse sentido, negar aos bebês a possibilidade de experimentações artísticas e estéticas com base em argumentações relativas a uma suposta incapacidade dos/as muito pequenos/as, trata-se de uma posição centrada no/a adulto/a, portanto, rever estas concepções reverbera em uma revisão das relações de poder na sociedade (FLETCHER-WATSON, 2013).

Algumas "propostas cênicas" (LEYVA, 2014, p.03) têm buscado observar estas mudanças históricas e conceituais em relação ao próprio Teatro e ao constructo social infância, colocando em debate a discussão contemporânea de infância e da dramaturgia (infantil), que, "[...] vem passando por significativas mutações, podendo-se levar à cena textos de natureza variada ou nenhum texto [...]" (PUPO, 2012, p.17). Alteram-se as concepções de infância, modificando a relação entre infância e o Teatro, abrangendo, inclusive, os/as bebês que eram excluídos/as desse contexto.

Para a pesquisadora Machado (2010a), os modos de ser das crianças pequenas se aproximam da cena artística contemporânea ao buscar aproximar Arte e vida, criação cênica e Antropologia. Como professora de Teatro para crianças pequenas, a autora percebeu que as crianças são as próprias inventoras de seus faz de conta e que elas não exigem uma lógica formal, nem de si, nem dos/as que estão ao seu redor, criando seus roteiros por meio do improviso; também o tempo e o espaço não são fixos, eles devaneiam, modificam-se em

---

[109] *Brincadeira de criança: um Teatro pós-dramático de Paideia para os muito pequenos.* Tradução livre da pesquisadora.

chaves, nem sempre lógicas (próximas à brincadeira), e, suas narrativas teatrais aproximam-se de suas vidas cotidianas.

Embasada por autores da fenomenologia, como Merleau-Ponty (1990a, 1990b), a autora Machado (2010a) apontou que as crianças se mostram imaginativas e, mesmo convivendo com os/as adultos/as e com a lógica adulta e racional, transitam por outra lógica, "[...] outros modos de pensar, sentir e agir." (*Ibidem*, p.119). As crianças trazem novos olhares, novos modos de agir no cotidiano e na vida, carregam outra episteme. Sarmento (2004 apud MACHADO, 2010a, p.123) denominou de "culturas de resistência" as ações de não adequação das crianças às lógicas racionais e adultocêntricas, dialogando com os estudos estruturais da Performance.

"Digamos que permitir à criança ser performer revela uma conduta, uma maneira de estar, [...] 'uma primeira maneira de estruturar as coisas'" (MERLEAU-PONTY, 1990b, p.268 apud MACHADO, 2010a, p.130). Para Machado (2011), falar em Teatro para bebês também é se aproximar dos ideais da Performance, do *happening*, dos *environments*, acontecimentos situacionais que prescindiriam, inclusive, de paredes do Teatro, podendo acontecer em qualquer lugar. Segundo a pesquisadora, essa experiência dependerá do tipo de Teatro assistido pelos/as bebês e de como se dará a dinâmica relacional. O importante seria experienciar o momento, tocar, ser audível, palatável, repleto de teatralidade[110], de criação de tempos e espaços.

Ao aproximar dos estudos da Performance, pode-se estabelecer diálogos com alguns conceitos de Artaud (s/d) ao pretender "[...] poetizar a existência até a medula, existencializar a prática poética", escreveu Teixeira Coelho (1983, p.15). Na Performance se observa o tempo acontecendo não mais de forma linear e sucessiva, nota-se uma Arte fragmentada, com a desconstrução de tempo contínuo, em certa medida, oposta ao gênero dramático que está pautado por uma visão de mundo aristotélica (cartesiana, que não explica outras lógicas, outras epistemes), na qual o tempo acontece de forma sucessiva, havendo um desencadeamento de ações. O conflito paira até sua resolução. A proposta pretende ser realista, na qual a realidade da humanidade é revelada, ou pelo menos se acredita na criação da ilusão desta realidade, ao passo que a "[...] Performance se constitui como DIFERENÇA

---

[110] Segundo Roland Barthes (2007 apud SARRAZAC, 2013), a teatralidade seria tudo, menos o texto. Ileana Diéguez (2014) observa a teatralidade enquanto um campo expandido que nos exige tanto reconhecer as demais cenas como outro Teatro, que emerge a partir dos interstícios artísticos, propondo-nos que a reconheçamos na vida e nas representações sociais, como fez Artaud (2006).

desta visão estética. Ela se constitui como um tácito e rebelde DUPLO deste pensar. Uma Performance é um *instante poético*." (ANDRÉ, 1997, p.04). Ao estudar o Teatro de Artaud (2006), descobre-se o Teatro e seu duplo, proposto por ele, como base de ação criativa da Performance e dos/as performers (inclusive das crianças performers).

Para além destas questões centrais em sua pesquisa, Artaud (2006) repudiava o texto de Teatro que é em si, textocêntrico, que exagera na palavra."[...] A linguagem que Artaud (2006) propõe para o Teatro é essa, que nos atinge pelo inconsciente" (AMARAL, 1991, p.193). Artaud (2006) não pretende fazer obras, apenas se revelar, mostrar seu espírito, seu pensamento próximo a estética não realista e não representacional, "[...] destruir a Arte para tocar na vida – de algum modo fazendo Arte." (ARTAUD, s/d apud TEIXEIRA COELHO, 2001, p.14). Artaud (s/d) buscou a religação com a vida, através do *sagrado*, por meio do Teatro e da vida humana (TEIXEIRA COELHO, 1983).

Enquanto experiência prática radical e contundente ao longo de quase cinquenta anos, o grupo norte-americano The Living Theatre ("O Teatro Vivo") influenciou o Teatro nas Américas e na Europa. A ideia de seus fundadores, Julian Beck e Judith Malina, centrava-se em reunir esforços, possivelmente utópicos, para mudar a sociedade através da transformação dos/as espectadores/as. Levaram até as últimas consequências a junção entre Arte e vida, não só em suas práticas cênicas, mas em relação à própria existência dos integrantes, que passaram a viver conjuntamente, tal como em seus ideais artísticos.

Inspirados em Artaud (2006), segundo Desgranges (2006), as encenações do Living Theatre quebravam as barreiras entre os universos do público e do palco, trazendo, para algumas experimentações, "[...] a ideia de exorcizar a violência na vida a partir da proposição da violência no Teatro [...] Esta explosão do espaço culminava no convite aos espectadores para improvisarem com os atores, convocando o público a se apropriar da cena [...]" (*Ibidem*, p.64). A fronteira entre o/a ator/atriz-espectador/a era colocada em questão, revendo essa estanque separação entre os espaços, comumente reservados aos artistas e aos/às espectadores/as no Teatro, ideia elaborada anteriormente por Artaud (2006).

Segundo a autora Amaral (1991), Artaud (2006) almejava a volta do ritual, do Teatro mítico e místico, transcendendo a realidade séria através dos mitos que nos relacionam com o universo. Ao abordar o Teatro para bebês como experiência performática, podemos pensar nas epistemes outras (não hegemônicas) às quais se aproximam da discussão sobre Performance, as proposições de Artaud (2006) e o Teatro pensado para meninas e meninos de pouca idade, no caso, os/as bebês.

O autor Peter Slade (1978, p.18) versa sobre o jogo ser a vida. Mais recentemente, a artista plástica Anna Holm (2011), em uma palestra no Brasil, no Centro Cultural São Paulo (CCSP)[111], em 2011, mencionou a frase que inicia o título deste subitem, "A Arte do/a bebê é a vida", que, por sua vez, relaciona-se com o artigo *Teatralidades na Tenra Infância, ou Bolacha recheada na cena contemporânea* da pesquisadora Marina Machado (2011), escrito a partir de uma mesa em que a autora participou no mesmo evento[112].

No artigo, a autora mencionou os estudos da fenomenologia, da antropologia cultural, bem como das relações entre a cena contemporânea e a vida cotidiana que a levam "[...] a ficar em alerta, com uma postura crítica em relação ao surgimento de um possível 'novo filão' de mercado de consumo e cultura: Arte voltada para crianças de zero a três anos" (MACHADO, 2011, p.57). Segundo a pesquisadora, há uma atenção despendida dos/as adultos/as em relação às crianças pequenas como um ponto importante a ser considerado e, reitera que, o que precisamos discutir é o que será feito a partir deste início.

A proposta de Machado (2011), a partir de ideias antropológicas das relações entre adultos/as-crianças e crianças-culturas, dialoga com a não necessidade de ida ao Teatro. Ao pensar sobre experiência vivida na intersecção com a infância, a pesquisadora propõe uma aproximação entre a Arte contemporânea e a própria vida, "[...] uma vida repleta de atos performativos e teatralidades" (MACHADO, 2011, p.59), inclusive das performatividades realizadas pelos/as próprios/as bebês, como "Gritar/ Rir/ Chorar/ Puxar/ Cuspir/ Babar/ Jogar-se/ Jogar coisas/ Dormir/ Abraçar/ Fazer careta ou beicinho/ Apontar/ Dar tchau/ Assoprar a vela do primeiro aniversário/ Bater palmas/ Beliscar o outro!/ Comer uma bolacha recheada no metrô", dentre muitas outras possibilidades de performatizar a existência.

Assim, a autora reitera não apenas o viver, mas vivenciar plenamente tais atividades cotidianas se percebendo em um cotidiano que ocorre de modo performativo, como um acontecimento, um *happening*, ou ainda, um *environmental.* Machado (2011) sugere, como atividade a ser vivenciada, a saída de um/a adulto/a acompanhado de um/a bebê (propondo ao/à bebê protagonismo) no metrô, comendo uma bolacha recheada.

> [...] comer bolachas, começar a falar, balbuciar, cantar e sorrir são ações comuns, ordinárias dos modos de vida das crianças pequenas, nos mais diferentes locais e culturas. Para tais experiências estésicas e

[111] No evento "*Conversas poéticas entre arte e bebês*".
[112] Evento que estive presente e que, a partir do qual, embasei alguns momentos da escrita e das entrevistas desta pesquisa. Vídeo da mesa disponível em <https://vimeo.com/37931453>, acesso em 22 ago. 2016.

> estéticas se tornarem significativas não há necessidade da sala de espetáculo, e sim de uma vida convidativa, dia após dia; um estar junto, co-presença entre criança e adulto, entre criança e criança, entre criança e mundo compartilhado (MACHADO, 2011, p.60).

O andar de metrô, bem como o observar as paisagens, estações que se seguem, sons, luzes, cores, vozes, objetos, pessoas diferentes, outras crianças e, em seguida, comer uma bolacha recheada enquanto se anda de metrô, revela uma interação com a criança. Para Machado (2011), este/a bebê fez Teatro e fez parte da cena contemporânea, reafirmando seu ponto de vista em um breve manifesto – "[...] O Teatro para bebês deverá ser fenômeno da vida pulsando, sinônimo de um/a adulto/a narrador das coisas do mundo por perto, liberdade de ir e vir [...] – prescindindo de produtores culturais, dramaturgos, atores/atrizes e figurinistas 'especialistas em'." (*Ibidem*, p.63).

Segundo Machado (2011), as crianças são performers, performam a vida, assim como também o fazem os/as bebês. Para a autora, o Teatro para bebês seria um próprio fenômeno da vida que pulsa, enquanto que o/a adulto/a seria um acompanhante que proporcionaria experiências e o contato com os diferentes lugares, como trens, metrôs, ruas e avenidas. Assim, o/a adulto/a caminharia com o/a bebê e perceberia tais espaços junto aos/às pequenos/as, movimento que não é oposto ao recente Teatro para bebês, visto que ambos dialogariam com a cena teatral contemporânea, buscando a teatralidade que há nos espaços e na vida.

Dessa forma, o Teatro como espaço físico continuaria sendo um espaço legítimo de sujeitos, inclusive, para os/as de pouca idade, considerando um avanço os/as bebês estarem nos diversos espaços que nos são pertencentes dentro das cidades, como os Teatros, podendo vivenciar junto aos/às adultos/as acompanhantes, aprendendo junto e vivendo conjuntamente e na diferença etária a possibilidade artística, enquanto um aprendizado conjunto, possível também pela seguridade espacial, e paralelamente podendo performar em outros espaços. Talvez o Teatro para bebês seja um disparador, um mediador de outras ações ligadas às Artes e a vida. Na categoria de agentes e protagonistas, que propostas cênicas podem trazer os/as bebês (na diversidade de classe social, etnia e gênero) aos Teatros nunca antes frequentados por eles/as? Que possibilidades de mudança guardam e podem realizar em espaços teatrais e na vida?

3.3 Concepções de Artista, de Infância, de Teatro para Bebês

> Pertencer é participar ativamente, gritar, saltar, bater palmas, balbuciar, bem como perceber a si mesmo, ao outro e ao entorno de muitas maneiras, introspectivamente inclusive. [...] Enxergar teatralidades nos gestos cotidianos, ordinários e comuns faz parte do exercício de um olhar antropológico para a criança, olhar que enriquece a leitura adulta [...] (MACHADO, 2011, p.56) das culturas infantis.

O espetáculo *Berço de Espuma*, realizado pelo grupo Papo Corpóreo, formado por atrizes-professoras[113] de Educação Infantil de Londrina/PR, trouxe à cena duas atrizes que encenavam a trajetória de duas pessoas que descobrem a si e aos demais, remetendo-nos às primeiras descobertas das crianças muito pequenas[114].

O espetáculo trouxe ludicidade através de jogos cênicos com os materiais utilizados na apresentação, pela feitura de bolhas de sabão; de jogos com bolas transparentes e coloridas, bexigas e outros materiais; vasilhames de vidro com água e terra que, ao final, ficaram disponíveis às crianças.

Da plateia, observei que, no final, as descobertas individuais de cada bebê passaram a ser motivos de experimentações para eles/as próprios (e para as atrizes) - texturas, odores, sabores, temperaturas - descobertas que estão ligadas ao jogo[115] e à brincadeira (FLETCHER-WATSON, 2013), visto que se compõem em um fato sócio-cultural, pressupondo "[...] aprendizagem social, pois se aprende a brincar" (PRADO, 1999, p.115). Para além de ser apenas uma reconstituição interna da busca pela cópia da realidade ou da incorporação das características aos objetos, através de um movimento ambíguo que se transforma dialeticamente na relação entre adultos/as e crianças, seres múltiplos e complexos, ambos se

---

[113] As três atrizes são formadas em Pedagogia e têm formações em Artes cênicas, visuais e circenses.

[114] Vídeo com trecho da apresentação, disponível em <http://papocorporeo.blogspot.com.br/2010/06/berco-de-espuma-no-jornal-da-rpc-tv.html>, acesso em 15 jun. 2015.

[115] No capítulo *O jogo e a educação infantil*, a autora Tizuko Kishimoto (2006) define o jogo, o brinquedo e a brincadeira. A autora inicia abordando sobre a dificuldade em tentar definir o jogo, pois ao pronunciá-lo, cada um pode entendê-lo de uma determinada forma, "[...] a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo." (*Ibidem*, p.15). A autora aponta o caso de uma criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais. Para um/a observador/a externo, esta ação pode ser considerada uma brincadeira, entretanto, para a comunidade indígena, é uma atividade de preparo para a caça, necessária a subsistência da tribo, estaria no âmbito de um preparo profissional. "Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. [...] Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam." (*Ibidem*, p.15). Enquanto fato social, o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui, por outro lado, a brincadeira consiste em uma ação que a criança desempenha ao realizar as regras do jogo, mergulhando na própria ação lúdica.

reapropriam de sua própria atividade, da brincadeira, criando, produzindo e aprendendo junto novas brincadeiras e novos conhecimentos (PRADO, 1999).

Ao experienciar novas possibilidades de brincadeira e de criação a partir da "[...] experiência [que] produz diferença, heterogeneidade e pluralidade" (LARROSA, 2002, p.28), os/as espectadores/as passam de observadores/as para agentes da experimentação, deixam de ser plateia para ser "palco", compondo a cena, aproximando o Teatro para bebês dos conceitos da teatralidade (MACHADO, 2011; DIÉGUEZ, 2014), da performatividade e da cena contemporânea (MACHADO, 2010a, 2011), especialmente junto ao Teatro pós-dramático (LEHMANN, 2013a). Ao reconhecer "[...] o direito das crianças à própria infância e a brincadeira livre, espontânea [...]" (PRADO, 1999, p.113), amplia-se as possibilidades de protagonismo e agenciamento das crianças em diversas situações da vida, inclusive nos palcos teatrais.

Em parte considerável das apresentações, notei que os/as artistas solicitavam aos/às adultos/as acompanhantes que não permitissem a entrada das crianças ao longo da apresentação. Com isso, pergunto como se concretizaria a troca quanto às múltiplas possibilidades linguageiras dos/as bebês e dos/as artistas, visto que, nesse momento de troca, de relação e de proximidade, os/as bebês se encontram contidos/as, restritos/as, segurados/as. Como observar agenciamento e protagonismo infantil diante da contemplação contida? Ao destacar estas questões, passei a observar as transgressões das crianças muito pequenas. O que estas ações nos comunicam sobre o cenário teatral pensado para elas? O que as crianças pequenas, ainda que não falem, estão nos dizendo através das insistentes transgressões das regras teatrais?

O Teatro pensado para os/as bebês inclui estes que, até então, só tinham acesso ao universo do Teatro quando a categoria era classificada como "livre", ou quando as apresentações eram realizadas em ruas e parques, lugares abertos ao público geral. Portanto, essa nova ideia de Teatro exige estudo e aprofundamento constante dos/as artistas envolvidos/as, na tentativa de compreender quem são as crianças muito pequenas e quais elementos das culturas infantis - destes que dominam múltiplas formas de se comunicar (FARIA, 1994; PRADO, 1999) - poderiam dialogar com o recente Teatro pensado para elas.

Em entrevista, as atrizes do grupo Papo Corpóreo contaram como observam as crianças interagirem com o espetáculo, *"[...] elas ficam com o olho estalado, observando tudo [...]"*[116]. A partir da movimentação dos /as pequenos/as, um corpo que treme, que quer ir para

[116] Entrevista com o grupo Papo Corpóreo, em 21 de agosto de 2011.

a cena, através de suas onomatopeias, balbucios, como no convívio com os/as bebês na Educação Infantil, ou seja, por meio das culturas infantis que as atrizes estão descobrindo como fazer um Teatro para e junto aos/às bebês. As apresentações de peças para bebês têm revelado que podem ser reconstruídas a partir das dicas dadas pelos/as pequenos/as. Nesse sentido, o Teatro para bebês depende de seu público para ser reformulado:

> *[...] é uma constante pesquisa, não é agora está pronto e fecha. Pensando na contemporaneidade, a obra é viva, ela tem movimento, ela vai se construindo e se destruindo[...] e quem está medindo qual é o caminho que devemos seguir é o/a bebê [...] eu não preciso seguir o meu roteiro de maneira tão fixa, porque eu tenho possibilidade de construir, reconstruir e de reestruturar o meu trabalho por aquilo que eles estão me trazendo [...].* (Entrevista com o grupo Papo Corpóreo, 21/08/2011).

No caso do grupo Papo Corpóreo, a aproximação das atrizes com o Teatro para bebês se iniciou em 2007, quando elas procuraram peças para as crianças de dois anos com as quais trabalhavam (na Educação Infantil) e não encontraram. A impossibilidade de frequentar instituições ligadas à cultura, como Teatros, devido à barreira etária, proporcionou o início desta pesquisa cênica, junto à descoberta de grupos nacionais e estrangeiros com mais de trinta anos de trabalho específico com o Teatro para a primeiríssima infância.

Esta concepção de Teatro e de infância também é compartilhada pela Cia. Caixa do Elefante, que, em entrevista, relatou sobre as investigações dos/as bebês: *"[...] eles nos sugerem coisas, então, acho que essa escuta é fundamental"*[117], pois a medida em que os/as bebês se expressam, ensinam-nos sobre si e sobre um Teatro que se constrói na relação com o público, que se retroalimenta na relação encenada. Nesse sentido, este Teatro *"[...] talvez não seja só para o/a bebê, mas a partir de bebês você olha com olhar de quem, antropologicamente, em um determinado tempo [histórico], está produzindo uma cultura diferente"*[118], está produzindo e ressignificando as culturas a partir de concepções de infância que observam as crianças no presente.

> *[...] a gente vê o bebê desde agora, porque há infelizmente uma tendência de sempre projetar essa criança, no futuro ele virá a ser, então é um bebê que já está ali, com potencialidades, [...] nós estamos com essa criança presente e percebendo essa criança que pesquisa, esse bebê pesquisador, tudo para ele é objeto. [...] a gente tem essa*

[117] Entrevista com a Cia. Caixa do Elefante, em 01de agosto de 2015.
[118] Entrevista com a Cia. Zin, em 01de outubro de 2011.

> *concepção de infância mesmo, de olhar a criança aqui, o bebê de igual para igual. Não de cima [...].* (Entrevista com o grupo Papo Corpóreo, 21/08/2011).

Em minha Iniciação Científica, pesquisei a aproximação entre profissionais da infância, no caso professoras de Educação Infantil e atrizes/atores de peças para crianças pequenas e muito pequenas; profissões estas que exigem planejamento, organização, contudo também são profissões que devem pressupor o surgimento de imprevistos, devido aos elementos casuais trazidos pelas crianças. Assim, a alteração do roteiro nos contextos de Educação Infantil e nas apresentações cênicas para as crianças devem estar previstas (SILVA, 2012) anteriormente, visto que as crianças carregam o novo, como aponta Larrosa (2003), e a possibilidade da criação.

Para a autora Joseane Bufalo (1999), em seu artigo *O imprevisto previsto*, a programação na creche se deve a uma construção coletiva, na qual a criança está contemplada e dentre as propostas, as crianças inserem elementos casuais e não planejados, trazendo às professoras, o papel de pesquisa e de observação como essenciais para a profissão, e a criatividade humana, que acontece nas relações com o/s outro/s (LAZZARATTO, 2003). Nesse sentido, de quais maneiras o imprevisto previsto poderia dialogar com a cena teatral para e com crianças muito pequenas?

Segundo o diretor Laurent Dupont[119], da companhia francesa ACTA[120], há dois itens que o impressionam ao observar as crianças - nelas há um prazer do movimento, do canto, da voz e do balbuciar onomatopeias; entre ele (artista) e os/as pequenos/as, há uma curiosidade diferente, mas parecida. O diretor nota uma "seriedade de investigação nos/as pequenos/as" em relação ao que fazem e a possibilidade de abertura às diversas experiências, como retoma a professora e pesquisadora Márcia Gobbi (2010), ao abordar as experiências das crianças bem pequenas:

> [...] realizam pesquisas sonoras, são verdadeiros/as cientistas dos sons, porque em busca de sua identidade e de identificar o ambiente onde vivem, utilizam os sons com suas propriedades: altura, duração, intensidade e timbre, nas experimentações dos sons, por intermédio de suas brincadeiras, cantarolam, assobiam [...] (GOBBI, 2010, p.13).

---

[119] Em entrevista com Juliana Montoia de Lima para a *Revista Cultura*, em 2014.
Disponível no site da companhia francesa ACTA <http://www.premieres-rencontres.eu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=62&Itemid=218>, acesso em 25 jun. 2015.

[120] Um dos organizadores do Festival Francês de Teatro para bebês Premières Rencontres: Biennale Européenne em Val d'Oise (Primeira Reunião: Bienal Europeia em Val d'Oise, tradução livre da pesquisadora).

No artigo *As crianças pequeninas produzem cultura?*, a pesquisadora Patrícia Prado (1999) discorreu sobre a comunicação de crianças muito pequenas (como bebês) ser construída intensamente a partir de seus corpos, gestualidades, emoções, sorrisos, choros, silêncios, dentre outras possibilidades de dizer para além do falar, capacidades que apontam a competência, a inteireza e a capacidade de sofisticadas possibilidades de comunicação das crianças muito pequenas (FARIA, 1994).

A partir deste crescente diálogo com a primeiríssima infância, recentes discussões apontaram para a necessidade da alfabetização dos/as adultos/as nas múltiplas linguagens das crianças pequenas e muito pequenas (PRADO, 1999) dentro de instituições como Teatros, creches, como já acontece há algum tempo em creches italianas (FRABBETTI, 2011), ou ainda, nos diversos espaços de produção de cultura para e com crianças pequenas, múltiplos espaços da vida em sociedade.

Passa-se a observar as crianças como produtoras e reprodutoras de culturas, ainda que não componham os grupos economicamente ativos. Paralelamente à cultura dominante, elas desenvolvem outra, com características específicas. Assim, "[...] os oprimidos sussurram e desse modo resistem, preservam e recriam seu mundo [...]" (PERROTTI, 1982, p.21), a seu modo.

Por este viés, as culturas infantis (FERNANDES, 1979; PERROTTI, 1982; PRADO, 1999, 2009, 2011, 2015; COHN, 2005;) possuem dimensões relacionais, "[...] constituem-se nas interacções de pares e das crianças com as/os adultas/os, estruturando-se nessas relações de formas e conteúdos representacionais distintos [...]" (SARMENTO, 2003, p.12), exprimindo as culturas nas quais as crianças estão inseridas e, refazendo-as de modo diferente da cultura do/a adulto/a, reinventando e recriando a cultura dos/as adultos/as.

Ao concebermos as meninas e meninos como atores sociais, indivíduos que compõem e modificam situações por meio da cultura adulta estabelecida, reproduzindo e modificando-a, compondo outras maneiras de ser, estar, passamos a pensar que estar diante da infância é justamente estar diante do novo, do desconhecido (LARROSA, 2003) e da possibilidade criativa com o imprevisto previsto (BUFALO, 1999; SAYÃO, 2008).

Destaco a possibilidade de criações nos Teatros para bebês a partir da disponibilidade e dos olhares atentos dos/as artistas que estão dialogando com a criação cênica e com a primeiríssima infância em Teatros considerados pós-dramáticos (LEHMANN, 2007; FLETCHER-WATSON, 2013), principalmente quando não for pedido aos/às adultos/as acompanhantes que segurem as crianças. A possibilidade criativa se amplia, não se restringe

apenas às criações sonoras (onomatopeias) dos/as bebês, ou de percepções de movimentos contidos e restritos dos/as muito pequenos/as, ampliando-se a possibilidade de troca.

3.4 Bebês espectadores/as?

> Sem público o Teatro não acontece. Um espetáculo teatral sem público é, na melhor das hipóteses, um ensaio geral. (PALLOTTINI, 1989, p.11).

O caminhar da pesquisa e o aprofundamento de certas questões me direcionaram para o questionamento dos/as bebês serem ou não espectadores/as. Nesse sentido, inicio uma discussão relativa a estas indagações, apresentando inicialmente pontos de vista dos/as artistas que estão produzindo os Teatros para bebês, complementando com autores/as que dissertaram sobre o/a espectador/a no Teatro.

A partir das entrevistas com os/as artistas que estão produzindo o Teatro para bebês, os/as bebês são espectadores/as, contudo, ao assistir as apresentações, deparei-me com um cenário teatral revelador de algumas contradições. Por um lado, encontra-se avanços em relação às concepções de infância, destacadas nas entrevistas e criações dos grupos e companhias evidenciados neste trabalho, já, por outro lado, o campo revelou que as crianças trazem enigmas, como apontou o pesquisador Jorge Larrosa (2003), elas estão para além do que esperamos, para além de um cumprimento de um desejo, são outros e sempre estarão para além do que sabemos, queremos ou esperamos; mesmo as crianças muito pequenas ao dissolver a solidez do mundo e a suspender a certeza que temos em uma "[...] absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início." (*Ibidem*, p.187).

Com isso, o Teatro para bebês tem buscado dialogar com algumas das descontinuidades em relação aos enigmas propostos pelas infâncias, como quando as crianças se surpreendem para "além do esperado", espantando-se audivelmente e se expressando por meio de movimentações não esperadas, não se "controlando" (se é que deveriam?), ou quando escapam (das barreiras de contenção formada pelos/as adultos/as) e invadem a cena, transgredindo e subvertendo os códigos teatrais por desconhecimento, desejo ou ambos. O que nos dizem os/as bebês que "invadem" o espaço da cena, comunicando através de ações que pretendem experienciar aquele espaço de outras maneiras?

Segundo Paulo Fochi (2015, p.104), a linguagem que "[...] utilizam [os bebês] aparece desde o gesto até os sons dos balbucios e sorrisos, ou seja, a linguagem dos bebês está na

ação.”. Se a linguagem dos/as bebês está na ação, como não agir sendo um/a espectador/a bebê? O que se pretende com bebês espectadores/as que necessitam ser segurados/as em espetáculos contemplativos que pressupõem a contenção de seus corpos?

Por outro lado, há companhias que permitem que as crianças entrem em cena, inclusive, sugerindo a quebra total da quarta parede, para que possamos ter Performances junto aos/às bebês ao invés de Teatros[121]. Em entrevista com a Cia Zin, a atriz indagou sobre a continuidade da nomenclatura Teatro para bebês, pois o termo Teatro pressuporia a manutenção de alguns códigos entre palco e plateia:

> *[...] o Teatro pra bebês tem que pensar nisso ou quebra de vez com o código teatral e fala, ah, é uma grande Performance. Temos agora um trabalho de pesquisa novo que é isso, uma Performance que nós fazemos com eles/as [bebês], então a gente acolhe eles/as em cena e eles/as fazem a cena com a gente, é uma outra coisa, não é mais Teatro, mais está dentro de uma proposta artística e cênica.* (Entrevista com a Cia. Zin, em 01/10/2011).

A partir desta proposta cênica, as atrizes da Cia Zin aproximaram-se das discussões sobre teatralidade e performatividade para dialogar com o Teatro para e com bebês. Partindo do conceito de Teatro expandido, presente nas discussões da pesquisadora Ileana Diéguez (2014), no artigo *Um Teatro sin Teatro: la teatralidad como campo expandido*[122], a teatralidade passaria a ser entendida como um “[...] discurso e uma estratégia que atravessa o Teatro e o transcende [...]” (*Ibidem*, p.125), culminando em expansão e deslocamentos dos limites teatral e artístico, caracterizando parte importante da Arte contemporânea, desde a metade do século XX, momento de imersão do Teatro pós-moderno e de disseminação da teatralidade nos âmbitos da vida e das Artes[123].

A partir dessas questões, os/as artistas passaram a discutir o termo “Teatro para bebês”. Alguns problematizam o termo “Teatro”, enquanto outros/as, como o diretor Carlos Laredo (2003), da companhia espanhola La Casa Incierta, problematizam apenas a preposição “para”, visto que a linguagem define uma posição hierárquica e de poder dos/as adultos/as em relação às crianças. Pela prerrogativa do infante, os/as adultos/as pressupõem que as crianças

---

[121] Entrevista com a Cia. Zin, em 01de outubro de 2011.

[122] *Um Teatro sem Teatro: a teatralidade como campo expandido*, tradução livre da autora.

[123] No caso de formação de público não apenas dos/as bebês, como de adultos/as que nunca foram ao Teatro e que passam a ir para levar os/as bebês (como já acontecia com o Teatro infantil). No relato de uma atriz da Cia. La Casa Incierta, ao pesquisador Pereira (2014), sobre a experiência de apresentar o Teatro para bebês para uma creche de Ceilândia, na periferia de Brasília (DF): “[...] o Teatro para bebês é uma estratégia de levar, também, o público adulto que se não fosse ‘pela mão da criança muito pequena’, talvez não iria ao Teatro”. (*Ibidem*,p.117).

nada saibam ou entendam por ainda não fazerem uso de modo claro e racional das palavras. Ao experienciar outras preposições e posições, como “desde”, “através de” e “com”, os/as adultos/as poderiam ter outras possibilidades de leitura desse Teatro, inclusive outras formas de estar e viver estes Teatros com as crianças.

Segundo Roberto Frabbetti (2011), o público de pouca idade possui aspecto visceral ao ser um público que está ou não está, que aceita ou imediatamente recusa com manifestações fortes o que for apresentado. Alguns/mas bebês participam, mas podem não gostar e dar as costas, como relatado pelos/as artistas em entrevista da companhia Caixa do Elefante:

> *[...] essas crianças estão trazendo vários elementos para essa primeira experiência teatral, de repente, eu [o/a bebê] não estou preparado/a, não quero essa experiência agora, quero passar à tarde com eles [adultos/as acompanhantes] no parquinho. Ou, de repente, o foco não está ali [no que está acontecendo no palco]. [O/A bebê] está se descobrindo dançando a música, olhando para o espelho. Hoje tinha um menino assim, ele estava escutando a música do espetáculo e estava dançando [...]* (Entrevista com a Cia. Caixa do Elefante, em 01/08/2015).

Como espectadora destes espetáculos, observei que os/as bebês balbuciavam, davam pequenos gritos, mexiam o corpo, sorriam. Havia várias conversas, inclusive, nos momentos de profundo silêncio. “*Que qué isso?”,* perguntava várias vezes uma bebê a cada coisa que as atrizes faziam. No caso das crianças que falam, elas recriavam as dramaturgias da apresentação inteira, ou partes, repetindo as falas das atrizes (quando havia): “*A bola caiu*”; “*Acabô*”; “*Olha!*”; “*Cadê?*”; “*Sumiu?*”[124].

Ao longo das apresentações, as crianças repetiam, criavam, recriavam e ressignificavam os gestos e movimentações das atrizes, criando outros, semelhantes àqueles e, inclusive, complementares. Como apontou William Corsaro (2011, p.53), as “[...] crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”. A partir do processo de reprodução interpretativa, as crianças negociam com adultos/as e produzem criativamente por meio das culturas de pares. Elas transformam as informações do mundo adulto, intuindo responder às preocupações de seu mundo.

Em uma das apresentações, as luzes foram apagadas e todos/as nós ficamos por alguns segundos no escuro. No momento seguinte, um azul intenso iluminou o cenário, causando

[124] Caderno de campo (2015).

profundo maravilhamento dos/as presentes, sendo possível ouvir, com tom de alegria e emoção, um bebê dizer "*É o azuuuuul*" (LIMA, 2014). No final desta apresentação, as/os bebês puderam entrar no espaço cênico e brincar com os objetos, e praticamente todos/as foram. Neste momento, *"Só uma coisa, posso mexer naquele feijão*?"[125], indagou uma adulta, revelando-nos, por um lado, que o jogo, a brincadeira tem uma dimensão humana e, por outro, o pedido de permissão da adulta, que aprendeu que existe hora, lugar e formas de brincar, como aponta Félix Guattari (1977) sobre as sociedades industriais e a entrada ou iniciação das crianças no campo social adulto.

Ainda segundo Guattari (1977, p.52), o capitalismo mobiliza o máximo de pessoas e, o mais cedo possível "[...] a criança deve estar apta a decifrar os diferentes códigos do poder". Antes da entrada na escola primária, já nas creches, as crianças são ensinadas a permanecerem em filas, a falar apenas quando solicitadas, a brincar apenas quando permitido. Esse modelo institucional corresponde a um modo de organização da produção, das manufaturas e do trabalho em série, cabendo às crianças não apenas aprenderem os códigos da língua materna, mas a integrar-se aos códigos sociais de poder, resultando em homogeneização das competências semióticas, essencial ao sistema econômico capitalista.

Há uma precocidade no adestramento da criança. Desse modo, "[...] quanto mais precoce for à iniciação, mais intenso e duradouro será o *imprinting* do controle social" (*Ibidem*,p.53), revelado por esta adulta espectadora, que pediu permissão para vivenciar a experiência, para viver a brincadeira, extirpando de adultas/os e crianças (o mais cedo possível) suas capacidades expressivas, adaptando-as aos valores e aos comportamentos dominantes.

Quando perguntado sobre o porquê dos/as bebês serem considerados/as espectadores/as, Luiz André Cherubini[126] respondeu que o fato do/a bebê ser um ser humano, pleno/a desde o seu nascimento, já o/a confere a possibilidade e o direito de ir a eventos culturais, de ser público em apresentações, pois "[...] a capacidade e o desejo de comunicação e de poesia nascem com o ser humano [...]"[127]. Como escreveu Augusto Boal (2008) em *A Estética do Oprimido*, ao nascer um/a bebê, nasce um corpo humano que traz consigo seus cinco sentidos, nascendo um código genético com necessidades que são físicas e vitais, trazendo "[...] vida, qualidade imponderável da matéria. [...] os primeiros contatos [dos/as bebês] com o mundo exterior são de natureza sensorial. [...] Quando, porém, são estruturados

---

[125] Caderno de campo (2014).
[126] Trecho de entrevista com Luiz André Cherubini. Disponível em <http://cbtij.org.br/eduardo-tolentino-2/>, acesso em: 19 maio 2015.
[127] Idem.

pelo pensamento, tornam-se Estéticos. A Estética nasce com o bebê – não há o que temer." (*Ibidem*, p.50).

As/os artistas que têm realizado os Teatros para bebês trazem a capacidade dos/as bebês em dialogar esteticamente por meio da sensibilidade e da poética que possuem como humanos. Luiz André Cherubini, em debate no *II Festival Primeiro Olhar*, abordou uma das apresentações da companhia La Casa Incierta, em que a atriz, depois da apresentação, colocou uma gota de água na mão de cada bebê e eles/as entenderam que a gota de água tinha um significado diferente, que aquela água não era a água de todos os dias. Por isso, não a tomaram, nem limparam; apenas seguraram como algo muito importante e valioso. "E isso não é atribuir um significado poético? Então, o que seria?", questiona o ator[128]. Há uma comunicação que está sendo estabelecida, "[...] uma comunicação com pessoas [de pouca idade] que têm sensibilidade [...]"[129], que são capazes de compreender, a seu modo, a estética e a poética apresentada nas cenas.

Para Cherubini[130], o Teatro para bebês não é interativo, não é um espaço em que as crianças participam, a priori. Apesar de a interação ser quase inevitável, ela não é o foco e muito menos o fim. O que se busca nesse contato são as aproximações com a poesia, a estética e a sensibilidade do/a bebê, por isso ele questiona, "precisamos mesmo de uma interatividade?"[131]. Em uma das entrevistas com a Cia Zin, as atrizes contaram-me sobre uma criança pequena que entrou na cena e a apresentação aconteceu com a criança presente, acolhida na cena, mas as/os artistas têm dúvida se permitem ou não que as crianças participem das cenas. Afinal, essa participação se relacionaria a uma interatividade ou a outras formas de participação e de se ser espectador/a? Aliás, como seria se as crianças, como espectadoras emancipadas, pudessem entrar em cena? O que mudaria?

Nessa sequência, trago o autor Jacques Rancière (2012) para refletir sobre os/as bebês como espectadores/as emancipados/as a partir do livro *O espectador emancipado*, em que o autor propõe interlocução entre a emancipação intelectual e a presença dos/as espectadores/as nos dias atuais.

O autor propõe um Teatro diferente do que nossa sociedade "modelou a sua imagem", um Teatro sem espectadores/as, mas não sem plateia (RANCIÈRE, 2012), cabendo ao/à espectador/a abolir a distância reflexiva ao ser retirado/a da posição "[...] de observador que

---

[128] Na mesa redonda "Criação no Teatro para Bebês – Pedagogia ou Poesia?", assistida no dia 23 agosto 2013, no Centro Livre de Artes Cênicas (CLAC), em São Bernardo do Campo/SP.
[129] Idem.
[130] Trecho da entrevista com Luiz André Cherubini, disponível em <http://cbtij.org.br/eduardo-tolentino-2/>, acesso em 19 maio 2015.
[131] Idem.

examina calmamente o espetáculo que lhe é oferecido. Ele deve ser desapossado desse controle ilusório, arrastado para o círculo mágico da ação teatral [...]" (*Ibidem*,p.10), desapossamento este que se aproxima dos escritos de Artaud (2006), segundo o qual o/a espectador/a deve perder toda e qualquer distância, abdicando da sua própria posição de observador/a. Rancière (2012) retoma Platão e sua fórmula positiva oposta ao mal teatral, pois Platão pretendia substituir "[...] a comunidade democrática e ignorante do Teatro por outra comunidade, resumida numa outra Performance dos corpos" (*Ibidem*, p.10), desapossada e entregue.

O autor Ben Fletcher-Watson (2013) versou sobre o Teatro escocês para a primeira infância, apresentando experiências de aproximação entre jogo e Performance[132]. Nestas apresentações, os/as bebês, as crianças pequenas juntos/as aos/às adultos/as acompanhantes são acolhidos/as em espaços que intuem acomodar suas necessidades, encorajar suas capacidades e fomentar sua criatividade. Estas produções costumam propor a estimulação multisensorial, rejeitando dramaturgias lineares e abolindo a quarta parede.

Participação, imersão, interação e troca são aspectos fundamentais para a construção de obras que se realizam a partir do encontro e interação entre bebês, crianças maiores, adultos/as acompanhantes e artistas, proporcionando espaços em que as reações livres e espontâneas sejam bem-vindas, construindo, segundo a atriz Elenira Peixoto, um Teatro como "[...] uma grande brincadeira ampliada."[133]

Fletcher-Watson (2013) mencionou, em seu artigo, uma criação pós-dramática para bebês, na qual as sequências coreografadas dos/as artistas foram intercaladas com momentos de improvisação livre e imitação ressignificada, exigindo igualmente a presença de artistas e espectadores/as, como reiterou Lehmann (2007) ao dissertar sobre o Teatro pós-dramático.

Nesse sentido, possibitar a agência (PROUT, 2010) dos/as bebês para entrar e sair quando sentirem vontade, como espectadores/as emancipados/as que são neste "Babydrama" (FLETCHER-WATSON, 2013), trata-se de oportunizar a experiência, a vivência, e seus próprios escritos teatrais e partituras corporais por meio da brincadeira livre no palco. Assim, a participação destes/as bebês no jogo teatral não deve ser observada como uma interrupção da cena, mas como algo vital para a sua própria realização, em um processo que se retroalimenta.

---

[132] Trecho de uma dessas performances realizadas e disponíveis na internet: <https://vimeo.com/137408944>, acesso em 03 out. 2016.

[133] Entrevista com Elenira Peixoto da Cia. Zin, disponível em: <http://projetooqueeusonhei.blogspot.com.br/>, acesso em: 18 maio 2015.

O Teatro tem buscado a restauração de sua concepção de assembleia ou de cerimônia que aproxima da esperança de se viver em comunidade, pois o prazer no Teatro só acontece na relação com o conjunto e se a "[...] plateia estiver deserta, a representação ficará prejudicada. O público quer a percepção de seu estar - ali coletivamente." (GUÉNOUN, 1993, p.22). Para o autor, os/as espectadores/as querem ver uns aos outros e em muitos momentos, como nos Teatros para bebês, alguns/mas espectadores/as desejam ir além, querem tocar, pegar, experimentar.

Nesse sentido, como pensar em processos teatrais para as crianças muito pequenas a partir desta ideia de espectadores/as emancipados/as (RANCIÈRE, 2012; FLETCHER-WATSON, 2013)? Com base nas análises construídas ao longo deste subitem, podemos vislumbrar outras formas e possibilidades de se fazer e pensar o Teatro junto aos/às bebês e à sociedade, a partir da ressignificação de olhares para os/as muito pequenos/as como espectadores/as emancipados/as, que pensam e elaboram, junto aos/às adultos/as, um Teatro "para", "com", "desde", "através de" bebês, sem que eles/as precisem estar contidos/as.

3.5 A gratuidade não garante a assiduidade: diversidade em eventos artísticos, como peças para bebês?

Ao assistir dezenas de espetáculos para crianças pequenas, saltou-me aos olhos não encontrar a infância diversa e brasileira, observada em outros momentos do cotidiano, mesmo quando as apresentações eram gratuitas. O que significa ir ao Teatro para bebês e se deparar, apenas em uma das apresentações, com uma criança negra junto a uma adulta acompanhante também negra? Não podemos desconsiderar estas únicas presenças que revelam a ausência de parte significativa de 53% da população negra brasileira, segundo dados atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[134].

Ainda que esta não seja a temática central da pesquisa, considera-se de extrema importância, histórica e social, explicitar o fato de ainda presenciarmos um *apartheid*[135] cultural, social e econômico no Brasil.

Como evidenciado nas análises do pesquisador, filósofo e sociólogo marxista Henri Lefebvre (2001, p.25), ao dissertar sobre os privilégios da nova classe emergente, dominante e burguesa, advinda da democracia urbana que iniciou um processo de expulsão dos/as proletários/as dos centros urbanos, instaurando um processo de "suburbanização", revelando uma perda quanto à capacidade de criação dessa população, nutrida pelo consumo e pela indústria cultural massificada.

Parcela das pessoas de determinadas classes sociais do contexto urbano, dentre as quais, as crianças de periferia, excluídas duplamente da participação política e do direito à cidade (HARVEY, 2013) em um processo de afastamento da realidade urbana para lugares distantes dos centros de decisão e poder. Nesse sentido, garantir o direito à cidade e aos seus artefatos culturais (como Teatros) supõe uma "[...] reapropriação dos tempos-espaços da vida tragados pelo vórtice do mundo das mercadorias em favor da [ir] racionalidade que governa a industrialização" (LEFEBVRE, 2008, p.12), uma vez que, as pessoas ao se apropriarem dos espaços de modo vivo, fortalecem suas posições individuais e coletivas.

---

[134] Dados estatísticos fornecidos pelo IBGE ao Jornal *El País*. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643_374264.html>, acesso em 01 out. 2016.

[135] *Apartheid* ou separação está ligado a um regime de segregação racial que ficou vigente de 1948 a 1994, por sucessivos governos do Partido Nacional da África do Sul (no continente africano), no qual os direitos da maioria dos habitantes negros foram cerceados pelo governo de minoria branca. A ONU, A UNESCO e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) criaram um comitê *antiapartheid*. Nelson Mandela se destacou como um líder na luta de resistência ao *apartheid*. KODJO, Edem; CHANAIWA, David. Pan-africanismo e libertação. In: MAZRUI, Ali (org.). *História Geral da África VIII:* África desde 1935. Comitê Científico Internacional da UNESCO para Redação da História geral da África. Brasília: UNESCO, 2010, p.897-915.

O que significaria fazer Teatro para bebês (abordando pertencimento, identidade, origens e nascimentos) em um país com um passado histórico de antropofagia (AGNOLIN, 2005), de opressão e escravidão (DEBRET, 1954), como também de apagamento das raízes e matrizes culturais indígenas e africanas (CORRÊA, 1994; CAFEZEIRO; GADELHA, 1996)? O que significaria abordar a questão do pertencimento em espaços ligados à cultura, como Teatros para bebês nesse contexto de desenraizamento?

Para a pesquisadora Gobbi (2010), o pertencer vincula-se a um determinado espaço (creche, Teatro, bairro, cidade, país), relacionando-se à própria identidade cultural que se volta a aspectos identitários, "[...] construídos coletivamente" (*Ibidem*, p.03), que dialogam com os escritos de Stuart Hall (2005, p.11) na concepção sociológica clássica do termo identidade como formação, a partir da "[...] interação entre o eu e a sociedade". Assim, há uma essência interior, quase como um eu "real" que é formado/modificado em constante diálogo com os mundos culturais externos e internos, "[...] entre o mundo pessoal e o mundo público [...] [costurando] o sujeito à estrutura" (*Ibidem*, p.12) e a uma identidade.

Nesse sentido, somente a gratuidade de um espetáculo não garantiria a ida dos sujeitos ao Teatro, refletiram Pierre Bourdieu e Alain Darbel (2007). Seria ingenuidade esperar que uma simples queda do "[...] preço dos ingressos viesse a suscitar o aumento da freqüência de museus [ou Teatros] por parte das classes populares" (*Ibidem*, p.44), assim como a frequência dos museus (e Teatros) aumenta consideravelmente à medida que o nível de instrução for mais elevado, "[...] corresponde a um modo de ser, quase exclusivo, das classes cultas." (*Ibidem*, p.37).

Com isso, ainda que peças de Teatro sejam gratuitas, a renda familiar dita os ritmos de frequência, visto que, a ida a uma peça inclui despesas como transportes ou outros custos implicados em qualquer saída familiar, além das informações sobre programações realizadas nos centros dificilmente chegarem nas regiões periféricas, dificuldade em se locomover com os transportes públicos entre periferias e centros em relação às grandes distâncias e ao tempo de espera dos transportes, ainda mais escassos aos finais de semana. Portanto, a ida a estes espaços considerados de cultura erudita fica muitas vezes delegada às instituições educativas.

> [...] Assim, considerando que a parcela daqueles que receberam da família uma iniciação precoce cresce consideravelmente com o nível de instrução, o que é possível identificar através do nível de instrução limita-se a ser o acúmulo dos efeitos da formação adquirida no seio da família com as aprendizagens escolares, por sua vez pressupostas por tal formação. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p.54).

Para além da questão financeira, existem outras de ordem subjetivas (psicológicas), geográficas, ou ligadas ao pertencimento, à identificação e ao capital cultural ou simbólico[136]. Para Bourdieu e Darbel (2007) o grau de transmissão de cultura, competências artísticas e atitudes em relação às obras culturais estão ligadas ao capital cultural nacional, cuja tradição cultural dos países de velha tradição dá-se pela relação tradicional com as instituições responsáveis por gerir o culto da cultura, a não ser que este já tenha se dado na primeira infância, pelas incitações e sanções da tradição familiar.

Sendo assim, a "necessidade cultural", diferentemente das "necessidades básicas", como produto da educação, "[...] daí, segue-se as desigualdades diante da Escola que cria a necessidade cultural e ao mesmo tempo, oferece os meios para satisfazê-la." (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p.69). Para decifrar ou apropriar-se de uma obra de Arte é necessário saber fazê-lo, ter os mecanismos para esta compreensão.

> Ao colocar em evidência as condições sociais do acesso à prática cultural, fica demonstrado *que a cultura não é um privilégio da natureza*; pelo contrário, conviria e bastaria proporcionar meios para tornar possível, sua apropriação. Assim, ela viria a pertencer a todos. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p.86).

Como dissertou Bourdieu (2008) em *A distinção: crítica social do julgamento,* os bens e produtos podem receber a significação de pertencimento a partir do processo de aquisição de competência cultural como artefato da cultura, não necessariamente ligado à Arte. Por meio da aquisição destes conhecimentos pelas instâncias familiar e escolar através da transmissão de capital cultural herdado pela família e daquele inculcado pela escola, constitui-se um *habitus*[137] das afinidades imediatas, determinadas pelas classes sociais, cujas práticas são distintas.

---

[136] Capital Cultural é uma expressão de autoria de Bourdieu (2008) para analisar situações de classe na sociedade, intuindo caracterizar setores de classe. Nesse sentido, o capital cultural está para além de uma subcultura de classe, é tido como um recurso de poder com duplo sentido, de separar e de ter uma relevância especial, com base nos recursos econômicos. Portanto, nessa chave, o termo capital se associa ao termo cultura, no sentido de possuir algumas informações, gostos e atividades culturais, além deste encontra-se o capital simbólico (ligado ao prestígio), capital econômico e capital social (vinculado aos contatos). Capital cultural também é considerado o acesso ao conhecimento e à informação ligados a uma cultura específica, considerada legítima, ou superior pela sociedade.

[137] Termo comumente utilizado pelo pesquisador Bourdieu (2008) cuja definição se aproxima de um sistema de disposições duráveis e transponíveis, que integram experiências passadas, funcionando com matriz de percepções, ações e apreciações. A noção de *habitus*, em Bourdieu (2008), prolonga-se para além das percepções ligadas a estrutura valorativa e psicológica, aplicando-se às formas de apreciação, resultantes das situações objetivas de classe.

Segundo Jorge Coli (1995), em países como o Brasil, a palavra cultura e a ida aos seus artefatos, como Teatros e museus, ainda estão vinculadas a um poder econômico, pois "[...] pagar caro em entradas para espetáculos de dança ou de ópera em grandes Teatros, freqüentar *vernissages* de luxo ou exibir em casa objetos "antigos", "coloniais" ou equivalentes fazem parte dos sinais exteriores de endinheiramento" (*Ibidem*, p.103). Disfarçados sob a égide de um suposto refinamento cultural que, em algumas situações, atribui-se tal insígnia de superioridade pelos próprios grupos que frequentam estes espaços, como as classes dominantes que legitimam sua cultura como a melhor, delimitando se serão, ou não, legítimas às demais culturas, concebendo-as como eruditas, clássicas, expostas em museus, tocadas em salas de concerto, acessadas somente por pessoas que desenvolvam aptidões para estas atividades (BOURDIEU, 2008).

> Assim, a sacralização da cultura e da Arte, [...] desempenha uma função vital ao contribuir para a consagração da ordem social: para que os homens de cultura possam acreditar na barbárie e levar os bárbaros a se convencerem interiormente de sua própria barbárie [...] da bipartição de sua sociedade em bárbaros e em civilizado, como justificação do monopólio dos instrumentos da apropriação dos bens culturais. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p.168).

Contudo, a Arte contemporânea, junto à Performance, têm questionado estas concepções elitistas, propondo outros diálogos, subvertendo a lógica das salas de museus, de obras de Arte e de apresentações cênicas em Teatros, dialogando com outros saberes e fazeres, com outras epistemes, rompendo fronteiras etárias de domínio adulto e dialogando com as infâncias. Nas entrevistas realizadas com as/os artistas, ao serem questionadas/os sobre os motivos para as crianças, mesmo as muito pequenas, frequentarem peças de Teatro, as atrizes reiteraram a possível formação de público[138], como na experiência de uma menina pequena que, ao assistir a peça, diz à mãe de uma maneira muito eufórica: "*Teatro, Teatro!*", e mãe responde "*Amanhã tem*". Em seguida, a menina continuou repetindo a palavra Teatro de modo animado, enfatizando a importância desta atividade.

Pra além da formação de público, as/os artistas entrevistadas/os enfatizaram a própria questão política que representa a presença de bebês no Teatro, do ponto de vista de um questionamento das hierarquias sociais, ligado ao direito à cidade (HARVEY, 2013) e aos bens culturais humanos (como Teatros) oferecidos para todos/as, elevando o questionamento de que não se pergunta por que fazer Teatro para os/as adultos/as - apenas se faz:

---

[138] Flávio Desgranges (2008) aborda o processo de formação de público como sendo um processo de viabilização do acesso físico do público ao Teatro, criando condições para o estabelecimento do hábito de ida ao Teatro.

> [...] *e por que as crianças pequenas não estão incluídas neste grupo? Eu preciso de um motivo diferenciado para fazer Teatro para as crianças pequenas? Não, porque eles/as são seres que estão da mesma maneira que o/a adulto/a pensando e experimentando este mundo [...] então, se a gente proporciona essa experiência para o/a adulto/a e para as crianças maiores, porque que a criança pequena não está incluída? Ela vai ter que esperar ter idade para ir ao Teatro? Não, ela sempre tem idade para ir ao Teatro, porque a experiência sensível, ela é para o ser humano, independentemente da idade*. (Entrevista com o grupo Papo Corpóreo, em 21/08/2011).

Para além dessa questão, as/os artistas entrevistadas/os evidenciaram a necessidade e a urgência de verbas e subsídios para o trabalho com a Arte direcionada à infância, fomentando apresentações e garantindo o acesso, caso contrário, como se formaria um público de Teatro? Além de mencionar as políticas públicas ligadas às Artes, à infância e à formação de público, é necessário falar em Teatro e Arte para a infância em um país com alto índice de concentração e de desigualdade de renda (PIKETTY, 2014). Com um forte processo de desenraizamento de suas matrizes culturais, na intersecção com os recentes estudos ligados à infância, ainda significa abordar a sobrevivência dentro da própria sobrevivência cotidiana, como revelam as atrizes em entrevista: "*Você vai sair lá da sua casa com seu/sua bebê, pagar R$ 40,00, e as pessoas que não podem pagar, como vão se inserir? [...], não dá para viver apenas de bilheteria, então precisa de um projeto que nos apóie e como fazer isso sem cair nas garras da massificação?"*[139]

Nesse sentido, destaco a Lei n. 13.279/02 (SÃO PAULO, 2002)[140], que instituiu o principal programa público de apoio ao Teatro no Brasil[141], chamado *Programa Municipal de Fomento ao Teatro,* que entrou em vigor no segundo semestre de 2002. Por ser o principal programa, passou a ser considerado um marco para as políticas públicas, pois, além de

---

[139] Entrevista com a Cia. Zin, em 01 de outubro de 2011.

[140] Entretanto, a Lei que instituiu o Programa do Fomento ao Teatro só foi, de fato, incluída, após muita luta e resistência dos/as artistas de grupos de Teatro em São Paulo, através do movimento "Arte Contra a Barbárie", entre 1998 e 1999, movimento de resistência às limitações, influências da indústria cultural e mercantilização da Arte, intuindo contrapor-se às leis do mercado.

[141] Um avanço frente à Lei Rouanet, criada em 1991, na qual empresários podem destinar uma parcela do imposto de renda às atividades culturais. Nesse sentido, o governo federal deixa de receber parte do imposto do setor privado, que é transferido, segundo os seus interesses corporativos, para as atividades culturais. "Não se trata, portanto, de mecanismo de incentivo fiscal baseado em abatimento do imposto relativo aos gastos com a cultura, mas do não pagamento dos valores aplicados em atividades culturais. A diferença é enorme. Ao contrário de serem incentivados a investir dinheiro próprio na cultura, os empresários investem dinheiro público nessas atividades, com benefícios privados." (KINAS, 2010, p.196).

valorizar os/as trabalhadores/as, companhias e grupos de Teatro, priorizou o acesso da população ao Teatro como um bem cultural.

O Fomento visa trilhar caminhos opostos ao mercado e à Indústria Cultural massificada, intuindo a formação crítica de quem faz e assiste Teatro, segundo Ney Piacentini[142] (2012). Ao longo desses quatorze anos de edições do Programa de Fomento, notou-se um enriquecimento do panorama teatral da cidade de São Paulo, tanto pelo amadurecimento dos grupos estabelecidos como pelo surgimento de outros coletivos, resultando em aumento de criação e qualidade das pesquisas, como da ampliação de público (KINAS, 2010).

De acordo com Mei Soares (2012), a própria existência da Lei de Fomento consiste em um fator de relevância formativa, pois advém de lutas no interior do campo cultural, teatral e político por pessoas muito interessadas em pensar políticas públicas, que pudessem originar um programa de interesse público, fomentando ações de grupos e coletivos de Teatro na e para a cidade de São Paulo. Trata-se de um projeto político-cultural exigido "de baixo para cima" e que culminou na criação de um programa de fomento específico.

Mais de dez anos se passaram após a criação da Lei do Fomento ao Teatro e, apesar das muitas conquistas, há também muitos impasses "acumulados ao longo do tempo"[143] e das mudanças ocorridas no próprio país. Em relação à estrutura de funcionamento, uma das questões relativas ao Fomento, senão a mais importante está direcionada a como lidar com a expansão da demanda, ou seja, com o aumento do número de requerentes. Muitos grupos trazem importantes criações e processos de trabalho, mas que dependeriam de recursos para a sobrevivência dos mesmos, além dos grupos que, por sua história, importância e vigor de seu trabalho, deveriam ser contemplados de maneira permanente.

Já passou da hora de falarmos em dignidade mínima do/a trabalhador/a de Arte para se manter e conseguir realizar trabalhos ligados à Arte e à cultura, principalmente, em um momento político como o que nos encontramos no Brasil, de golpes à democracia, de *impeachment*, ainda que sem base legal[144], com cortes de verba em âmbitos básicos como Saúde, Educação e Cultura. Segundo Acioly (2009), vertentes do Teatro ligadas à infância (como o Teatro infantil e para bebês) estão dentro de orçamentos ainda mais miseráveis para

---

[142] Ney Luiz Piacentini é ator da Companhia do Latão - um dos grupos que lutou fortemente no movimento "Arte Contra Barbárie"- e, mais recentemente, Ney foi presidente da Cooperativa Paulista de Teatro até o ano de 2013.

[143] Termo retirado do texto.

[144] Matéria publicada pela *Associação Brasileira de Ciência Política*. Disponível em: <http://www.cienciapolitica.org.br/impeachment-golpe-politico-e-democracia/#.V_0M7vkrJdg>, acesso em: 11/10/2016.

as criações, verbas mínimas, quando existentes, dentre outras particularidades. Trata-se de fomentar políticas públicas intuindo ampliar e desestigmatizar as criações e os lugares ocupados por artistas que dialogam para e pela infância nas Artes (em especial no Teatro) e na sociedade.

EPÍLOGO? - Considerações de um Percurso

> A história da cena teatral contemporânea "[...] não tem um último ato, sobre ela ainda não se baixou a cortina. Por isso, as palavras com as quais se conclui aqui por ora não devem de forma alguma ser tomadas como uma conclusão. Não é chegada a hora de um balanço final [...]". (SZONDI, 2011, p.155).

O termo Teatro se caracteriza por ser uma palavra ambígua, podendo revelar, ao mesmo tempo, duas significações, o espaço onde ocorre a ação e também a própria cerimônia. Estudar o início do Teatro requer especulações, visto que Teatro é algo efêmero, que implica na possibilidade do encontro e do acontecimento convival como um espaço da partilha do sensível (RANCIÈRE, 2005).

As entrevistas com artistas que estão criando apresentações para e com bebês revelaram uma busca do Teatro para bebês em retomar as bases do Teatro sagrado (ARTAUD, 2006), ritualístico, performático, no qual todos/as possam ir. Trata-se de um convite ao Teatro e aos espaços públicos, para quem "[...] têm perdido sua posição como participantes da sociedade" (QVORTRUP, 2010a, p.779). Para Lefebvre (2001, p.25), a classe burguesa dominante, repleta de privilégios, expulsou a classe proletária dos centros urbanos e de decisão do poder nas regiões centrais. Assim, a classe dominante esvazia os centros urbanos, refugiando-se em fortificações, que refletem a política da renda (especulação) imobiliária e com constante medo do contato com aqueles de classes econômicas menos abastadas.

Garantir o direito à cidade (HARVEY, 2013) e aos seus artefatos culturais (como Teatros) supõe, dentre outras questões, a reapropriação desses tempos-espaços pelos sujeitos que a compõe, no sentido de pertencimento, de pertencer a uma cidade. Assim, dissertar sobre o Teatro para bebês é também abordar a possibilidade de que a cidade (e seus espaços de cultura) seja de seus/suas habitantes a partir da participação, apropriação e transformação dela por seus/suas moradores/as, de pouca ou de muita idade, visto que o direito à cidade está ligado ao direito de poder mudar a cidade de acordo com as necessidades e vontades daqueles/as que por ela circulam ou ocupam, refazendo-a.

Com isso, abordei alguns desses Teatros para bebês como possíveis espaços que possibilitam outras experiências, para além das cotidianas, de experimentação da estética, de se vivenciar as múltiplas linguagens das crianças muito pequenas, de imprimir suas marcas

simbólicas e culturais, alterando a cadência e a estrutura cênica destas apresentações, entendendo que as crianças, mesmo as muito pequenas, como os/as bebês, não são apenas espectadores/as dos acontecimentos da vida, elas são protagonistas (PERROTTI, 1982), possuem agência, produzem e reproduzem cultura (PRADO, 1999), são sujeitos históricos, como as duas crianças de idades diferentes apresentadas, em diferentes momentos da dissertação e em diferentes apresentações, que foram até o palco para receber os aplausos junto aos/às atores/atrizes, revelando o quão contempladas estavam com as apresentações.

Os/as bebês revelaram que não separam o conhecimento racional do corporal (SAYÃO, 2008), vivenciando, juntamente aos/às artistas, as narrativas com seus corpos, movimentos, protagonismos de corpos que vivenciam as múltiplas linguagens, são criadores de seus faz de conta (MACHADO, 2010a), devaneiam junto às cenas e "avançam sobre os códigos teatrais", transgredindo o limite entre o palco e a plateia, rompendo com a ideia de Teatro como algo hermético. Ao não necessitar parar de se mexer para compreender, as crianças trazem especificidades que são próprias desse momento da vida (FARIA, 1999), dialogam com outras possíveis teatralidades, criam outras, inclusive, são espectadores/as participantes e emancipados/as (FLETCHER-WATSON, 2013).

Nesse sentido, ao ser concedida a entrada dos/as bebês nos espaços cênicos, oportuniza-se também as experiências de meninas e meninos de pouca idade, possibilitando que eles/as criem suas próprias partituras corporais, experimentando a poética, o devanear-se, extraindo o *e-movere* (RICHTER, 2007), questionando estruturas pré-estabelecidas a partir de um corpo "[...] *estesiado*, um corpo em movimento, um corpo linguageiro" (*Ibidem*, p.06), traçando outras possibilidades de fazer Teatro, Performance, de estar em cena junto com pessoas de idades iguais e diferentes, possibilitando o convívio etário diversificado (PRADO, 2015), transformando o espaço cênico em uma grande brincadeira ampliada (FLETCHER-WATSON, 2013), conjunta e compartilhada (GUÉNOUN, 2003), deixando de restringir e impedir os/as muito pequenos/as.

Nestas apresentações, abolir-se-ia a quarta parede, propiciando a mescla entre jogo e Performance. A participação, imersão, interação e troca são aspectos fundamentais para a construção de obras que se realizam a partir do encontro e da criação conjunta, aproximando o recente Teatro para bebês dos estudos da Performance (COHEN, 2013; MACHADO, 2010a, 2011) e do Teatro pós-dramático de Hans-Thies Lehmann (2007).

Ao dialogar com crianças muito pequenas, como os/as bebês, que estão em constante experimentação corporal e linguageira, há de se pensar, constantemente, nas questões ligadas às infâncias, seus enigmas (LARROSA, 2003) e especificidades, dialogando/rompendo com

possíveis adultocentrismos nas diversas relações entre adultas/os e bebês, mesmo em momentos de criação artística.

A partir de concepções de infância atuais, passamos a identificar as crianças como performers; bebês e crianças maiores performam a vida. Para alguns/mas autores/as, como Machado (2011), o Teatro para bebês deveria ser o próprio fenômeno da vida que pulsa e o/a adulto/a seria apenas o/a acompanhante das experiências, que aconteceria nos diferentes lugares, como trens, metrôs, ruas e avenidas, movimento este que não se oporia ao recente Teatro para bebês, visto que em ambas possibilidades, performar e existir, poderiam co-existir em diálogo com a cena teatral contemporânea, ligada ao Teatro pós-dramático (LEHMANN, 2013a), teatralizando espaços, cidades, ou ainda, a própria vida.

Assim, o Teatro continuaria sendo um espaço legítimo de sujeitos, assegurando o direito da primeiríssima infância de estar em diversos espaços, inclusive nos Teatros, garantindo este avanço social, cultural e estético para e junto aos/às bebês. Na categoria de agentes e protagonistas, que propostas cênicas podem trazer os/as bebês (na diversidade de classe social, etnia e gênero) aos Teatros nunca antes frequentados? Que possibilidades de mudança guardam e podem realizar em espaços teatrais e na vida?

Os apontamentos e reflexões realizados ao longo desta dissertação tiveram como objetivo traçar possíveis caminhos, na tentativa de responder algumas perguntas levantadas em relação ao Teatro para bebês, refletindo sobre o ganho social, estético, cultural ligado às possíveis experiências da e para a primeiríssima infância, ainda que permeado de avanços e limitações, a partir de nossos limites de compreensão em relação à infância e suas possibilidades.

Os dados coletados e analisados apontam, dentre outras questões, para uma problemática fundamental em relação à concepção, constituição e legitimação dos/as bebês como espectadores/as de Teatro – o que pode revelar novas concepções de infância, de educação e de Teatro, mais especificamente, em relação à primeiríssima infância e ao Teatro, na construção de possibilidades de um Teatro que se torna para e com bebês ao mesmo tempo e a partir das potencialidades corporais, poéticas, inventivas e interpretativas exibidas por eles/as.

Considero esta pesquisa de mestrado um começo para novas descobertas, novos estudos que possam surgir a partir deste interesse despertado em relação às infâncias e às recentes criações culturais e artísticas (no caso o Teatro para bebês) pensadas para e junto a elas, visto que as crianças muito pequenas e as próprias produções a elas destinadas resistem

aos modelos pré-concebidos pelos/as adultos/as, reinventando-se a partir das presenças e participações de meninas e meninos muito pequenos/as.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane. Descolonizando as pesquisas com as crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 35, n. 127, abr./jun., 2014, p.461-474.

ACIOLY, Karen. **Primeiro Catálogo livre do teatro infantil**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p.07-46.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História:** Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte/MG: Editora da UFMG, 2008, p.09-78.

_____. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó/SC: Argos, 2009.

AGNOLIN, Adone. **O apetite da antropologia, o sabor antropofágico do saber antropológico:** alteridade e identidade no caso Tupinambá. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

ALMEIDA, Rogério. Imaginário e pós-modernidade: estudo mítico da representação social do corpo. **Revista Polidisciplinar**. Guarapuava/PR: Faculdade de Guairacá, v.2, ed. 1, julho, 2010, p.21-37.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas**. São Paulo: Editora da USP, 1991.

ANDRADE, Mário. **Danças Dramáticas do Brasil**. São Paulo: Martins, 1959.

_____. O artista e o artesão. (Aula inaugural dos cursos de Filosofia História da Arte, IA-UDF). **O Baile das quatro Artes**. São Paulo: Martins, 1963.

_____. **O turista aprendiz**. Belo Horizonte/MG: Itatiaia, 2002.

ANDRÉ, Carminda. **Performance:** um exercício vertical para o ser-ator (fragmentos de reflexão). Dissertação de Mestrado, FFLCH-USP, São Paulo/SP, 1997.

AQUINO, Julio Groppa. Fragmentos de um discurso sobre a infância. In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2015, p.165-197.

ARTAUD, Antonin. **Linguagem e vida**. São Paulo: Perspectiva, 1970, p.09-27.

_____. **A arte e a morte**. Lisboa/PT: Hiena, 1985.

_____. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ARELARO, Lisete. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia G. de.; MELLO, Suely (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p.23-50.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A., 1981.

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A Arte secreta do ator:** um dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Realizações, 2012.

BARBOSA, Maria; FOCHI, Paulo. O teatro e os bebês: Trajetórias possíveis para uma Pedagogia com Crianças Pequenas. **Espaços da Escola**, Editora Unijuí, Ijuí/RS, ano 21, n.69, jan./jun., 2011, p.29-38.

BECCHI, Egle. Retórica da infância. In: **Perspectiva**. Florianópolis/SC: UFSC/CED, NUD, n.22, agosto/dez. 1994, p.63-95.

_____. Por uma pedagogia do bom gosto. In: **Avaliando a pré-escola:** uma trajetória de formação de professoras. Campinas/SP: Autores Associados, 2003, p.123-140.

BELINKY, Tatiana; GOUVEIA, Júlio. O Teatro para Crianças e Adolescentes. A experiência do Tesp. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **A Produção Cultural para a Criança**. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1990, p.29-41.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.79-90.

_____. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 2011.

_____. **Rua de mão única:** Infância berlinense. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2013.

_____. **A Hora das Crianças:** narrativas radiofônicas. Rio de Janeiro: NAU, 2015.

BENTLEY, Eric. **A experiência viva do teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BERGSON, Henri. **O riso:** ensaio sobre a significação da comicidade. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERTHOLD, Margot. **História do teatro mundial**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BETTI, Maria. Sinta o drama. **Sala Preta**, ECA-USP, São Paulo, v.01, 2001, p.247-255.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008, p.25-62.

BOLOGNESI, Mário. **Palhaços**. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte:** os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Editora da USP, Porto Alegre/RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção:** crítica social do julgamento. Porto Alegre/RS: Zouk, 2008.

BUFALO, Joseane. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v.10, n.1 (28), mar., 1999, p.119-131.

BRECHT, Bertold. **Teatro completo**. São Paulo: Paz e Terra, v. 6, 1991.

_____. **Teatro completo**. São Paulo: Paz e Terra, v. 7, 1992.

_____. **Teatro completo**. São Paulo: Paz e Terra, v. 12, 1995.

_____. **Histórias do sr. Keuner**. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **A cruzada das crianças**. São Paulo: Pulo do Gato, 2014.

BROOK, Peter. **O Teatro e seu espaço**. São Paulo: Vozes, 2009.

_____. **Porta Aberta:** Reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAFEZEIRO, Edwaldo; GADELHA, Carmem. **História do Teatro Brasileiro:** um percurso de Anchieta a Nelson Rodrigues. Rio de Janeiro: UFRJ, EDUERJ, FUNARTE, 1996.

CALDEIRA, Teresa. **Cidade de muros:** Crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. **Inscrição e circulação:** novas visibilidades e configurações do espaço público em São Paulo. Novos estudos: CEBRAP, São Paulo, n.94, 2012, p. 31-67.

CARNEIRO NETO, Dib. **Pecinha é a vovozinha!** São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2003.

_____. **Já somos grandes:** Teatro Infantil, Entrevistas, Críticas, Debates, Balanços & Rumos. São Paulo: Giostri, 2014.

CAVALCANTI, Lana. A cidadania, o direito à cidade e a geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas/SP: Papirus, 2008, p.81-103.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. Cartografia da cena contemporânea: matrizes teóricas e interculturais. **Revista Sala Preta**. ECA-USP, São Paulo, v. 1, 2001, p.105-112.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CORRÊA, Rosita. O teatro colonial brasileiro. In: NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate. **O Teatro Através da História**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, Entourage Produções Artísticas, 1994, p.17-43.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEBRET, Jean. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil** (Volume III). São Paulo: Martins, 1954.

DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. In: DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011, p.83-90.

_____. **O ato de criação**. São Paulo: Folha de São Paulo, jun., 1999, p.01-15.

DESGRANGES, Flávio. O teatro do sem jeito manda lembranças: um pequeno estudo sobre o espectador do teatro épico. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I. F. P.(orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas/SP: Papirus, 1998, p.43-74.

_____. Quando Teatro e Educação ocupam o mesmo lugar no espaço. **Site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**, v.1, 2004, p.01-06. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164649Quando%20teatro%20e%20educacao%20ocupam%20o%20mesmo%20lugar%20no%20espaco.pdf>, acesso em: 04 mar. 2014.

_____. **A pedagogia do teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Urdimento.** UDESC, Florianópolis/SC, n. 10, 2008.

_____. A posição do espectador: perspectivas pedagógicas. In: **Cartografia do ensino do teatro**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2009, p.85-94.

_____. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **A inversão da olhadela:** alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2012.

DESGRANGES, Flávio; LEPIQUE, Maysa (orgs.). **Teatro e Vida Pública:** o fomento e os coletivos teatrais de São Paulo. São Paulo: Hucitec, 2012.

DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. São Paulo: Cosac Naify, 2005, p.13-39.

DIÉGUEZ, Ileana. Un teatro sin teatro: La teatralidad como campo expandido. **Sala Preta**. ECA-USP, São Paulo, v.08, 2014, p.197-210.

DUBATTI, Jorge. **Cartografía Teatral:** introducciónal Teatro Comparado. Buenos Aires/AR: ATUEL, 2008.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991, p.07-73.

EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança:** abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.01-23.

FABIÃO, Eleonora. Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (orgs.). **Cartografia do ensino do teatro**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2009, p.61-72.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma Pedagogia da Educação Infantil. Campinas/SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de.; RICHTER, Sandra. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da Educação Infantil encontra-se com a arte? **Small Size Paper**. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/IT: Pendragon, 2009, p.103-113.

FARIA, Ana Lúcia G. de.; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs.). **Educação e Arte**. As linguagens artísticas na formação humana. Campinas/SP: Papirus, 2008, p.95-107.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da USP, 1995.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**. ECA-USP, São Paulo, v.08, 2008, p.197-210.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo:** as trocinhas do Bom Retiro. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979, p.153-187.

_____. Mário de Andrade e o folclore brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, 1994, p.141-158.

FERNANDES, Sílvia. **Grupos Teatrais- Anos 70**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2000.

_____. Apontamentos sobre o texto teatral contemporâneo. **Revista Sala Preta**. ECA-USP, São Paulo, v. 1, 2001, p.69-80.

_____. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. **Repertório**, Salvador/BA, n. 16, 2011, p.11-23.

_____. Teatros pós-dramáticos. In: GUINSBURG, Jacó.; FERNANDES, Sílvia. **O Pós-dramático:** um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2013, p.11-30.

FERREIRA, Aurélio Buarque. **Dicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERRER, Alejandro. La importancia dela actividad dramática em La educación infantil y primaria. **Small Size Paper**. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/IT: Pendragon, 2009, p.67-71.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v.14, n.3 (42), set./dez. 2003, p.89-101.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética de lo performativo**. Madrid/ES: ABADA, 2011.

FOCHI, Paulo. **Diálogos com o Teatro e os bebês:** Narrativas de um percurso pedagógico e artístico na experiência italiana. Trabalho de Conclusão de Especialização. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS, 2010.

_____. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?:** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre/RS: Penso, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

_____. **A ordem do discurso:** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FLETCHER-WATSON, Ben. Child's Play: A Postdramatic Theater of *Paidia* for the Very Young. **Staging Play, Playing Stages**. Autumn, 2013, p.14-31.

FRABETTI, Roberto. Esiste um teatro per bambini? **Small Size Papers**. Theatre and Early Years: stories of artistic practices. Bologna/IT: Pendragon, 2009, p.65-80.

_____. Un teatro fantasma. In: COLE, Silvia et al. **Un teatro fantasma**. Percosi teatrali ne inidi d'infanzia del Friuli Venezia Giulia. Bologna/IT: Pendragon, 2009, p.11-24.

_____. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 22, n. 02, ago. 2011, p.39-50.

FRABETTI, Roberto et al. **Small Size Papers:** Theatre and Early Years: stories of artistic practices. Bologna/IT: Pendragon, 2009.

FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (orgs.). **Educação e Arte**. As linguagens artísticas na formação humana. Campinas/SP: Papirus, 2008.

GEERTZ, Clifford. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997, p.142-181.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.03-61.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GOBBI, Márcia Ap. **Lápis Vermelho é de mulherzinha:** desenho infantil, relações de gênero e Educação Infantil. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP, Campinas/SP, 1997.

_____. Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lucia G. de. (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas:** falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p.29-54.

_____. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: MELLO, Sueli; FARIA, Ana Lúcia G. de. (orgs.). **Territórios da Infância:** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara/SP: Junqueira e Marins, 2009, p.119-137.

_____. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional:** currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte/MG, 2010.

_____. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, Altino; PRADO, Patrícia. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas/SP: Autores Associados, 2011a, p.129-157.

_____. **Desenhos de outrora, desenhos de agora:** Mário de Andrade colecionador de desenhos e desenhista. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2011b.

_____. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, v.32, n.117, out./dez, 2011c, p.1213-1232.

_____. Formação de professores e professoras da e na Educação Infantil: princípios de conversa ou de como é necessário estar junto. In: MELO, José Carlos de (org.). **A formação continuada de professores da Educação Infantil:** distintas abordagens. São Luís/MA: EDUFMA, 2015, p.95-104.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos** (1812-1815). São Paulo: Cosac Naify, 2012.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1977, p.50-55.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras:** uma ideia (política) do teatro. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

_____. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2012.

GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Sílvia. **O Pós-dramático:** um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2005.

HARVEY, David. **Urbania3:** A liberdade da cidade. São Paulo: Pressa, 2008.

_____. A liberdade da cidade. In: MARICATO, Ermínia et al. **Cidades rebeldes:** Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013, p.27-34.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.09-23.

HERANS, Carlos. ?Por qué hacer teatro para los mas pequeños? (Recuerdos y síntesis de experiências). **Small Size Papers**. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/IT: Pendragon, 2000a, p.29-33.

_____. Teatro para niños, un futuro por recorrer. **Small Size Papers**. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/IT: Pendragon, 2000b, p.159-165.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 15, nº.1(43), 2004, p.83-95.

_____. **Baby-Art:** os primeiros passos com a arte. Museu de Arte Moderna de São Paulo, São Paulo, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento de cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IGLE, Gilberto. **O ator como Xamã:** configurações da consciência no sujeito extraordinário. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KANTOR, Tadeusz. **O teatro da morte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KINAS, Fernando. A Lei e o Programa de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo. Uma experiência de política pública bem-sucedida. **Revista ExtraPrensa**. ECA-USP, São Paulo, v. 3, 2010, p.194-203.

KISHIMOTO, Tizuko (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p.13-43.

KODJO, Edem; CHANAIWA, David. Pan-africanismo e libertação. In: MAZRUI, Ali (org.). **História Geral da África VIII:** África desde 1935. Comitê Científico Internacional da UNESCO para Redação da História geral da África. Brasília/DF: UNESCO, 2010, p.897-915.

KOHAN, Walter. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, FEUSP, São Paulo, v.29, n.01, jan./jun, 2003, p.11-26.

KOHAN, Walter. A coragem de viver em Sócrates e os cínicos, segundo Michel Foucault. Ensinamentos de uma vida feita verdade. In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2015a, p.367-379.

_____. Visões de Filosofia: Infância. Rio de Janeiro: **ALEA**, v.17/2, jul-dez, 2015b, p.216-226.

_____. El niño y la filosofia em comunidad de investigación. Del presupuesto a la pregunta. In: **Viajar para vivir:** ensayar. La vida como escuela de viaje. Buenos Aires/AR: Miño y Dávila, 2015c, p.53-61.

KOUDELA, Ingrid D. **Brecht:** um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Um vôo brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. O teatro político e o pós-dramático. In: GUINSBURG, Jacó.; FERNANDES, Sílvia. **O Pós-dramático:** um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2013, p.31-42.

_____. A ida ao Teatro. **Cultura e currículo** (FDE). São Paulo: Cultura e currículo, s/d. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>, acesso em: 20/07/2016.

KOUDELA, Ingrid D.; ALMEIDA JÚNIOR, José S. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LACOMBE, Ana. Celebrando o Dia Mundial do Teatro para a Infância e Juventude. **A[L]BERTO**. SP Escola de Teatro, São Paulo, n.3, primavera 2012, p.137-143.

LARAIA, Roque. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LAREDO, Carlos. O olhar exilado das crianças. **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**. Madrid/Espanha, n. 49-50, junho, 2003, s/p.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte/BH: Autêntica, 2003, p.183-198.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação:** São Paulo, abril, n. 19, 2002.

LAZZARATO, Marcelo. Improvisação, uma necessidade. **O campo de visão:** exercício e linguagem cênica. Dissertação de Mestrado, IA-UNICAMP, Campinas/SP, dezembro, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Belo Horizonte/MG: Editora da UFMG, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. Das Crianças, do Teatro, do Não-Compreender. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. UFRGS, Porto Alegre/RS, v. 1, n.2, jul./dez., 2011, p.268-285.

_____. Teatro pós-dramático, doze anos depois. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. UFRGS, Porto Alegre/RS, v.3, n.3, set./dez., 2013a, p.859-878.

_____. Teatro pós-dramático e teatro político. In: GUINSBURG, Jacó.; FERNANDES, Sílvia. **O Pós-dramático:** um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2013b, p.233-254.

LEHMANN, Hans-Thies; et. al. Teatro pós-dramático e processos de criação e aprendizagem da cena: um diálogo com Hans-ThiesHehmann. **Revista Aspas**. ECA-USP, São Paulo, v. 31, n.02, 2013c, p.236-251.

LENGOS, Georgia (org.). **Põe o dedo aqui:** reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

LEVI, Clóvis. Infantil?! In: ACIOLY, Karen. **Primeiro Catálogo livre do teatro infantil**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009, p.16-28.

LEYVA, Luvel. Em busca de uma semântica do teatro infantil. **Revista Aspas**. ECA-USP, São Paulo, v.4, n.02, 2014, p.27-38.

_____. **A Cruzada das Crianças:** sinais históricos nas performances e no teatro cubano. Dissertação de Mestrado, ECA-USP, São Paulo, 2015.

LIGIÉRO, Zeca (org.). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012, p.09-60.

LIMA, Juliana. Bebês espectadores. São Paulo: **Revista Cultura**, 2014, p.49.

LOBO, Leonora; NAVAS, Cássia. **Teatro do movimento:** um método para o intérprete criador. Brasília/DF: L.G.E., 2007.

LOMBARDI, Lucia. **Formação corporal de professoras de bebês:** contribuições da pedagogia do Teatro. Tese de doutorado, FEUSP, São Paulo, 2011.

_____. Sobre o teatro no curso de pedagogia. **Trama interdisciplinar**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, v. 6, n. 2, maio/ago, 2015, p.116-129.

LOPONTE, Luciana. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, jan/abr, 2008, p.112-188.

LOWY, Michael. A filosofia da história de Walter Benjamin. **Estudos Avançados da USP**, São Paulo, v.16, n.45, mai./ago., 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Clara et al. **Cadernos de Teatro**. O Tablado. Rio de Janeiro: IBECC, v.01, nº.1, 1956.

MACHADO, Marina M. **Cacos de infância:** teatro da solidão compartilhada. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2004.

_____. A Criança é Performer. **Educação e Realidade**. FE-UFRGS, Porto Alegre/RS, v. 35, n. 02, maio/ago. 2010a, p.115-137.

_____. O imaginário infantil como trabalho-em-processo. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 6, n.12, jul./dez. 2010b, p.281-295.

_____. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, p. 98-104, 2010c.

_____. Teatralidades na Tenra Infância, ou Bolacha recheada na cena contemporânea. **Revista de Ensino de Teatro**. UFMG, Belo Horizonte/MG, v. 01, n. 02, 2011, p.55- 64.

_____. Teatro e infância, possíveis mundos de vida (e morte). **Revista Aspas**. São Paulo: ECA-USP/SP, v. 4, n. 2, p. 3-14, 2014.

_____. Travessias do Espectador Escolar na Contemporaneidade. **Revista Aspas**. ECA-USP, São Paulo, v. 6, n. 01, 2016, p.114-125.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do Teatro Brasileiro**. São Paulo: Global, 1997.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

MANFERRARI, Marina et al. **Small Size Papers**. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/IT: Pendragon, 2000.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: O educador da primeira infância. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 10, nº.1(28), 1999, p.75-98.

MARCELLINO, Nelson. Lazer e infância – o furto do lúdico: implicações para o processo educativo. In: **Pedagogia da animação**. Campinas/SP: Papirus, 1990, p.53-89.

MARICATO, Ermínia et al. **Cidades rebeldes:** Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013.

MARTINS FILHO, Altino; PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v.21, n. 3, dez. 2010, p. 237-244.

MAZRUI, Ali (org.). **História Geral da África VIII:** África desde 1935. Comitê Científico Internacional da UNESCO para Redação da História geral da África. Brasília/DF: UNESCO, 2010.

MEDEIROS, Fábio. O animador, aquele que não esqueceu a infância: uma perspectiva sobre *animismo* e *ludens* no teatro de animação. **Revista Aspas.** ECA-USP, São Paulo, v.4, n.2, 2014, p.39-49.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLEN, Mànya. Formação cultural de cidadãos do futuro. In: ACIOLY, Karen. **Primeiro Catálogo livre do teatro infantil**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009, p.29-32.

MORAIS FILHO, Melo. **Festas e tradições populares do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da USP, 1979.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

NAZARETH, Carlos. **O teatro infantil na cena do mundo**. s/d. Disponível em: http://vertenteculturalteatroinfantil.blogspot.com/2006/12/o-teatro-infantil.html, acesso em: 11/02/2011.

_____. **Dramaturgia e Teatro Infantil**. s/d. Disponível em: <http://www.cepetin.com.br/artigos/a-dramaturgia-e-o-teatro-infantil/>, acesso em: 18/05/2015.

_____.**Balanço do Teatro Infantil**. s/d. Disponível em: <http://www.cepetin.com.br/artigos/balan%C3%A7o-teatro-infantil/>, acesso em: 18/05/2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **A visão dionisíaca do mundo, e outros textos de juventude**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p.09-35.

ONDJAKI. **Há aprendizagens com o xão:** o segredo húmido da lesma & outras descoisas. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

ORTEGA Y GASSET, José. **A ideia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia***:* a construção do personagem. São Paulo: Ática, 1989.

PATRIOTA, Rosangela. O Teatro Brasileiro na década de 1970: apropriações históricas e interpretações historiográficas. In: **ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. Uberlândia/MG: UFU, 2003. Disponível: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.606.pdf>, acesso em: 12/09/2016.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

PEREIRA, Luiz. **Teatro para Bebês, estreia de olhares**. Dissertação de Mestrado. UFF, Rio de Janeiro, 2014.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1982, p.09-27.

_____. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PIACENTINI, Ney. Apresentação. In: DESGRANGES, Flávio; LEPIQUE, Maysa (orgs.). **Teatro e Vida Pública:** o fomento e os coletivos teatrais de São Paulo. São Paulo: Hucitec: Cooperativa Paulista de Teatro, 2012, p.11-13.

PIKETTY, Thomas. **O Capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PONTY, Maurice Merleau. **A dúvida de Cézanne**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

PRADO, Décio de Almeida. **História Concisa do Teatro Brasileiro**: 1570- 1908. São Paulo: Editora da USP, 2008.

PRADO, Fabiana. **Deriva Urbana**. Corpo, Espaço e Ativações Poéticas. (Especialização no Centro Universitário Maria Antônia-USP/SP). USP, São Paulo, 2013.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v.10, n.1(28), 1999, p.110-118.

_____. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas/SP: Autores Associados, 2009, p.93-111.

_____. Agora ele é meu amigo: pesquisa com crianças, relações de idade, educação culturas infantis. In: MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, p. 107-123.

_____. Os Três Porquinhos e as Temporalidades da infância. **Cadernos Cedes**, Campinas/SP: CEDES, v.32, n.86, p. 81-96, jan./abr. 2012.

_____. **Educação Infantil**: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015.

PRADO, Patrícia D.; SILVA, Adriele N. da. Educación y edades de la primera infancia: relaciones com el Teatro para/con bebés. **IV FORO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y CRÍTICOS DE TEATRO PARA NIÑOS Y JÓVENES.** Buenos Aires/AR, 2016.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

PROUT, Alan. **The future of childhood:** Towards the interdisciplinary study of children. New York: RoutlegeFalmer, 2005.

_____. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, dez, v.40, n. 141, 2010, p.729-750.

PUPO, Maria Lúcia. **No reino da desigualdade:** teatro infantil em São Paulo nos anos setenta. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. Fronteiras etárias no teatro: da demarcação à abertura. **Revista USP**. ECA-USP, São Paulo, n.44, dez./fev., 2000, p.335-340.

_____. O lúdico e a construção do sentido. **Revista Sala Preta**. ECA-USP, São Paulo, v. 1, 2001, p.181-187.

_____. Para alimentar o desejo de teatro. **Revista Sala Preta**. ECA-USP, São Paulo, v. 9, 2009, p.269-278.

PUPO, Maria Lúcia (org.). **Tatiana Belinky:** Uma janela para o mundo. Teatro para crianças e para todos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

QVORTRUP, Jens. **Macro-análise da infância**. Porto/PT: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, p.73- 96.

_____. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, dez, v.40, n. 141, 2010a, p.777-792.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. FEUSP, São Paulo, v. 36, n.02, ago. 2010b, p.631-644.

_____. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, v. 113, 2010c, p.1121-1136.

_____. Nove teses sobre infância como um fenômeno social. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 22, n.01, jan./abr., 2011, p.199-211.

_____. Visibilidade das crianças e da infância. **Linhas Críticas**. Brasília/DF, v. 20, n. 41, jan./abr., 2014, p.23-42.

RAMOS, Luiz. Pós dramático ou poética da cena? In: GUINSBURG, Jacó.; FERNANDES, Sílvia. **O Pós-dramático:** um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2013, p.59-70.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005.

_____. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. **O inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RATTO, Gianni. **Antitratado de cenografia:** variações sobre o mesmo tema. SENAC, São Paulo, 1999.

READ, Herbert. **O sentido da arte**. São Paulo: Ibrasa, 1976.

RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2015.

RICHTER, Sandra R. S. **Experiência poética e linguagem plástica na infância**. Santa Cruz do Sul/RS, UNISC, GE: Educação e Arte, n. 01, p. 1-16, 2007.

ROSENFELD, Anatol. **O Teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral:** 1890-1980. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p.11-104.

_____. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p.09-28.

SALOMÃO, Waly. **Poesia total.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SANTOS, Boaventura. Um discurso dobre as ciências na transição para a ciência pós-moderna. **Revista Estudos Avançados USP**, São Paulo, maio/ago., 1988, p.44-71. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>, acesso em 07/09/2016.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2013, p.169-173.

SÃO PAULO. **Lei Federal de Incentivo à Cultura ou Lei Rouanet**, Lei nº 8.313/91. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm>, acesso em: 16/06/2015.

_____. **Lei Federal de Incentivo à Cultura ou Lei Rouanet**, Lei nº 8.313/91. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm>, acesso em: 16/06/2015.

_____. **Código de Ética da Universidade de São Paulo**, 2001. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001>, acesso em: 05/09/2015.

_____. **Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo**. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/fomentos/teatro/>, acesso em: 16/06/2015.

_____. **Orientações Curriculares:** expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT (Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica), 2007.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. **Percursos de aprendizagens:** práticas teatrais – A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. São Paulo/SP: SME/DOT, 2011. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publicacoes/Cad_Rede/praticas%20teatrais.pdf>, acesso em: 11/09/2015.

_____. **Currículo integrador da infância paulista**. São Paulo: SME/DOT (Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica), 2015.

SARMENTO, Manuel. **As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade**. Braga/PT: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças, v.26, n.91. Campinas/SP: CEDES, 2005, p.361-378.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2007, p.25-49.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria (orgs.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p.17-39.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (orgs.). **As Crianças:** Contextos e Identidades. Braga/PT: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho,1997, p.01-09.

SARRAZAC, Jean-Pierre. A invenção da teatralidade. **Sala Preta**. ECA-USP, São Paulo, v.13, n.01, 2013, p.56-70.

SAYÃO, Deborah. **Crianças:** substantivo plural. II Seminário Educação Infantil em Debate. Org. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, UFGRS, Porto Alegre/RS, 2000, s/p.

_____. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, v.2, nov., 2008, p.92-105.

SCHECHNER, Richard. **O que é performance?** In: SCHECHNER, Richard. Performance Studies: an introduction. New York & London: Routledge, 2006, p.28-51.

_____. O que pode a Performance na educação? **Educação e Realidade**. Porto Alegre/RS, maio/ago., 2010, p.23-35.

_____. Pontos de contato entre o pensamento antropológico e teatral. **Cadernos de campo**. USP, São Paulo, n.20, 2011, p.213-236.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: **As ideias fora do lugar:** ensaios selecionados. São Paulo: PenguinClassics Companhia das Letras, 2014, p.47-64.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre/RS, v. 20, n. 02, jul./dez., 1995, p.71-99.

SILVA, Adriele N. da. **Teatro para bebês na interface com a Educação Infantil:** um diálogo possível? Trabalho de Iniciação Científica, FEUSP, São Paulo, 2012.

_____. **Arte no muro:** infâncias brasileiras [re]veladas? Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), FEUSP, São Paulo, 2013.

_____. Educação Infantil e Teatro para bebês: o que as professoras e artistas têm aprendido com as crianças muito pequenas? **IV GRUPECI**, Goiânia/GO, 2014.

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

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SOARES, Mei. A formação advinda do programa municipal de Fomento ao teatro para a cidade de São Paulo. In: DESGRANGES, Flávio; LEPIQUE, Maysa (orgs.). **Teatro e Vida Pública:** o fomento e os coletivos teatrais de São Paulo. São Paulo: Hucitec: Cooperativa Paulista de Teatro, 2012, p.100-116.

SOARES, Natália. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga/PT, v. 6, n.1, jan./jun., 2006, p.25-40.

SORMANI, Nora Lia. **O teatro para crianças. Do texto ao palco**. Rosário/AR: Homo Sapiens, 2004.

SOUZA, Cibele. As linguagens teatrais produzidas para e pelas crianças da Educação Infantil. **Série Iniciação Científica FEUSP**. FEUSP, São Paulo, volume 6, 2010.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama burguês [século XVIII]**. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p.09-32.

_____. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

TEIXEIRA COELHO, Jose. **Antonin Artaud**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. A vida como arte ou destruir a arte para tocar na vida. **Os múltiplos rostos da esquizofrenia**. São Paulo: Insight Psicoterapia e Psicanálise, v. 11, n.122, p.14-15, 2001.

TEIXEIRA COELHO, Jose (org.). **A cultura pela cidade**. São Paulo: Iluminuras, Itaú Cultural, 2008.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Quando as crianças dizem:** agora chega? Porto Alegre/RS: Artmed, 2005.

_____. **Com olhos de criança**. Lisboa/PT: Instituto Piaget, 1988.

TROTSKY, Leon. **A História da Revolução Russa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TURNER, Victor. **O processo ritual:** estrutura e anti-estrutura. Rio de Janeiro: Vozes, 1974, p.05-24.

VIEIRA, Flaviana; GOZZI, Rose. Guarda-chuva 2: A estética como marca da cultura. In: MELLO, Ana Maria et al. **O dia a dia das creches e pré-escolas:** crônicas brasileiras. Porto Alegre/RS: Artmed, 2009, p. 101-116.

VIEIRA, Miguel Velhinho. **Ilo Krugli e a construção de um novo espaço poético para o teatro infantil**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: CosacNaify, 2012.

WILLIAMS, Raymond. **Drama em cena**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

_____. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZILBERMAN, Regina (org.). **A Produção cultural para a criança**. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1982.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Aulas em vídeo assistidas pela internet:

Aula em vídeo: Porquê as Epistemologias do Sul? (Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ErVGiIUQHjM>, acesso em: 01 maio 2015.

Aula em vídeo: Descolonizar as Ciências Sociais (Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1WIt9AThYlQ>, acesso em: 07 jul. 2015.

Publicações da internet em relação ao Teatro para crianças pequenas utilizadas na pesquisa:

Site sobre publicações, textos, entrevistas e demais publicações sobre Teatro Infantil (Centro Brasileiro Teatro para a Infância e Juventude-CBTIJ). Disponível em: <http://cbtij.org.br/>, acesso em: 19 maio 2015.

Blog Cia Zin. Disponível em: <http://ciazin.blogspot.com.br/>, acesso em: 18 maio 2015.

Documento sobre o espetáculo *O que eu Sonhei?* da Cia. Zin. Disponível na página: <http://www.carrapetaproducoes.com.br/wp-content/uploads/2012/09/PROJETO-1-CIA-ZIN1.pdf>, acesso em: 18 maio 2015.

Conversas poéticas entre Arte e bebês, organizado pela Cia Zin, no Centro Cultural São Paulo. Disponível em:<http://www.ccsplab.org/educativo/index.php?option=com_content&view=article&id=64:arte-e-bebes&catid=49:co-curadoria&Itemid=70>, acesso em: 20 maio 2015.

Conversas poéticas entre Arte e Bebês, programação especial com Anna Marie Holm. Vídeo disponível em: <https://vimeo.com/39665898>, acesso em: 20 maio 2015.

Site grupo Sobrevento (Espetáculo *A Bailarina*). Disponível em: <http://www.sobrevento.com.br/>, acesso em: 18 maio 2015.

Blog grupo Papo Corpóreo (Espetáculo *Berço de Espuma*). Disponível em: <http://papocorporeo.blogspot.com.br/>, acesso em: 18 maio 2015.

Site Cia. Caixa de Elefante. Disponível em: <https://cucoteatroparabebes.wordpress.com/>, acesso em: 19 maio 2015.

Vídeo do Espetáculo *CUCO - a linguagem dos bebês no teatro*, Cia. Caixa de Elefante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QxbBGALp-yI>, acesso em: 19 maio 2015.

Site FIL (Festival Internacional Intercâmbio de Linguagens), Karen Acioly. Disponível: <http://fil.art.br/>, acesso em: 19 maio 2015.

Site grupo *La Casa Incierta* (Espanha/ES). Disponível em: <http://lacasaincierta.com/por/sobre-el-arte-para-bebes/>, acesso em: 19 maio 2015.

Página grupo *La Casa Incierta*. Disponível em: <https://culturaparabebes.wordpress.com/>, acesso em: 19 maio 2015.

Divulgação III Festival Internacional de Teatro para Bebês, organizado pelo grupo *Sobrevento*. Disponível em: <http://cbtij.org.br/2014-iii-festival-internacional-teatro-bebes-primeiro-olhar/>, acesso em: 20 maio 2015.

Site *La Baracca*-Testoni Ragazzi (Itália/IT). Disponível em: <http://www.testoniragazzi.it/> acesso em: 21 maio 2015.

Site Cia. *La Baracca*-Testoni Ragazzi. Disponível em: <http://www.testoniragazzi.it/produz.php?iddoc=732>, acesso em: 21 maio 2015.

Site Cia. *La Baracca*-Testoni Ragazzi. Disponível em: <http://www.testoniragazzi.it/produz.php?iddoc=707>, acesso em: 21 maio 2015.

Site da Cia *Acta* – França/FR. Disponível em: <http://compagnie-acta.org/>, acesso em: 08 maio 2015.

Site com informações sobre os Festivais, organizados pela Paidéia (Brasil/BR). Disponível <http://www.paideiabrasil.com.br/index.php/festival/historico>, acesso em: 26maio 2015.

Dicionário: Aulete digital.
Disponível: <http://www.aulete.com.br/>, acesso em: 07 set. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Modelo do Termo Consentimento Livre e Esclarecido para entrevistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, R.G._____, autorizo a realização de entrevista e a utilização dos dados coletados, para realização da pesquisa_____ _____,
realizada pela pesquisadora _____, do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, RG_____, *e-mail*:_____, telefone para contato: _____, para âmbito restrito de sua pesquisa de Mestrado e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentação em congressos acadêmicos).

A pesquisadora compromete-se a disponibilizar todos os dados coletados, retornar e discutir os resultados obtidos na presente pesquisa, assim como, colocar-se à disposição para qualquer dúvida e esclarecimentos.

Data ___/___/_____.

Assinatura_____

APÊNDICE 2: Roteiro de entrevista semiestruturada com artistas

1- Qual a sua formação? Quando você começou a fazer Teatro?
2- E quando você começou a fazer Teatro para as crianças e para as bem pequenas? Por quê? E qual seu percurso trilhado até hoje?
3- Quais as referências (teóricas e práticas) estudadas, pesquisadas e utilizadas pelo grupo? O que diferencia o Teatro infantil do adulto, o Teatro para crianças bem pequenas e para as grandes, por exemplo?
4- Como acontece o processo de criação das peças (o trabalho técnico e artístico, o cenário, a escolha dos temas, o tempo de duração, os momentos de entrada e de saída dos espetáculos, o financiamento, etc.)?
5- Qual a concepção de infância e de Teatro infantil para o grupo? Quais os motivos para as crianças frequentarem o Teatro?
6- Como vocês percebem o que as crianças acharam dos espetáculos? Como observam as crianças? Vocês têm contatos com instituições de Educação infantil? Quais? Como?
7- O que vocês têm aprendido com as crianças (especialmente com as bem pequenas)?
8- Há algo que considere importante dizer sobre o assunto que não foi contemplado nesta entrevista?

APÊNDICE 3: Roteiro de entrevista semiestruturada com artistas e professor universitário

1- Qual a sua formação? Quando você começou a fazer Teatro?
2- E quando você começou a fazer Teatro para as crianças e para as bem pequenas, para os/as bebês? Por quê? E qual seu percurso trilhado até hoje?
3- Quais as referências (teóricas e práticas) estudadas, pesquisadas e utilizadas por você e pelo grupo?
4- O que diferencia o Teatro infantil do adulto? E o Teatro para crianças bem pequenas (bebês) do Teatro para as crianças maiores?
5- Como acontece o processo de criação das peças (escolha dos temas, roteiros, cenários, músicas, figurinos, tempo de duração, etc.)? O grupo já conseguiu financiamentos? Quais?
6- Qual a concepção de infância para o grupo? E de Teatro para bebês? Para vocês, quais os motivos para os/as bebês frequentarem o Teatro?
7- O grupo tem contato com instituições de Educação infantil? Quais? Como se dá esse contato? Vocês fazem apresentações em creches?
8- Vocês consideram que realizam um Teatro para bebês, ou com bebês, ou ambos? Por quê?
9- Para vocês, os/as bebês são espectadores/as? Por quê?
10- Como o grupo percebe/observa os/as bebês nos espetáculos? O que o grupo tem aprendido com as crianças (especialmente com as bem pequenas)? Vocês incorporam nas apresentações as manifestações/inventividades dos/as bebês?
11- Há algo que vocês considerem importante dizer sobre o assunto que não foi contemplado nesta entrevista?