

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em História Social

TÂNIA GOMES MENDONÇA

ENTRE OS FIOS DA HISTÓRIA
Uma perspectiva do teatro de bonecos no Brasil e na Argentina
(1934-1966)

São Paulo
2020

TÂNIA GOMES MENDONÇA

ENTRE OS FIOS DA HISTÓRIA

Uma perspectiva do teatro de bonecos no Brasil e na Argentina

(1934-1966)

(Versão Original)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em História.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Pellegrino Soares.

São Paulo

2020

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M539e Mendonça, Tânia
Entre os fios da história. Uma perspectiva do teatro de bonecos no Brasil e na Argentina (1934-1966) / Tânia Mendonça ; orientadora Gabriela Soares. - São Paulo, 2020.
579 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de História. Área de concentração: História Social.

1. HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA. 2. HISTÓRIA COMPARADA. 3. HISTÓRIA DO TEATRO. I. Soares, Gabriela, orient. II. Título.

Nome: MENDONÇA, Tânia Gomes.

Título: Entre os fios da história: uma perspectiva do teatro de bonecos no Brasil e na Argentina (1934-1966).

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutora em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Dedico esta Tese à minha mestra,
Gabriela Pellegrino Soares, e aos meus
mestres, Pablo Medina, Márcio Pontes e
Miro dos Bonecos.

Quando vejo títeres passa pela minha alma como que um fiozinho de ouro.

Martín, 12 anos.

(“Los niños y los títeres”, de Javier Villafañe).

Resumo

Esta Tese almeja construir uma análise conectada e comparada de aspectos da história do teatro de bonecos do Brasil e da Argentina entre os anos de 1934 a 1966, tendo como enfoque a prática desta linguagem cênica voltada ao público infantil. Parte-se da premissa de que este teatro de títeres criado especialmente para as crianças possui estreita relação com o movimento da Escola Nova, tanto no caso argentino como no brasileiro. No entanto, reconhece-se que o escolanovismo foi estruturado à margem dos projetos pedagógicos estatais na Argentina, enquanto, no Brasil, o mesmo ideário conformou políticas públicas educacionais a partir dos anos 1920, o que denota uma ligação distinta entre o Estado e o teatro de bonecos argentino e o teatro de títeres brasileiro e o governo nacional. A fim de estabelecer as conexões e comparações entre ambos os países, foram consideradas, em primeiro lugar, as trajetórias de Helena Antipoff, psicóloga russa radicada no Brasil, a qual foi a principal representante dos primeiros cursos de teatro de bonecos conhecidos do território brasileiro, e de Javier Villafañe, um dos mais influentes divulgadores da arte dos títeres na Argentina e em toda a América Latina. Em seguida, desenvolve-se uma análise comparada entre os livros e artigos sobre o teatro de bonecos voltados à educação das crianças no Brasil e na Argentina, a partir da ênfase no escolanovismo. A relação entre a dramaturgia para títeres e as concepções de infância imbuídas nas tramas das peças para as crianças também é considerada no capítulo seguinte, assim como, posteriormente, é tecida uma comparação entre três projetos de teatro de bonecos sustentados com verbas públicas, sendo dois deles localizados no Brasil e um na Argentina. Por fim, problematiza-se a vinculação entre os bonequeiros e a escrita de autobiografias em ambas as nações, refletindo sobre a construção de uma identidade individual e histórica dos artistas a partir da estruturação destas memórias. A Tese lança luz, sobretudo, à marginalidade e/ou conformidade com a conjuntura política e social dos diversos projetos de teatro de bonecos voltados ao público infantil no Brasil e na Argentina, estruturando uma reflexão sobre o fazer artístico para as crianças neste momento histórico (1934-1966) no qual tal faixa etária passa a ganhar especial relevância tanto para os projetos públicos (sobretudo educacionais) como para iniciativas de instituições privadas e de sujeitos/coletivos autônomos.

Palavras-Chave: América Latina; Teatro de Bonecos; Escola Nova; História da Infância.

Abstract

This thesis aims at building a connected and compared analysis of aspects of the history of puppet theater in Brazil and in Argentina between the years 1934-1966, focusing on the practice of such scenic language intended for children. We start from the premise that this puppet theater created especially for children has a close relationship with the *Escola Nova* movement, in the Argentine context as well as in the Brazilian. However, it is recognized that *escolanovismo* was structured on the fringes of state pedagogical projects in Argentina, while in Brazil, the same ideology conformed public educational policies from the 1920s onwards, which denotes a distinct connection between the State and the Argentine puppet theater and between the Brazilian puppet theater and the national government. In order to establish the connections and comparisons between these countries, we took in consideration the trajectories of both Helena Antipoff, a Russian psychologist who established herself in Brazil and was the main representative of the first puppet theater courses known in her new country, and Javier Villafañe, one of the most influential promoters of puppet art in Argentina and in all Latin America. Then, we develop a comparative analysis of books and articles on puppet theater aimed at the education of children in Brazil and Argentina, with emphasis on *escolanovismo*. In the next chapter, we take in consideration the relationship between puppet dramaturgy and childhood conceptions imbued in the plots of plays for children, later, we compare three puppet theater projects supported by public funds, two in Brazil and one in Argentina. Finally, we problematize the connection between the puppeteers and the writing of autobiographies in both nations, reflecting on the construction of an individual and historical identity of the artists based on the structuring of these memoirs. The thesis sheds light mainly on the marginality and/or conformity with the political and social conjuncture of the various puppet theater projects aimed at children in Brazil and in Argentina, structuring a reflection on artistic making for children in this historic moment (1934-1966) in which this age group starts to gain special relevance both for public projects (especially the educational ones) and for initiatives of private institutions and autonomous subjects/collectives.

Keywords: Latin America; Puppet Theater; *Escola Nova*; Childhood History.

Agradecimentos

*Na relva que cobriu
as causas e os efeitos
alguém deve se deitar
com um capim entre os dentes
e namorar as nuvens.*

Wisława Szymborska

Gostaria de agradecer, de forma especial, com muita admiração, à minha mestra e orientadora, Gabriela Pellegrino Soares, que me apoiou, me auxiliou e me incentivou durante os quase cinco anos de elaboração desta Tese, por ter me inspirado com seu trabalho como historiadora e por ter acreditado neste tema de Doutorado, que tão próximo é de sua trajetória como pesquisadora. Gabriela Pellegrino esteve presente em toda a minha trajetória como investigadora: orientou-me em minha Iniciação Científica, em minha dissertação de Mestrado e, agora, em meu Doutorado. Meus passos como historiadora estão traçados também com linhas de sua dedicação e de seus ensinamentos.

Agradeço, com muito amor, a Rafael Muniz Pacchiega, meu companheiro de vida e de ideais, que leu e releu esta pesquisa muitas vezes a fim de me ajudar a aperfeiçoá-la a cada versão escrita.

Agradeço de forma especial a meus pais, Agenor e Salete, às minhas irmãs, Luiza e Juliana, ao meu cunhado, Aurélio, e aos meus sobrinhos, Beatriz e Gabriel, que sempre acreditaram na minha profissão de pesquisadora, me preenchendo com seus carinhos e amenizando as angústias de uma pesquisa de Doutorado. Agradeço também a Lourdes, Paulo, Paulinho, Tetê e Ricardo, que me acolheram com tanto amor em sua casa e em sua família, me apoiando em todos estes anos de estudos.

Não posso deixar de fazer um agradecimento especial ao meu grande mestre, o pesquisador argentino Pablo Medina, fundador da *Biblioteca La Nube*, em Buenos Aires, que me recebeu tantas vezes com um sorriso no rosto e com muitas histórias sobre o teatro de bonecos na Argentina. Pablo Medina me faz amar ainda mais o universo ligado à temática das infâncias, inspirando-me com sua trajetória dedicada a este assunto. Graças à sua impressionante coleção de publicações sobre o tema, este

trabalho se tornou possível, dando solidez à pesquisa e às minhas hipóteses. Agradeço também a todos os colaboradores da *Biblioteca La Nube*, em especial a Ana Medina, que me ajudaram muito durante todos estes anos dedicados à investigação da arte dos bonecos.

Agradeço também ao mestre, artista e amigo Márcio Pontes, companheiro de trabalho, que me ensina sobre ser bonequeira, com sua dedicação a esta arte, a qual se manifesta na Cia. Polichinelo de Teatro de Bonecos e em seu lindo projeto do Museu Espaço do Boneco, dos quais tenho orgulho de participar. Agradeço também a todas as pessoas que trabalham neste espaço cultural tão inspirador, localizado em Araraquara, SP. Agradeço ainda a Erasmo Roberto (Beto), pelo companheirismo e pelo auxílio em algumas das traduções realizadas ao longo da trajetória de pesquisa.

Agradeço ao mestre mamulengueiro Miro dos Bonecos, que me faz olhar com tanto amor para o teatro de bonecos popular brasileiro, com seu entusiasmo e sua família de bonecos. Como ele diz, “é uma família morta alimentando uma família viva”.

Agradeço a Luiz André Cherubini e ao Grupo Sobrevento, que, com seu grande apoio, nos recebeu na sede do grupo quando eu apenas iniciava a investigação, contando-me diversas histórias acerca do tema sobre o qual começava a me debruçar. Luiz André me proporcionou o acesso à biblioteca que possuíam, disponibilizando-me, ainda, atenciosamente, um scanner para que eu pudesse levar comigo toda a documentação da qual necessitava.

Agradeço à Biblioteca Nacional de Maestros, de Buenos Aires, e a suas bibliotecárias, que me atenderam diversas vezes, com muita atenção, interessando-se pelo meu tema de estudos, sempre dispostas a me auxiliar. Agradeço também à Biblioteca Nacional de Buenos Aires e ao Instituto Nacional de Estudios de Teatro (INET), também em Buenos Aires, locais onde pude aprofundar e enriquecer as fontes utilizadas neste trabalho.

Agradeço também a Carlos Adrián Martínez, bonequeiro argentino que me contou diversas histórias interessantes sobre o teatro argentino e que me apresentou as técnicas de bonecos de luva tão utilizadas no teatro mambembe de seu país. Agradeço igualmente à pesquisadora Lidia Blanco e à ilustradora Mirella Musri, que me mostraram com entusiasmo a literatura infantil latino-americana. Agradeço ainda a pesquisadora argentina Bettina Girotti, por compartilhar comigo o interesse pelo tema do teatro de bonecos de seu país, e ao professor e pesquisador Martín Bergel, por ter

estado disponível para me auxiliar em Buenos Aires durante os meses em que passei na cidade para aprofundar a investigação.

Agradeço à Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato e aos seus arquivistas, que me auxiliaram na busca por documentos presentes na instituição. Agradeço também às Bibliotecas da Universidade de São Paulo e da UNESP de Araraquara, lugares onde estudei durante muitos dias.

Agradeço ainda ao Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), localizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), arquivo no qual os estagiários pesquisadores se empenharam em me ajudar tão atenciosamente.

Agradeço ao Laboratório de Estudos de História das Américas (LEHA), no Departamento de História da USP, onde algumas vezes apresentei meu trabalho e pude compartilhar das observações e sugestões de meus colegas de pesquisa e dos professores. Agradeço também ao grupo de orientandos da professora Gabriela Pellegrino Soares, que, além de serem companheiros essenciais de formação, me sugeriram apontamentos e bibliografia para esta pesquisa. Agradeço do mesmo modo à professora Paula Ramos e ao seu Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC-CNPQ-UNESP Araraquara), responsáveis por me sugerirem questões e reflexões essenciais para o desenvolvimento das hipóteses e conclusões desta Tese.

Agradeço aos professores Diana Vidal, Ângela Meirelles de Oliveira e Elias Thomé Saliba, pois, nas disciplinas ofertadas por eles, pude amadurecer o tema da minha pesquisa por meio das reflexões geradas em sala de aula e por meio da bibliografia sugerida. Agradeço também à pesquisadora Patricia Tavares Raffaini, por suas conversas sobre as infâncias e suas sugestões tão frutuosas de leitura. Agradeço igualmente à pesquisadora Angélica Ricci Camargo, por ter me disponibilizado alguns documentos que coletou para as suas próprias investigações.

Agradeço à professora Stella Maris Scatena Franco e ao professor Felisberto Sabino, que estiveram presentes no Exame de Qualificação desta Tese e que sugeriram apontamentos muito importantes para o posterior desenvolvimento e aperfeiçoamento da pesquisa.

Agradeço à amiga e pesquisadora Isabela Gaglianone, uma das testemunhas de meu Exame de Qualificação, que tantas vezes me ouviu falar sobre o meu tema de pesquisa e me incentivou com seu carinho.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**), que, com seu apoio, tornaram possível a dedicação integral à realização desta Tese de Doutorado.

Sumário

Introdução:

- 1.1 O recorte histórico (1934-1966) **P. 14**
- 1.2 O teatro de bonecos no Brasil e na Argentina: perspectivas comparadas e conectadas **P. 32**
- 1.3 Sobre os capítulos **P. 38**

Capítulo 01:

- Costurando caminhos:
Helena Antipoff e Javier Villafañe – trajetórias conectadas de mediadores do teatro
de bonecos no Brasil e na Argentina **P. 42**

Capítulo 02:

- Alinhavando o teatro de bonecos e a educação:
os livros sobre títeres e a Escola Nova **P. 155**

Capítulo 03:

- Tecendo uma dramaturgia para a(s) infância(s):
textos dramaturgicos para o teatro de bonecos no Brasil e na Argentina **P. 253**

Capítulo 04:

- Entrelaçando o teatro de bonecos e as políticas públicas:
um estudo comparativo entre a trajetória de Ariel Bufano e os grupos Teatro Gibi
e Teatro de Bonecos da Prefeitura **P. 399**

Capítulo 05:

- Bordando no mapa antigo do coração:
memórias e experiências de bonequeiros argentinos **P. 469**

- Conclusão** **P. 556**

- Bibliografia** **P. 561**

Introdução

Títeres que têm voz de madeira e coração de carne.

Carlos Maldonado, 11 anos.

1.1 O recorte histórico

No âmbito geral, o teatro de bonecos é uma arte universal, da qual não se sabe a origem e nem o período em que foi criada. Segundo a pesquisadora Ana Maria Amaral, “historicamente, o boneco é um objeto sagrado, tanto por suas ligações com a máscara como por se identificar com objetos rituais”¹. Certo é que esta modalidade artística é capaz de unir a religiosidade ao profano, as elites às classes populares, a política ao humor, além de suas características serem o resultado de uma ampla fusão de diferentes culturas.

A partir do século XVIII, as idéias românticas lançaram um novo interesse sobre o teatro de bonecos, valorizando esta modalidade cênica que, na Europa, estava, anteriormente, conectada intensamente à cultura popular. Segundo o pesquisador Henryk Jurkowski, com o movimento romântico alemão, o teatro de bonecos ganhou uma nova relevância dentro do cenário artístico. Os românticos eram, sobretudo, entusiastas de todas as expressões populares. O autor cita Lothar Buschmeyer, o qual afirma:

O renascimento do teatro de bonecos hoje teria sido impossível sem Goethe e os Românticos, porque foram eles que ganharam para o teatro de bonecos o interesse das classes instruídas e dos artistas tão necessários para a sua vida nova².

¹ AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas*. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 75.

² “The revival of puppetry today would have been impossible without Goethe and the Romantics, because it was they who won for the puppet theatre the interest of the educated classes and of the artists so necessary for its renaissance”. L. Buschmeyer. “Die Kunst des Puppenspiels”. Erfurt, 1931, p. 2. *Apud*: JURKOWSKI, Henryk. *Aspects of puppet theatre*. London: Puppet Centre Trust, 1988, p. 5. (*Tradução nossa*).

Johann Wolfgang von Goethe pode ser mencionado como um dos autores cuja obra foi, de alguma forma, marcada pela arte do teatro de bonecos. Em seu romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, o escritor dá especial importância ao impacto do teatro de bonecos – presente na infância do protagonista do livro – para a vida posterior da personagem. No capítulo 2, o narrador desenvolve o seguinte diálogo entre Wilhelm e sua mãe:

[mãe] – [...] Quantas vezes me pego censurando aquele maldito teatro de marionetes, presente que lhes dei no Natal de doze anos atrás, e que lhes despertou o gosto pelo teatro.

[Wilhelm] – Não amaldiçoe o teatro de marionetes e nem se arrependa de seu amor e seus cuidados! Aqueles foram os primeiros momentos felizes que desfrutei na nova casa vazia; ainda os trago na memória [...]³

Na apresentação a uma edição da obra *Fausto: uma tragédia*, Marcus Vinicius de Mazzari relata que tais passagens do romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*

se enraízam na infância do próprio autor, como testemunha o relato autobiográfico de *Poesia e verdade* sobre o significado que um presente de sua avó, no Natal de 1753, teve para o menino de quatro anos: “Numa noite de Natal, porém, ela coroou todas as suas bondades ao nos apresentar um teatro de bonecos e, com isso, criar um novo mundo na velha casa”⁴.

Mazzari ainda comenta que o primeiro contato de Goethe com o tema de sua obra mais célebre – *Fausto* – se deu durante sua infância, já que a história fazia parte do repertório típico do teatro de bonecos. O famoso escritor romântico relata:

A significativa fábula do teatro de marionetes do outro [isto é, do Doutor Fausto] soava e reverberava em meu íntimo de múltiplas maneiras. Eu também havia me movimentado por todas as ciências e fora remetido suficientemente cedo à vanidade de

³ GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Ensaio, 1994.

⁴ MAZZARI, Marcus Vinicius. “Goethe e a história do Doutor Fausto: do teatro de marionetes à literatura universal”. In: GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto: uma tragédia – primeira parte*. São Paulo : Ed. 34, 2011, p. 07.

tudo isso. Também havia feito muitas tentativas na vida e a cada vez voltado mais insatisfeito e torturado ao ponto de partida.⁵

Aproximadamente 75 anos depois de ter visto a peça no teatro de bonecos, Goethe finalizava a segunda parte de *Fausto*, um pouco antes de sua morte⁶.

Os títeres possuíram, além de um significado ligado a histórias pessoais dos autores românticos, um sentido relacionado a uma projeção ideal do ser humano, o qual foi claramente adotado pelo escritor Heinrich Von Kleist. No texto *A propósito do teatro de marionetes*⁷, de sua autoria, duas personagens dialogam sobre o impacto que o teatro de bonecos presente nas feiras poderia causar no público que assiste a tal espetáculo. Uma delas, C, passa a explicar o motivo pelo qual admirava esta forma de arte, demonstrando como estas criaturas tinham a graça mais pura que poderia existir – o que não ocorria de forma semelhante com os seres humanos:

Vemos nessa medida que, no mundo orgânico, por mais que a reflexão enfraqueça e obscureça, a graça surge luminosa e dominante. – Mas, assim como a intersecção de duas linhas de um lado de um ponto, depois de atravessarem o infinito, voltam, de repente, a alcançar o outro lado, ou a imagem do espelho côncavo depois de se distanciar no infinito, retorna a nós compacta, também a graça retorna, quando a consciência supostamente atravessou um infinito; de modo que aparece sob sua forma mais pura nessa anatomia humana que não tem nenhuma consciência, ou que tem uma consciência infinita, isto é, num manequim ou num deus.⁸

A atração por uma arte popular, presente nas feiras e nas ruas como uma manifestação mambembe, sem lugar fixo e sem se apoiar no ideal de beleza clássico, também poderia se dar devido à ênfase por parte dos românticos na variedade das

⁵ *Idem*, p. 07-08.

⁶ Acerca da popularização dos fantoches na Europa, podemos ressaltar o seguinte trecho da obra de Philippe Ariès, que trata da história da infância e da família: “Ainda em 1747, Barbier escreve: ‘Inventaram-se em Paris uns brinquedos chamados fantoches... Esses bonequinhos representam Arlequim, Scaramouche (a comédia italiana) ou então padeiros (os ofícios), pastores e pastoras (o gosto pelos disfarces rústicos). Essas bobagens divertiram e dominaram Paris inteira, de tal forma que não se pode ir a nenhuma casa sem encontrar alguns, pendurados nas lareiras. São dados de presente a todas as mulheres e meninas, e a loucura chegou a tal ponto que, no início deste ano, todas as lojas se encheram deles para vendê-los como presentes... A duquesa de Chartres pagou 1.500 libras por um boneco pintado por Boucher”. ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2019, p. 48.

⁷ VON KLEIST, Heinrich. *A propósito do teatro de marionetes*. São Paulo: n-1 edições, 2011.

⁸ *Idem*, p. 11.

características culturais de cada povo. O teatro popular europeu, no século XIX, era uma expressão artística que, justamente, permitia a percepção deste mundo diverso e multifacetado, uma vez que suas práticas possuíam características singulares em cada região do continente. Neste contexto, podemos destacar, aqui, os bonecos Punch e Judy, típicos da Inglaterra, Kasper, títere próprio da Alemanha, Pulcinella, da Itália, e Petruschka, da Rússia.

Semelhante a Petruschka, Pulcinella e Kasper, Punch e Judy são figuras pertencentes à cultura popular – e, mais do que isso, são duas personagens oficialmente reconhecidas, nos dias de hoje, como “Ícones da Inglaterra”. O primeiro é uma personagem que surgiu no século XVII, proveniente de reapropriações de Pulcinella. Os ingleses o apelidaram de Punchinello, o qual foi, posteriormente, abreviado para Punch.

A propósito das características da atuação de Punch, segundo Glyn Edwards,

A estrutura dramática básica de Punch & Judy consiste no corcunda rouco de nariz vermelho beijando ou dançando com sua mulher briguenta, que o abandona para cuidar do bebê. O bebê chora e Punch tenta niná-lo sem sucesso, antes de lançá-lo pela janela em busca de um pouco de paz, Judy volta com um pau e bate em Punch. Os dois brigam e ele a nocauteia. Um policial chega para prender Punch, que se esconde. Após uma perseguição, Punch se confronta com o policial e o nocauteia também. [...] Finalmente, [...] a cena se conclui e Punch encara seu último adversário. Alguns bonequeiros terminam com a chamada “cena do enforcamento”, na qual Punch engana o executor, enforcando-o antes de dar adeus à platéia. Outros finalizam com o Diabo levando Punch embora e sendo nocauteado por ele como todos os demais.⁹

Tais personagens traduzem a importância que tem esse campo artístico no universo cultural de uma época, já que tecem críticas à política e aos costumes, expressando anseios e angústias em suas metáforas cômicas. Nesse sentido, o teatro de títeres possibilita, também, a análise de perspectivas políticas presentes nas mentalidades de um determinado período.

Este encantamento pela arte popular dos bonecos se perpetuou, conduzindo os escritores e artistas de períodos posteriores àquele dos românticos a olharem com atenção para esta expressão cênica. Dentro do viés teórico de que o Romantismo foi

⁹ EDWARDS, Glyn. “Punch & Judy”. *Móin-Móin. Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 2, vol. 2, 2006, 72.

reapropriado por diferentes movimentos contemporâneos do século XX, acreditamos que alguns de seus traços estiveram presentes nos projetos ligados ao teatro de bonecos para o público infantil no Brasil e na Argentina a partir dos anos 1930, que serão estudados ao longo desta pesquisa.

Em meados do século XVIII, artistas românticos passaram se preocupar com um repertório adequado para nutrir a infância. Assim, segundo Gabriela Pellegrino Soares, “férteis apelos à imaginação, lendas e contos de fadas foram recompilados, transcritos ou reelaborados por autores europeus, dando origem a obras que vieram a consagrar-se universalmente como literatura infantil e que serviram de referência para escritores argentinos”.¹⁰ Conforme veremos no decorrer da investigação, esta afirmação pode ser ampliada, também, para a conjuntura brasileira.

Nos anos 1930, o público infantil passou a ser uma audiência interessante para o moderno teatro de bonecos argentino e brasileiro, que buscava o seu lugar dentro do circuito artístico. No caso destes dois países, a fim de se compreender o motivo pelo qual a arte dos bonecos tornou-se tão próxima do público infantil, não podemos nos esquecer da existência de ligações com os movimentos de renovação pedagógica presentes desde fins do século XIX, os quais frisaram a educação pela arte¹¹, que era, segundo Franco Cambi, uma “solicitação educativa típica da cultura romântica”¹². Segundo Gabriela Pellegrino Soares, mediadores brasileiros e argentinos – que, em conformidade com o que verificaremos na pesquisa, estavam também ligados, muitas vezes, ao teatro de bonecos – fizeram uso deste princípio. De acordo com Franco Cambi,

Através da arte se reforça a fantasia, desenvolvem-se as capacidades cognitivas, enriquece-se a personalidade da criança e do jovem; arte que na infância é sobretudo jogo e que deve ser colocada no centro das atividades nos “jardins da infância”, mas também na escola elementar; estamos diante de uma solicitação educativa típica da cultura romântica e que daí se difunde para a pedagogia-educação de todo o século,

¹⁰ SOARES, Gabriela Pellegrino. *Semear Horizontes – Uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954*. Belo Horizonte: UFMG, 2007, p. 414.

¹¹ O romântico alemão Friedrich Schiller, por exemplo, acreditava que a educação para o gosto e para a beleza poderia “desenvolver em máxima harmonia o todo de nossas faculdades sensíveis e espirituais”. Nesse sentido, a estética seria um meio condutor ao ilimitado, levando à integridade de nossa humanidade, “como se não houvesse sofrido ainda ruptura alguma pelas forças exteriores”. SCHILLER. *A educação estética do homem numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1990. p. 107.

¹² CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 411-412. *Apud*: SOARES, Gabriela Pellegrino. *Op. Cit*, p. 235.

mantendo uma significativa centralidade: que valoriza a criatividade, que reforça a liberdade da mente (...).¹³

Este fenômeno se deu em diversos contextos. No artigo “O teatro de bonecos como instrumento de educação cultural”, Henryk Jurkowski declara que “os artistas românticos reconheceram a arte popular como a fonte de toda a arte nacional. Os teatros de bonecos da Polônia Popular o adotaram como cartilha de educação cultural e ponto de partida da educação moral da criança”. Este texto ressalta a importância do teatro de bonecos para a “educação pela arte” e a “educação para a arte”, tomando como exemplo o caso polonês.¹⁴

Dentro desta mesma perspectiva teórica, é possível afirmar que o teatro de bonecos argentino e brasileiro voltado ao público infantil possuía, por trás das peças representadas e das oficinas realizadas com as crianças, um projeto político que visava uma formação integral do público infantil, dentro da noção romântica de *Bildung*¹⁵, unindo a espontaneidade e a liberdade com o desejo de edificar sujeitos partícipes da sociedade. Entre negociações, censuras e acordos com os Estados brasileiro e argentino, os artistas bonequeiros dedicados à arte-educação do público infantil levavam o seu trabalho a diferentes regiões, desde o campo até as cidades, desde os hospitais até as escolas, desde as favelas até as casas de elite. Esta arte foi, portanto, de fundamental importância para um projeto de nação presente tanto no Brasil como na Argentina.

É relevante notar que esta ideia de que o teatro de bonecos poderia ser um meio interessante de apresentar as Artes ao público infantil – concepção muito em voga a partir dos anos 1930 no Brasil e na Argentina – se manifesta também em diversas partes da Europa, sendo adotada, inclusive, por pensadores que, a princípio, não são reconhecidos primordialmente por seu trabalho com as crianças. O filósofo alemão Walter Benjamin, por exemplo, possuía, nos anos 1940, um programa de rádio em

¹³ CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 411-412. *Apud*: SOARES, Gabriela Pellegrino. *Semear Horizontes – Uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954*. *Op. Cit*, p. 234-235.

¹⁴ JURKOWSKI, Henryk. “O teatro de bonecos como instrumento de educação cultural”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1976, Ano 2, n. 5, p.7.

¹⁵ Segundo Gabriela Pellegrino Soares, *Bildung* é um conceito que significa formação, o qual “apontava para um ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se, mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica. Goethe, por exemplo, esculpiu essa concepção em *Wilhelm Meisters Lehjare*”. SOARES, Gabriela Pellegrino. *Semear Horizontes – Uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954*. *Op. Cit*, p. 441. Esta obra de Goethe foi comentada anteriormente.

Berlim voltado para o público infantil e, em uma das narrativas radiofônicas, ele falou acerca do teatro de marionetes na cidade:

Mas como o teatro de marionetes veio mais tarde parar na Alemanha? – eis aí uma história ainda mais curiosa. Foi depois da Guerra dos Trinta Anos. Os bandos de mercenários perambulavam pelos campos, não tinham nenhuma ocupação nem recebiam mais nenhum soldo, o que tornava as estradas um lugar perigoso. Tão perigoso a ponto de os atores, forçados pela profissão a se deslocar constantemente, só sabendo atirar e lutar com espada em cima do palco, perderem o prazer de viajar. Então surgiu a ideia de substituí-los por marionetes – e foi assim que logo se descobriu o maravilhoso instrumento teatral que aqueles bonecos representavam. Principalmente porque eles não contrariam ninguém. É verdade que eles têm uma cabeça própria e, diga-se, bem maior e pesada em relação ao corpo do que a dos atores. Além disso, são teimosos e rígidos em sua expressão. Mas eis o que é extraordinário – e vocês já devem ter observado isto no teatro. Aquele rosto de madeira com o olhar fixo parece acompanhar fielmente através da mímica cada movimento sutil de seu pequeno corpo, quando detrás deles se esconde um bonequeiro de talento. E um verdadeiro bonequeiro é um déspota, diante do qual o próprio czar não passa de um mero guardinha.¹⁶

A atmosfera de assombro que a arte dos títeres pode proporcionar àqueles que a apreciam – elemento frisado pelos românticos – pode ser entrevista, ainda, numa narrativa contemporânea como o conto “O Marionetista”¹⁷, publicado no Brasil em 2001, da prestigiada escritora argentina contemporânea de livros infanto-juvenis Elsa Bornemann. A história se inicia com a apresentação da ansiedade do narrador em assistir o espetáculo de um “homenzinho de capa preta e chapéu de aba larga” que convidava, por meio de cartazes, a participar de uma sessão de “marionetes do terror” no domingo posterior, às dez da manhã, no Parque dos Patrícios. Era Mister Adrenal que, por meio de seu anúncio, instigava crianças já acostumadas a assistir dramatizações de marionetes.

¹⁶ BENJAMIN, Walter. “O teatro de marionetes em Berlim”. In: BENJAMIN, Walter. *A hora das crianças. Narrativas radiofônicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015, p. 32-33.

¹⁷ BORNEMANN, Elsa. “O Marionetista”. In: *Os Desencantadores. 10 contos de amor, humor e terror*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

No domingo, entre uma plateia de adultos e de pequenos interessados, Mister Adrenal “subiu num banco do parque, tirou os braços pelas aberturas da frente da capa e iniciou o espetáculo”¹⁸:

Acho que nenhum de nós – seus espectadores naquela manhã – voltou a ver uma obra tão aterrorizadora. As duas únicas marionetes que atuavam (chamadas Martírio e Delírio) nos levaram a incríveis zonas do horror. Os braços direito e esquerdo de Mister Adrenal pareciam ter vida própria e desesperante. Sua capa se movia de lá para cá – em seu inquietante vôo de seda –, enquanto Martírio e Delírio iam se tornando cada vez mais semelhantes a verdadeiras criaturas humanas. Dois pesadelos em miniatura, de tão insuportavelmente repulsivos que eram. Não há por que descrevê-los, pois certamente sua imaginação já deve estar vendo como eram.¹⁹

As crianças, então, após a sessão aterrorizante, sentiram um desejo enorme de conhecer o marionetista, “ver de perto, bem de perto, os bonecos horripilantes”²⁰. Quem seria corajoso o suficiente para vestir os títeres de luva? No entanto, ao entrarem na casa do guarda, onde estava o marionetista, viram o que nunca deveriam ter visto, nas palavras do narrador: “Ainda estremeço só de lembrar”.²¹ Gritos pavorosos vindos da direção do artista fizeram com que as crianças berrassem de horror, fugindo do lugar. O grupo, então, tentou contar aos pais o que vira, mas os adultos não acreditaram naquilo que escutaram. Afirmaram que aquilo deveria ser uma “alucinação coletiva”, “uma visão produzida pelo pânico”, sugerindo aos pequenos que não contassem o episódio a mais ninguém.²² O narrador, que conta a história em período muito posterior ao acontecido, esclarece, então, que o que viram permanece sigiloso. Ele, assim, narra o que vivenciaram naquele domingo na casa do guarda:

Pois bem, se não tivesse acontecido comigo, eu também não acreditaria que os braços de Mister Adrenal eram independentes do resto do corpo, que Delírio e Martírio não eram marionetes fantásticas, mas duas criaturas encarnadas a partir dos ombros do marionetista, dois pequenos seres cujas cabeças assombrosas ocupavam os lugares que deviam corresponder às mãos dele.

¹⁸ *Idem*, p. 04.

¹⁹ *Idem*, p. 4 e 5.

²⁰ *Idem*, p. 6.

²¹ *Idem, ibidem*.

²² *Idem*, p. 10.

Eram duas aberrações, uma espécie de irmãos siameses do artista e tão reais quanto qualquer um de nós.²³

Este conto argentino contemporâneo de horror nos oferece uma perspectiva da impressão gerada pelos títeres: num misto de magia e experiência aterrorizante, os bonecos se tornam independentes do marionetista e assumem vida própria. Causam ansiedade em crianças e adultos, que esperam com interesse a oportunidade de se aventurar num universo onírico.

Talvez o conto ainda revele, de modo implícito, a importância do teatro de bonecos na vivência das crianças argentinas. O artista mambembe, que se apresenta num pequeno teatro com os títeres de luva, é uma constante na história do país sul-americano desde meados do século XX, como se verá durante a apresentação deste trabalho. E, mais do que um objeto nas mãos de um artista, os títeres conquistaram a sua própria história dentro do universo cultural argentino, com datas-chave e periodização intergeracional.

Esta periodização pode ser entrevista no texto de Oscar Caamaño, “Dramaturgía para títeres en Argentina”²⁴. Neste ensaio, o autor afirma que, na Argentina, no que diz respeito ao recorte histórico da Tese aqui proposta (1934-1966), podemos dividir os bonequeiros em duas gerações, sendo a primeira aquela dos anos 1930, na qual constam nomes como Javier Villafañe, Mane Bernardo, Sarah Bianchi, Frida Schultz Caseneuve, Leónidas Barleta, María Luísa Madueño e Juan Enrique Acuña. Esses são tidos como os criadores do denominado moderno teatro de bonecos argentino. Já a segunda geração é formada pelos bonequeiros que nasceram no fim de 1920 e durante os anos 1930, os quais iniciaram a sua carreira no fim da década de 1940 e no começo de 1950. São eles: os irmãos Di Mauro, Ariel Bufano, Luis Alberto Sánchez Vera, Otto Freitas, Roberto Espina, Raúl Gustavo Aguirre e Alberto Cebreiro²⁵.

Segundo Oscar Caamaño, o movimento argentino se caracteriza por “fortes laços afetivos, fortes lealdades e um grande sentido de admiração com relação aos

²³ *Idem, ibidem.*

²⁴ CAAMAÑO, Oscar. “Dramaturgía para títeres en Argentina”. In: *Revista Máscara*. México: Escenología, A.C., Enero/2000, ano 11, nos. 31-32, p. 42.

²⁵ *Idem*, p. 44-45.

predecessores. Os velhos bonequeiros viram com simpatia as inovações dos mais jovens e estes respeitam e veneram os mais velhos, de modo que as influências são fortes”²⁶.

Pode-se afirmar que, na construção desta identidade da assim chamada moderna arte dos bonecos no país sul-americano, a visita de Federico García Lorca a Buenos Aires possui papel protagonista. Em 1933, Lorca, ainda na Espanha, visita o camarim da atriz argentina Lola Membrives, juntamente com Rafael Alberti e Ignacio Sánchez Mejía. O pesquisador Pablo Medina cita, em seu livro cujo título é *Lorca, un andaluz en Buenos Aires*, o relato de Ian Gibson, no qual este afirma que talvez fora nas conversas que travou com a atriz que o poeta espanhol vislumbrou a possibilidade de apresentar seu trabalho em Buenos Aires, já que Lola Membrives voltaria em breve para a capital argentina²⁷.

Assim, com a bem-sucedida estreia da peça *Bodas de Sangue* em Buenos Aires, a ideia de trazer García Lorca pessoalmente para a cidade surgiu. Tal desejo teve êxito por meio do apoio da *Asociación Amigos del Arte*, “poderosa instituição dedicada à cultura na cidade de Buenos Aires [...]”²⁸. Desse modo, no dia 13 de outubro de 1933, Lorca chega a bordo do navio *Conte Grande*.²⁹ A temporada de *Bodas de Sangue* fizera tanto sucesso que continuou em cartaz no *Teatro Avenida*, onde o poeta espanhol montou mais duas obras, *Mariana Pineda* e *A sapateira prodigiosa*. Em março de 1934, Lorca retornaria à Europa.³⁰ Sua passagem por Buenos Aires foi marcante para os artistas e intelectuais que ali viviam, os quais deixaram depoimentos saudosos daquele período.³¹ García Lorca também preparou, em sua estadia, uma adaptação de *La dama*

²⁶ *Idem*, p. 45.

²⁷ MEDINA, Pablo. *Lorca, un andaluz en Buenos Aires*. Buenos Aires: Manrique Zago/León Goldstein editores, 1999, p. 101.

²⁸ *Idem*, p. 102.

²⁹ Segundo Pablo Medina, “a década que se iniciou em 1930 esteve marcada na Argentina pela ruptura da ordem institucional. Em 6 de setembro desse ano, um golpe militar colocava fim a um longo período de governos constitucionais iniciado em 1853, cujo ponto de inflexão, em 1916, foi a aplicação da Ley Sáenz Peña, de sufrágio universal, que permitiu o acesso ao governo do primeiro partido de massas da Argentina moderna: a União Cívica Radical. O presidente derrocado naquele nefasto dia, Hipólito Yrigoyen, governou o país entre 1916 e 1922, e foi reeleito em 1928. No dia 8 de setembro de 1930 os militares golpistas ungiram presidente de fato o General José Félix Uriburu, que dois anos depois convocou eleições nas quais a União Cívica Radical, vítima de dispositivos prescritivos do governo, se absteve. Os comícios gerais se realizaram em 8 de novembro de 1932, e neles se impôs, graças a múltiplas irregularidades, a fórmula encabeçada pelo general Agustín P. Justo, apoiada pelo governo militar e seus aliados civis na chamada ‘Concordancia’, inaugurando uma década de ‘fraude patriótica’”. *Idem*, p. 10.

³⁰ *Idem*, p. 103.

³¹ Para conhecer depoimentos dos artistas e intelectuais que se relacionaram com García Lorca em Buenos Aires, consultar: MEDINA, Pablo. *Lorca, un andaluz en Buenos Aires*. *Op. Cit.*

boba, de Lope de Vega, a qual chamou de *La niña boba*. Foi um grande sucesso, e permaneceu em cartaz após o retorno do poeta à Espanha.³²

O artista ainda se comprometeu com a *Sociedad Amigos del Arte* a realizar quatro conferências, as quais foram transmitidas pela *Radio Sténtor*, que funcionava no subsolo do *Hotel Castelar*, onde se hospedou Lorca. As transmissões da rádio foram fator primordial para o sucesso do escritor em Buenos Aires.³³ García Lorca ainda visitou duas cidades argentinas, La Plata³⁴ e Rosario³⁵, e a capital uruguaia, Montevideo³⁶.

Javier Villafañe, celebrado como um dos principais artistas da primeira geração de bonequeiros modernos da Argentina, conheceu García Lorca durante esta visita do escritor a Buenos Aires. Segundo Pablo Medina, assim Villafañe relacionou-se com o poeta espanhol:

Em 29 de outubro de 1933, García Lorca publica no diário *La Nación* suas *Dos Canciones: Canción de la muerte pequeña e Canción de las palomas obscuras*. Javier Villafañe se interessa pela presença de García Lorca devido a essa publicação. Conta Javier, que então tinha vinte e quatro anos, que “*ia caminhando pela Avenida de Mayo; esta velha rua era muito transitada por escritores e poetas da época. Segui minha caminhada, quando me encontro com Pepe González Carbalho, amigo de Kantor, e com a filha de outro amigo. Paramos e ele me apresenta a García Lorca. À altura da Avenida de Mayo e Santiago del Estero, em frente à passagem Barolo, entramos os quatro num bar. Pepe, que então era periodista de Noticias Gráficas, periódico da tarde, ficou muito amigo de Federico. Conversamos muito e Pepe, que conhecia minha atividade com Juan Pedro Ramos, falou dela para Federico, que escutava com muita atenção. [...]*”³⁷

³² *Idem*, p. 107.

³³ *Idem*, p. 109.

³⁴ Acerca deste episódio, consultar MEDINA, Pablo. *Lorca, un andaluz en Buenos Aires. Op. Cit.*, p. 113 a 115.

³⁵ Acerca deste episódio, consultar MEDINA, Pablo. *Lorca, un andaluz en Buenos Aires. Op. Cit.*, p. 116 a 119.

³⁶ Acerca deste episódio, consultar MEDINA, Pablo. *Lorca, un andaluz en Buenos Aires. Op. Cit.*, p. 120 a 123.

³⁷ *Idem*, p. 124-125.

Depois disso, Javier Villafañe teve oportunidade de estar presente na célebre apresentação de teatro de títeres realizada por García Lorca, no *Teatro Avenida*, a qual é tida com um marco para o desenvolvimento do moderno teatro de bonecos argentino:

Como dizia, no cenário do Teatro Avenida foi instalado um precário tablado de fantoches, à maneira popular³⁸. Tudo foi supervisionado por Federico [...]. Isto ocorria cerca de duas da manhã, depois de finalizada a encenação teatral. Éramos cerca de cinqüenta pessoas e nos colocamos nos assentos da frente para estar mais perto do cenário. Ofereceram uma estupenda e inesquecível exibição de títeres de porrete, e a representação contou com um repertório muito especial [...]. Esta foi a primeira montagem que se realizou desta obra de Federico [*El Retablillo de Don Cristóbal*]. Seguiram-se, além disso, improvisações e “tiradas” do público, ditas pelos bonecos, e não faltaram brincadeiras e reprovações aos críticos teatrais presentes³⁹.

García Lorca preparou, segundo Pablo Medina, “uma peça especial para bonecos preparados pelo pintor Ernesto Arancibia”.⁴⁰ A peça chamava-se *El retablillo de Don Cristóbal*⁴¹. A apresentação de teatro de bonecos foi marcante, e recebeu críticas em periódicos. No diário *Crítica*, em 26 de março de 1934, Edmundo Guibourg declarou:

Quando, como despedida de Buenos Aires [...] apresentou depois da meia-noite no Teatro Avenida “Os títeres de porrete”, pitorescos e mal falados, uma parte do público riu dos acontecimentos e outra irritou-se com o gracejo picante dos títeres. Era público de intelectuais, artistas e amigos do poeta, mas também entre eles havia aqueles de

³⁸ Acerca da relação de García Lorca com a cultura popular, o doutor Enrique Rojas Paz, filho de habituais anfitriões do escritor espanhol em Buenos Aires, comenta: “a grande sensibilidade popular de Lorca o levou a valorizar o tango e o idioma popular de Buenos Aires mais além das textualidades que nos ensinaram a partir dos franceses. O que fala, o que leva a palavra, sempre é o povo”. *Idem*, p. 20.

³⁹ MEDINA, Pablo. “Historias de ida y vuelta”. In: VILLAFAÑE, Javier. *Antología*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1990, p. 28 e 39.

⁴⁰ MEDINA, Pablo. *Lorca, un andaluz en Buenos Aires. Op. Cit*, p. 126.

⁴¹ Trata-se de uma peça muito cômica, que se inicia com o Poeta afirmando que a obra provém de “lábios populares”, e que servirá de “limpeza numa época em que maldades, erros e sentimentos turvos chegam até o mais fundo dos lares”. A personagem Don Cristóbal faz um bem-humorado acordo com a mãe de Rosita para casar-se com a moça, a qual possui um desejo enorme de ter um matrimônio, não importa com quem seja. No casamento, Don Cristóbal bebe demais e, em seguida, cai no sono. Enquanto isso, Rosita o trai com diferentes homens, numa cômica cena. Depois, ela aparece grávida e tem cinco filhos. Don Cristóbal discute com mãe da moça, agarra o seu porrete e a golpeia. Após isso, bate também em Rosita. Ao final, o Poeta surge em cena e declara que esta peça é inspirada naquelas presentes entre os camponeses da Andaluzia. Don Cristóbal seria primo, entre outros, de Arlequim, de Bérnago, e de Monsieur Guiñol, de Paris. LORCA, Federico García. “Retablillo de Don Cristóbal”. In: _____. *Teatro de Títeres. Breve Antología*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1986.

espírito burguês, que se inclinavam ao preconceito e que não sentiam o colorido saboroso de uma oportuna má palavra. Esses velhos títeres de porrete eram velhos amigos do poeta.⁴²

Já o crítico e historiador teatral Julio C. Viale Paz escreveu:

... se todas as suas atividades mereceram o elogio sem economias, porque o poeta expandia simpatia por toda a sua pessoa, nenhuma delas mereceu mais deleite e gozo que a representação privada que brindou no Avenida para críticos e amigos, a qual tive oportunidade de assistir. Em seu cenário levantou uma arquibancada pequena, para os títeres de porrete que animariam algumas das comédias lorquianas. [...] O poeta só havia trazido um boneco, Cristóbal, que se apresentava como um andaluz intrometido e falador e pediu aos pintores Jorge Larco e Ernesto Arancibia que com premência preparassem para ele os três ou quatro que faltavam que exigia a farsa... O contado público se divertiu enormemente e descobriu em García Lorca um bonequeiro genial.⁴³

Javier Villafañe ainda relata ao pesquisador Pablo Medina o seu último encontro com García Lorca⁴⁴ e, em seguida, as notícias que obteve do escritor espanhol após o retorno deste à Europa e o seu assassinato pelos fascistas: “*Em 1936, [...] meu velho amigo Pablo Rojas Paz me contou como foi a morte de Federico. Eu estava dedicado desde 1935 a andar os caminhos com La Andariega, e sua morte me entristeceu enormemente. Não tinha palavras*”⁴⁵.

Acerca de uma elucidação sobre o que vem a ser o “moderno teatro de bonecos argentino”, podemos citar a pesquisadora Bettina Girotti⁴⁶, a qual apresenta a ideia de que, do início da primeira década do século XIX até as primeiras décadas do século XX, os bonecos ocupavam um lugar marginal na cidade de Buenos Aires, já que os bonequeiros se localizavam na periferia da capital. Além disso, o teatro de bonecos possuía uma perspectiva geracional, pois era transmitido de pai para filho, sendo, assim, uma arte de tradição familiar. Neste período, havia também a utilização do teatro de

⁴² GUIBOURG, Edmundo. “Hubo títeres en el Teatro Avenida”. Buenos Aires, *Crítica*, 26 de março de 1934. *Apud*: MEDINA, Pablo. *Lorca, un andaluz en Buenos Aires. Op. Cit*, p. 127.

⁴³ PAZ, Julio C. Viale. “Una época brillante del teatro argentino”. *Revista del Notariado*, no. 726, Buenos Aires, 1973. *Apud*: MEDINA, Pablo. *Lorca, un andaluz en Buenos Aires. Op. Cit*, p. 127.

⁴⁴ *Idem*, p. 128.

⁴⁵ *Idem*, p. 129.

⁴⁶ GIROTTI, Bettina. “El teatro de títeres en Argentina: desde la colonia hasta los pioneros”. *Anagnórisis. Revista de Investigación Teatral*, n. 12, diciembre/2015, p. 177-178.

bonecos pelos movimentos anarquistas, que o praticavam como forma de divulgação ideológica.

Na obra *Los titiriteros obreros: poesía militante sobre ruedas*, Carlos Fos se dedica a investigar os bonequeiros ligados ao movimento anarquista argentino das primeiras décadas do século XX. Mambembes, caminhavam pelas rotas distantes da capital levando os seus títeres e as suas ideias. De acordo com o pesquisador, não há evidências de críticas burguesas sobre este tipo de teatro de bonecos – “e quando se mencionava os ‘agitadores que renegavam os mais íntimos e sagrados princípios que deram origem à Nação’ rodeava-os de qualificativos pejorativos vinculando-lhes ao mundo do delito ou ao desconhecimento dos fatores básicos que dão sentido a uma comunidade”⁴⁷.

É importante notar que estes artistas anarquistas possuíram, muitas vezes, o interesse por viajar por todas as regiões argentinas afastadas de Buenos Aires – lugares nos quais, em repetidas vezes, as pessoas nunca haviam visto uma apresentação de teatro. Este afã por chegar aos lugares longínquos também estava presente no trabalho de muitos dos bonequeiros aos quais iremos nos dedicar durante os capítulos desta pesquisa. Cabe mencionar um depoimento de um destes artistas anarquistas investigados por Carlos Fos, José Díaz, que representa muitos dos ideais destes titeriteiros mambembes:

Cada vez que chegava a um povoado nem sequer me surpreendia que desconhecêssem as práticas gremiais ou a organização política partidária que eu detestava. Mas o que me assombrava era que nunca haviam visto uma peça de teatro, ainda que comercial, ou que pensassem que esta manifestação artística não lhes era própria nem sequer como público. Os que haviam visitado alguma cidade e visto uma sala por fora falavam de gente de fortuna ingressando na mesma. Então compreendi que não servia fazer uma apresentação e deixar o local sem um debate sobre a arte em si e os títeres em particular. E essa reunião, improvisada na rua, em uma praça ou embaixo de um albergue de um galpão solidário, não só se encarregaria de colocar em crise suas crenças sobre o teatro mas também as minhas, nessa luta interna por não deixar-me ganhar pelo egocentrismo nem pela presumida “genialidade” de minha arte. Estes intercâmbios com pessoas humildes, às quais custava animar para a conversa, me ensinaram mais que mil livros e

⁴⁷ GIROTTI, Bettina (compilação). FOS, Carlos. *Los titiriteros obreros: poesía militante sobre ruedas*. Buenos Aires: Eudeba, 2015, p. 33.

minhas firmes crenças sobre evitar converter o que é uma celebração popular em algo medível e taxável se solidificaram. Eu precisava que a ideia de trabalhador criador se prendesse às minhas fugazes audiências e que o individualismo burguês que transforma o teatro em produto vendível como um quilo de açúcar ou um terreno se mostrasse em meus textos com linguagem direta. Se a arte é um trabalho que liberta e nasce livre, meus bonecos seriam uma humilde contribuição a estes princípios.⁴⁸

Segundo a periodicidade clássica acerca do teatro de bonecos na Argentina, que, possivelmente, não leva em conta estes bonequeiros anarquistas, entre as décadas de 1930 e 1940, forma-se a primeira geração de bonequeiros locais, a qual é denominada de moderna. Estes artistas provinham de formações outras que não o teatro de bonecos e não faziam parte de uma tradição familiar vinculada a esta linguagem cênica. Além disso, passaram a lutar por visibilidade e pela continuidade desta forma de trabalho. Classicamente, a data estabelecida para a formação deste moderno teatro de bonecos é, justamente, o ano da apresentação dos títeres de Federico García Lorca em Buenos Aires, 1934, a partir do qual ganharam mais força os artistas bonequeiros locais. Podemos perceber, portanto, que tal data é amplamente adotada na construção histórica a respeito da arte dos bonecos na Argentina. É devido a esse fato que o recorte histórico da presente pesquisa se inicia no ano de 1934.

Este período do entre-guerras é um pouco posterior à grande crise de 1929. Sobre este assunto, a pesquisadora brasileira Maria Helena Capelato comenta:

As economias latino-americanas foram muito afetadas com o crack da bolsa de Nova York, em 1929. A conjuntura de crise favoreceu as mudanças políticas, e em alguns países, como no Brasil, as correntes antiliberais se fortaleceram e passaram a atuar com vistas à derrocada das instituições liberais. A Revolução de 1930⁴⁹ preparou o terreno para o advento de uma nova cultura política, que se definiu a partir de um redimensionamento do conceito de democracia, norteada por uma concepção particular de representação política e de cidadania. A revisão do papel do Estado se complementou com a proposta inovadora do papel do líder na integração das massas e a apresentação de uma nova forma de identidade nacional.

⁴⁸ *Idem*, p. 95 e 96.

⁴⁹ Por meio desta Revolução, Getúlio Vargas foi conduzido ao poder.

Com o advento do Estado Novo, ocorreu a consolidação da política de massas, que, na década seguinte, foi introduzida na Argentina.⁵⁰

Os anos 1930 e 1940 também são de grande importância para o teatro de bonecos brasileiro, momento no qual o Movimento da Escola Nova ganha força no país – sendo este conjunto de idéias uma das bases para que o teatro de títeres brasileiro ganhasse um viés pedagógico e ligado ao universo infantil.⁵¹

A Escola Nova, movimento pelo qual os liberais democráticos brasileiros simpatizavam, foi tema de debates pedagógicos nas décadas de 1920 e 1930. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado com as assinaturas de 26 educadores. O documento manifestava o seu apoio à educação gratuita, obrigatória e laica, a qual deveria ser um dever do Estado, e cuja implantação teria que ser em âmbito nacional.⁵²

Segundo Maria Lúcia de Arruda, a Escola Nova era

um movimento que defendia a educação ativista, a partir da renovação da pesquisa pedagógica, na busca teórica dos fundamentos filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz. Ao lado de uma atenção especial na formação do cidadão em uma sociedade democrática e plural – que estimulava o processo de socialização da criança –, havia o empenho em desenvolver a individualidade, a autonomia, o que só seria possível em uma escola não-autoritária que permitisse ao educando aprender por si mesmo, e aprender fazendo.

Desse modo, a ênfase da educação não está na acumulação de conhecimentos, mas na capacidade de aplicá-los às situações vividas.⁵³

⁵⁰ CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 40.

⁵¹ A pesquisadora Cristina Grazioli propõe, no artigo “Pontos críticos e equilíbrios dinâmicos: estudar a História do Teatro de Figuras” que o Teatro de Figuras seja estudado concomitantemente ao teatro de atores, uma vez que o teatro de bonecos é também parte da Historiografia mais ampla do teatro de modo geral. No recorte temporal proposto para esta pesquisa, acreditamos, dentro desta perspectiva, que o teatro de bonecos se move e se transforma em sintonia com acontecimentos históricos mais amplos. GRAZIOLI, Cristina. “Pontos críticos e equilíbrios dinâmicos: estudar a História do Teatro de Figuras”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 12, v. 16, novembro, 2016.

⁵² ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006, p. 302-304.

⁵³ *Idem*, p. 263.

Como se verá ao longo desta pesquisa, as trajetórias do teatro de bonecos no Brasil e na Argentina serão comparadas e também conectadas, uma vez que bonequeiros argentinos e idéias ligadas à moderna pedagogia transitaram entre os dois países. No entanto, diferentemente do caso argentino, o que se pode perceber no moderno teatro de bonecos brasileiro é que este não possui um “acontecimento fundador”, tal como a visita de García Lorca a Buenos Aires, e nem uma análise geracional a partir de um determinado período. O que se constata na história do moderno teatro de títeres brasileiro voltado ao público infantil é a sua estreita relação com as idéias pedagógicas da Escola Nova⁵⁴ e um desejo posterior de rompimento com esta tradição vinculada à educação a partir dos anos 1960.

É devido a estes parâmetros que o encerramento do recorte temporal da presente pesquisa possui como referência um acontecimento vivenciado no Brasil: é a criação, em 1966, de dois espetáculos, no país, dirigidos por Gianni Ratto e com participação de Ilo Krugli – *Ubu Rei* e *O Retábulo de Mestre Pedro* –, considerados marcos importantes do teatro de animação experimental do Brasil. O caráter experimental dessas duas peças brasileiras, em relação a outras encenações do mesmo contexto histórico no país, se deve ao fato de ambas terem sido dirigidas por um diretor de teatro de atores, musicadas pelo maestro Isaac Karabtchevsky e por misturarem linguagens como atores em cena, máscaras e bonecos⁵⁵.

A investigação, portanto, se concentrará na trajetória inicial do que denominamos de *moderno* teatro de bonecos brasileiro e argentino, não abordando, assim, a época a partir da qual os experimentalismos passaram a ter papel primordial nesta atividade artística.⁵⁶ Isto porque, segundo Humberto Braga, os anos 1970 passam

⁵⁴ Ana Maria Amaral escrevia, em 1977, acerca do caráter educativo do boneco: “[...] há ainda em nossos dias outro aspecto não menos importante que é a canalização do boneco para a educação. Ele deixou de ser apenas espetáculo para ser também instrumento educativo e terapêutico – talvez por sua essência mesma, a que se depreende de sua história, ou seja, a de ser intermediário entre uma realidade sensorial e outra espiritual e/ou intelectual. O boneco opera em níveis que a objetividade da realidade não atinge”. AMARAL, Ana Maria. “Teatro de bonecos na educação”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1977, Ano 3, n. 6, p. 38.

⁵⁵ BELTRAME, Valmor. SILK, Lucrécia. “A direção de espetáculos no Teatro de Animação no Brasil”. In: *Revista DAPesquisa*. Santa Catarina: UDESC, CEART, volume 4, n. 6 (2009), p. 2.

⁵⁶ Acerca do teatro de bonecos contemporâneo da Argentina, de acordo com a pesquisadora Ana Alvarado, “como primeira intuição, diria que, frente à intenção prioritária dos artistas de fins do século XX de buscar novas formas e inovações na linguagem, novos públicos, hibridações com outras artes e novas denominações para a atividade, as primeiras décadas do século XXI encontram os jovens bonequeiros argentinos recuperando alguns aspectos da tradição. Fundamentalmente, o caráter transumante de seus antecessores de princípios e meados do século passado [...] Os jovens buscam novamente entrar em contato com um público menos urbano e mais necessitado de sua presença, ou pelo

a ser uma época “rica pelas instigantes reflexões sobre a linguagem, pela organização associativa e pela quantidade de espetáculos e de eventos e pelo surgimento de novos grupos”⁵⁷. Em 1973, é criada, por exemplo, a Associação Brasileira de Teatro de Bonecos (ABTB)⁵⁸. Podemos afirmar, portanto, que nos anos 1970 inicia-se uma nova fase no teatro de bonecos brasileiro, destacando-se o experimentalismo na linguagem e uma maior profissionalização⁵⁹. Nesse sentido, optamos por escolher a data final do recorte cronológico da pesquisa no fim dos anos 1960, com espetáculos que foram marcos desta nova perspectiva do teatro de títeres contemporâneo.⁶⁰

Por fim, gostaríamos, ainda, de informar que as traduções no decorrer da Tese são de nossa autoria.⁶¹ É também fundamental lançar luz para o fato de que nossa pesquisa não pretende esgotar o tema do teatro de bonecos abarcado dentro do recorte histórico aqui proposto – daí o título da Tese ser “*uma perspectiva*” do teatro de bonecos⁶². A investigação, assim, centra-se em determinados grupos e projetos de teatro

menos isto é o que utopicamente se pensa. A Viagem, “O ir-se pelos caminhos”, como faziam os bonequeiros argentinos Javier Villafañe e D’Abórmida, por exemplo, e muitos outros na América Latina, têm grande valor entre os jovens artistas”. ALVARADO, Ana. “Semionautas y viajeros: la actualidad del teatro de títeres en Argentina”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 9, v. 11, outubro, 2013, p. 32.

⁵⁷ BRAGA, Humberto, “Aspectos da história recente do Teatro de Animação no Brasil”. *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, Ano 3, n. 4, 2007, p. 252.

⁵⁸ Para mais informações acerca da fundação da ABTB, consultar: DALY, Clorys. “Associação Brasileira de Teatro de Bonecos (ABTB)”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 11, v. 13, julho, 2015.

⁵⁹ O texto “Teatro de bonecos no Brasil”, de Maria Luiza Lacerda, traz importantes informações acerca das associações, encontros, festivais e concursos relacionados ao teatro de bonecos brasileiro, realizados ao longo do século XX. Para mais referências, consultar: LACERDA, Maria Luiza. “Teatro de bonecos no Brasil”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, n. 09, 1980, p. 23-28.

⁶⁰ Acerca das transformações no teatro de bonecos infantil dos anos 1970, Humberto Braga afirma: “Os anos setenta foram também marcados por profundos questionamentos do teatro para crianças com quem o teatro de bonecos se identificava quase que absolutamente. O Festival de Teatro Infantil de Curitiba promovido pelo Teatro Guaíra, em sucessivas realizações, pode ser considerado uma revolução na história do teatro infantil impulsionada pelas reflexões de reconhecidos artistas e especialistas que lá estavam todos os anos. Espetáculos de teatro de bonecos, especialmente escolhidos, faziam parte da programação e eram submetidos aos debates rigorosos que ali eram travados. Neste evento de 1974, estreou *Histórias de Lenços e Ventos*, de Ilo Krugli com o Grupo Ventoforte, inovando na concepção cênica com atores, bonecos e na dramaturgia dedicada às platéias infantis”. BRAGA, Humberto. “Teatro de animação hoje no Brasil: crises e transformações”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 9, v. 11, outubro, 2013, p. 245.

⁶¹ Também é importante ressaltar que as citações de publicações brasileiras ao longo da Tese não foram atualizadas para a gramática da língua portuguesa dos dias de hoje, sendo transcritas da mesma forma como se fizeram públicas. Além disso, buscou-se manter a estrutura das citações escritas originalmente em espanhol nas traduções realizadas.

⁶² O *Teatro Infantil de Marionetes (TIM)*, de Porto Alegre, por exemplo, não será aqui analisado, apesar de ter sido fundado em setembro de 1954. Possuidor de mais de 80 textos próprios, dirigido por Antonio Carlos de Sena, tinha mais de 100 marionetes em 1976, as quais foram criadas por Odila Cardoso de Sena. Possui também participações em programas de TV, sendo a personagem “Pirulito” o mestre-de-

de títeres brasileiros e argentinos que serão aqui apresentados ao longo dos capítulos. O enfoque indicado é, especialmente, ligado ao teatro de bonecos relacionado com projetos de formação para a infância que ganharam corpo ao longo das décadas aqui analisadas. Nesse sentido, o teatro de títeres valorizado como um projeto diretamente voltado para o público infantil⁶³ – ideia desenvolvida principalmente devido à popularização do movimento Escola Nova, como se verá no desenvolvimento da investigação – é o principal tema discutido. É necessário também esclarecer que a Tese não abarca todas as regiões dos dois países analisados, o que expressa, do mesmo modo, os limites da análise – aspecto, esse, que, a nosso ver, conforma novos possíveis horizontes ainda não explorados para futuras pesquisas também referentes ao mesmo tema.

1.2 O teatro de bonecos no Brasil e na Argentina: perspectivas comparadas e conectadas

A história comparada e a história conectada são fenômenos que adquiriram muita força nas últimas décadas. Isso se deve a diversos processos, dentre os quais podemos citar a crescente globalização pós-1989, as migrações de habitantes das ex-colônias e ex-metrópoles a partir da década de 1960 – período no qual se iniciou o processo de descolonização – e, com grande destaque, o internacionalismo da vida acadêmica nos dias de hoje – fator facilitador das pesquisas que ultrapassam as fronteiras nacionais.

No entanto, não podemos afirmar que tais formas de abordagens são recentes. No ano de 1928, Marc Bloch escrevia o seu célebre texto *Para uma história comparada*

cerimônias. Assim como este grupo, muitos outros não serão mencionados nesta pesquisa, da mesma forma que solistas, constituindo um dos limites da presente Tese. _____. “Teatro Infantil de Marionetes”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1976, Ano 2, n. 5, p. 54-55.

⁶³ Walter Benjamin, no artigo “História cultural do brinquedo”, afirma: “Pois se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo”. Dentro desta perspectiva, o títere, compreendido, muitas vezes, nas percepções pedagógicas analisadas ao longo da Tese, como um jogo infantil, permite a estruturação de relações entre a criança e o contexto social e histórico no qual se situa. BENJAMIN, Walter. “História cultural do brinquedo”. In: BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009, p. 94.

das sociedades européias, trabalho que não inaugurou a reflexão comparada, mas que se constitui num marco deste tipo de análise historiográfica.

Já no início de seu texto, Bloch resume o que, no sentido geral, significa comparar nos estudos historiográficos:

Antes do mais, no nosso domínio, o que é comparar? Incontestavelmente, é o seguinte: escolher, em um ou vários meios sociais diferentes, dois ou vários fenômenos que parecem, à primeira vista, apresentar certas analogias entre si, descrever as curvas da sua evolução, encontrar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicar umas e outras. São portanto necessárias duas condições para que haja, historicamente falando, comparação: uma certa semelhança entre os factos observados – o que é evidente – e uma certa dissemelhança entre os meios onde tiveram lugar.⁶⁴

Marc Bloch ressalta, posteriormente, que a comparação pode se dar em dois casos diferentes: no primeiro, as sociedades são “separadas no tempo e no espaço por distâncias tais que as analogias” percebidas de ambos os lados não podem, “com toda evidência, explicar-se por influências mútuas ou por alguma comunidade de origens”.⁶⁵ Já o segundo caso ocorre quando são estudadas “sociedades a um tempo vizinhas e contemporâneas, incessantemente influenciadas umas pelas outras, cujo desenvolvimento está submetido, precisamente por causa da sua proximidade e do seu sincronismo, à acção das mesmas grandes causas e que, remontam, pelo menos em parte, a uma origem comum”.⁶⁶

Almejamos, neste momento da Introdução, justificar o trabalho de comparação historiográfica entre duas sociedades que podem ser alocadas no segundo caso comentado por Marc Bloch: trata-se da comparação entre o teatro de bonecos presente no Brasil e na Argentina, de 1934 até 1966. Por serem sociedades vizinhas e contemporâneas, podemos ressaltar a sua história comum e as suas semelhanças, fatores que permitem uma comparação. A justificativa para tal análise, no entanto, vai mais além do simples fato de Brasil e Argentina serem nações próximas. Existem pontos de contato entre o teatro de bonecos de ambos os países que fazem com que possamos intuir que esta forma teatral se desenvolveu, em alguns casos, de maneira conjunta entre

⁶⁴ BLOCH, Marc. “Para uma história comparada das sociedades européias”. In: _____. *História e Historiadores*. Lisboa: Teorema, 1998, p. 120-121.

⁶⁵ *Idem*, p. 121.

⁶⁶ *Idem*, p. 122-123.

as duas nações, com pontos de intersecção e reapropriações. A comparação, além disso, possibilitará “distinguir a ‘originalidade’” de ambas as manifestações artísticas, tal como também ressalta Marc Bloch em seu texto⁶⁷. Bloch também aponta, em trabalho já referido, que a história comparada nos oportuniza perceber problematizações que, sem ela, poderíamos dar como “natural”⁶⁸.

Na análise de Diana Vidal, presente no texto *As viagens, os viajantes_tantas espécies deles! – Os desafios da pesquisa em história comparada da educação*⁶⁹, podemos compreender melhor esta função da história comparada apontada por Bloch. No texto, a autora expõe as diferenças presentes no *Museu Escolar Brasileiro*, pranchas escolares utilizadas com fins didáticos, em comparação com o mesmo material didático de origem francesa – o *Musée Scolaire Deyrolle*, cujo início das edições se deu em 1861. As diferenças encontradas se apresentavam devido à tradução cultural efetuada no material do Brasil a fim de que este se tornasse mais próximo dos alunos. A comparação entre ambos permite entrever a construção social do material didático brasileiro que, de outra forma, não poderia ser analisado se não houvesse o contraponto francês, levando a uma falsa impressão de “naturalidade” da maneira como o conteúdo do *Museu Escolar Brasileiro* foi organizado e apresentado.

Seria importante ressaltar, neste mesmo trabalho, a crítica de Diana Vidal a Marc Bloch no que diz respeito à idéia de descobrir e interpretar fenômenos: segundo a autora, atualmente, não é mais possível conceber o raciocínio de que os fatos são produzidos de forma exterior à análise. As categorias passaram a ser vistas como intrínsecas à construção da delimitação do real, o que fez com que “as fronteiras fossem percebidas não mais como lugares e limites geográficos, mas como lugares e limites epistemológicos aos estudos”.⁷⁰ Nesse sentido, com base em Marcel Détiénne, “mais que identificar comparáveis, o desafio que se coloca ao historiador passou a ser construir comparáveis”.⁷¹

⁶⁷ *Idem*, p. 132.

⁶⁸ *Idem*, p. 139.

⁶⁹ VIDAL, Diana Gonçalves. “As viagens, os viajantes – tantas espécies deles! Os desafios da pesquisa em história comparada da educação”. In: FLORES, Cláudia; ARRUDA, Joseane Pinto (Org.). *A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e Portugal: contribuição para a história da educação matemática*. São Paulo: Annablume, 2010, p. 09-24.

⁷⁰ *Idem*, p. 08.

⁷¹ *Idem, ibidem*. Segundo Marcel Détiénne, devemos esquecer a ideia de que o melhor seria a comparação entre “sociedades vizinhas, limítrofes e que progrediram na mesma direção, de mãos dadas, ou então entre grupos humanos que atingiram o mesmo nível de civilização e que, à primeira vista, oferecem de modo suficiente homologias para navegar com toda segurança” DÉTIENNE, M. “Construir

Construir comparáveis pode tornar possível o aguçamento de um olhar para uma perspectiva que não fora construída anteriormente – elemento importante numa análise entre o teatro de bonecos argentino e brasileiro. A comparação entre ambas as realidades, as quais se tangenciaram em diversos momentos, permite uma melhor circunscrição do objeto a ser estudado, já que o tema passa a ser problematizado inclusive em suas vias concebidas como mais “naturais”.

Este enfoque problematizado do teatro de bonecos facilitará, num segundo momento, uma aproximação entre a análise micro – correspondente ao estudo dos artistas e de suas conexões – e a análise macro, a qual é capaz de unir as realidades argentina e brasileira num todo ainda maior do que aquele presente nas singularidades de cada um dos países.

A análise das conexões entre os artistas, sob uma perspectiva micro-histórica, oportuniza entrever situações impossíveis de serem vistas num estudo somente do macro, tal como afirma Paul Ricoeur. No entanto, é importante ressaltar que não passamos a ver a “vivência dos protagonistas”, mas, sim, continuamos analisando o “social em interação: em interação fina, mas já micro-estruturada”.⁷²

Uma história ao mesmo tempo global e local, a qual poderia ser chamada de “glocal”, consente o reconhecimento, nas situações mais locais, de aspectos que as ligam a um nível mais amplo, sem que os atores estudados se dêem conta disso. Tal idéia encontra-se expressa no texto *Micro-história e globalidade*⁷³, de Roger Chartier.

Mas, até que ponto os atores possuem liberdade para criar formas novas e reapropriações originais, se estão enredados numa situação mais ampla que o nível micro no qual analisaremos os seus trabalhos? Essa relação entre o micro e o macro está presente no comentário de Giovanni Levi, o qual afirma que, para os historiadores da micro-história,

Toda ação social é vista como o resultado de constantes negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade normativa que, embora

comparáveis”. In: _____. *Comparar o incomparável*. São Paulo: Idéias e Letras, 2004, p. 46. A proposta do autor é a de que a comparação se dê entre “o conjunto das representações culturais entre as sociedades do passado, tanto as mais distantes como as mais próximas, e os grupos humanos vivos observados sobre o planeta, ontem e hoje”. *Idem*, p. 47.

⁷² RICOEUR, Paul. “Variações de escalas”. In: _____. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007, p. 225.

⁷³ CHARTIER, Roger. “Micro-história e globalidade”. In: _____. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 53-57.

difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretações e liberdades pessoais. A questão é, portanto, como definir as margens – por mais estreitas que possam ser – da liberdade garantida a um indivíduo pelas brechas e contradições dos sistemas normativos que o governam.⁷⁴

A história conectada, portanto, nos permite um deslocamento entre os níveis micro e macro, sempre sob a ótica de perceber os enredamentos sociais que as conexões nos dão a oportunidade de analisar.

Com um enfoque na Monarquia católica, Serge Gruzinski, no texto *Os mundos misturados da monarquia católica e outras connected histories* oferece um estudo exemplar de história conectada. Segundo o autor, muitas vezes, “diante de realidades que convém estudar a partir de múltiplas escalas, o historiador tem de converter-se em uma espécie de electricista encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que as historiografias nacionais desligaram ou esconderam, bloqueando as suas respectivas fronteiras”.⁷⁵ Nesse sentido, convém ao historiador perceber as simultaneidades, as continuidades, as quais, devido à idéia de história nacional, os estudos minimizaram quando as conexões ultrapassavam fronteiras.

Sanjay Subrahmanyam é um exemplo de historiador que concebe uma história que ultrapassa limites continentais. Ao conectar a história da colonização das Índias produzida por sujeitos muitas vezes autônomos com relação à metrópole portuguesa, o autor oferece a seus leitores uma outra maneira de perceber a história dos colonizados. Algumas vezes, a “cauda” (colônia) pode “abanar o cão” (metrópole)⁷⁶.

Outro exemplo contundente de história conectada pode ser encontrado no trabalho de Martin Lawn, *Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças*⁷⁷. Questionando a existência de uma “Escola Escocesa” de educação, isolada do resto do mundo, o autor apresenta como esta “escola” era, na verdade, parte de uma rede formada por estudiosos que transitavam entre os Estados Unidos, a Alemanha e a Escócia. Dentro deste contexto, somente uma história que

⁷⁴ LEVI, Giovanni. “Sobre a micro-história”. In: BURKE, Peter. *A Escrita da História – Novas perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011, p. 137-138.

⁷⁵ GRUZINSKI, Serge. “Os mundos misturados da monarquia católica e outras connected histories”. *Topoi*, Rio de Janeiro, mar. 2001, p. 176.

⁷⁶ SUBRAHMANYAM, Sanjay. “A cauda abana o cão: o subimperialismo e o estado da Índia, 1500-1760”. In: _____. *Comércio e conflito. A presença portuguesa no Golfo de Bengala, 1500-1700*. Lisboa: Edições 70, 1994, p. 151-173.

⁷⁷ LAWN, Martin. “Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças”. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 14, n. 1[34], p. 127-144, 2014.

trabalhe além das fronteiras seria capaz de dar conta da formação daquilo que, posteriormente, convencionou-se chamar de “Escola escocesa” de educação.

De forma semelhante, podemos afirmar que o teatro de bonecos brasileiro e argentino pode ser melhor analisado e problematizado se a história a ser realizada ultrapasse as fronteiras nacionais, articulando as diferentes referências, conexões e reapropriações realizadas pelos artistas e mediadores culturais.

As comparações entre o teatro de bonecos de ambos os países levariam, além disso, a um nível mais global que permitiria uma visão menos limitada das relações entre arte teatral e educação, uma vez que esta não estaria circunscrita às fronteiras nacionais. No texto *Histórias conectadas, histórias integradas: Brasil e Argentina em busca de um terceiro no século XIX*⁷⁸, de Maria Verónica Secreto, a autora aponta, justamente, para esta terceira visão conseguida por meio da elaboração de uma história comparada. Ao comparar os textos de Nicolás Avellaneda, da Argentina, e de Cândido Tavares Bastos, do Brasil, sobre a questão agrária, ela mostra como este debate estava embebido de conceitos que provinham, muitas vezes, de outras nações e até mesmo de outros continentes. Acreditamos que uma comparação entre o teatro de bonecos do Brasil e da Argentina nos levará a esta mesma percepção: esta forma artística era conformada por uma estrutura que englobava diferentes territórios e distintas ideias de diversas partes do mundo. Nesse sentido, os capítulos que seguem apresentam análises comparativas e conectadas entre o teatro de bonecos argentino e brasileiro.

Como se verá, Javier Villafañe, bonequeiro argentino anteriormente comentado, e Ilo Krugli, artista também da Argentina e que viveu grande parte de sua trajetória no Brasil, estabeleceram uma grande conexão entre o teatro de bonecos argentino e brasileiro. A Escola Nova também será um grande ponto em comum na história de ambos os países. Conforme será exposto, a análise comparada e conectada permitirá a reflexão a respeito de aspectos históricos das nações vizinhas que, de outra forma, poderiam permanecer ocultos.

⁷⁸ SECRETO, Maria Verónica. “Histórias conectadas, histórias integradas: Brasil e Argentina em busca de um terceiro no século XIX”. *Rev. Bras. Hist.*, vol. 34, n. 68, p. 83-99, 2014.

1.3 Sobre os capítulos

Em primeiro lugar, seria importante definir o que se compreende por *acontecimento teatral*, conceito que está amplamente relacionado às análises realizadas ao longo desta pesquisa, uma vez que este seria o grande objetivo de todos os artistas e grupos elencados no decorrer dos capítulos. Para tanto, ressaltamos a definição de *acontecimento teatral* proposto pela disciplina que, na Argentina, se chama “*Filosofía del Teatro*”, o qual se compõe de 3 subacontecimentos: o convívio, a *poíesis* e a expectativa. O convívio refere-se à reunião, ao encontro com o outro, que se dá de forma efêmera, não podendo ser conservado. Assim, a relação entre ator e espectador gera uma “zona de experiência”, na qual nem o primeiro e nem o segundo dominam.

Com este convívio, uma das partes passa a produzir *poíesis* com o seu próprio corpo, e a outra “começa a esperar essa produção de *poíesis*”⁷⁹. Com a *poíesis*, gera-se um “mundo paralelo ao mundo”, “um corpo poético com características singulares”. A expectativa, por sua vez, “deve ser considerada como sinônimo de viver-com, perceber e deixar-se afetar em todas as esferas das capacidades humanas pelo ente poético em convívio com os outros (artistas, técnicos, espectadores)”⁸⁰.

Também é necessário, nesta Introdução, ressaltar que utilizaremos o termo “teatro de bonecos”, e não “teatro de animação”⁸¹ ou “teatro de formas animadas” – conceitos também comumente empregados para se referir a esta linguagem artística – pois, no período abarcado pela presente pesquisa, não havia, de forma hegemônica, no Brasil e na Argentina, uma cena experimental que misturasse o teatro de bonecos a outras formas de animação⁸². Nesse sentido, adotamos a conceituação da pesquisadora

⁷⁹ DUBATTI, Jorge. LÍA SORMANI, Nora. “Los temas tabú en el teatro para niños y jóvenes”. Edição digital a partir de *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, núm. 9 (noviembre/2011), pp. 45-64, Madrid. In: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2012, p. 49. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/los-temas-tabu-en-el-teatro-para-ninos-y-jovenes/> (Último acesso: 08/04/2020).

⁸⁰ *Idem*, p. 52. Para maior aprofundamento acerca do tema, consultar, por exemplo: DUBATTI, Jorge. *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica*. Buenos Aires: Atuel, 2012.

⁸¹ Acerca do debate relacionado a estas terminologias e às pesquisas contemporâneas, consultar: PIRAGIBE, Mario. “O Teatro de Animação e a pesquisa acadêmica: um apanhado de apontamentos, desafios e dúvidas”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 12, v. 16, novembro, 2016.

⁸² De acordo com Felisberto Sabino da Costa, na contemporaneidade, a dramaturgia para teatro de animação articula elementos heterogêneos, promovendo misturas que, no período enfocado na pesquisa, eram muito mais raras de se vislumbrar. Para mais informações, consultar: COSTA, Felisberto Sabino da. “Sobre relógios e nuvens: mestiçagem, hibridação e dramaturgias no teatro de animação”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 7, v. 8, 2011.

Ana Maria Amaral, que afirma que “o *teatro de animação* inclui máscaras, bonecos, objetos. Cada um em separado pertence a um gênero teatral e, quando heterogeneamente misturados, adquirem características próprias e constituem o *teatro de formas animadas*”.⁸³

O boneco, elemento que constitui a maior parte da atividade cênica analisada na Tese, possui enormes possibilidades de ação. “Representam, por isso, melhor o homem ou o animal, podendo refletir também o reino vegetal e mineral”⁸⁴. Ana Maria Amaral ainda declara que “boneco é o termo usado para designar um objeto que, representando a figura humana, ou animal, é dramaticamente animado diante de um público”.⁸⁵ Acerca das técnicas que podem ser usadas para a animação do boneco, a pesquisadora relata:

Nos últimos anos, convencionou-se usar a palavra boneco como um termo genérico que abrangesse suas várias técnicas. Assim, a marionete é o boneco movido a fios; fantoche, ou boneco de luva, é o boneco que o bonequeiro calça ou veste; boneco de sombra refere-se a uma figura de forma chapada, articulável ou não, visível com projeção de luz; boneco de vara é um boneco cujos movimentos são controlados por varas ou varetas; marote é também um boneco de luva que o bonequeiro veste e com sua mão articula a boca do boneco. O ator vestido com o personagem-boneco pode ser um boneco-máscara ou uma máscara-corporal.⁸⁶

Além disso, a manipulação do boneco é sempre realizada ao vivo, podendo o ator estar visível ou não – o que distingue o teatro de bonecos do cinema de animação. O boneco, em cena, também não pode ser confundido com a boneca, uma vez que essa, pertencente ao universo lúdico da criança, é animada num jogo íntimo no qual não é necessária uma plateia. O boneco também não pode ser identificado com um autômato ou com um objeto eletrônico, uma vez que depende da “energia consciente do ator-manipulador”. Por nunca ser estático, se distingue, ainda, “da efígie, das imagens de adorno e da escultura”.⁸⁷

É importante também comentar que os termos “teatro de bonecos” e “teatro de títeres” serão utilizados como sinônimos ao longo da pesquisa, embora no congresso

⁸³ AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas*. Op. cit, p. 18. (Grifo nosso).

⁸⁴ *Idem*, p. 18.

⁸⁵ *Idem*, p. 71.

⁸⁶ *Idem*, p. 71 e 72.

⁸⁷ *Idem*, p. 72.

realizado em Ouro Preto, em 1979, pela Associação Brasileira de Teatro de Bonecos, tenha sido decidido que a palavra “boneco” seria mais apropriada do que “títere”. Isto se deve ao fato de, na presente Tese, tratarmos tanto do *teatro de bonecos* brasileiro como do *teatro de títeres* argentino – o que nos levou a empregar os dois termos sem distinções. De acordo com Ana Maria Amaral, não haveria, mesmo, nenhuma diferença entre as duas palavras: segundo a pesquisadora, “em português, não temos uma palavra exclusiva para teatro de bonecos. Títere seria a mais apropriada mas não é usada por se aproximar muito do espanhol”.⁸⁸

Finalmente, ressaltamos que, no desenvolvimento da investigação, utilizaremos o termo “*moderno teatro de bonecos*” para situar as realizações cênicas efetivadas pelos bonequeiros argentinos a partir da visita de Federico García Lorca ao país – aspecto já justificado anteriormente nesta Introdução – e também para nos referirmos ao teatro de bonecos realizado no Brasil a partir dos cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil, de caráter educativo, escolanovista e burguês, diferenciando-se do teatro de bonecos realizado de modo popular, o qual já existia muito anteriormente a este que ganhou maior força no país a partir dos anos 1940.

A seguir, serão apresentados os cinco capítulos da Tese de Doutorado:

No primeiro capítulo – *Costurando caminhos: Helena Antipoff e Javier Villafañe – trajetórias conectadas de mediadores do teatro de bonecos no Brasil e na Argentina* – buscaremos realizar um estudo conectado entre Helena Antipoff, uma das fundadoras da Sociedade Pestalozzi do Brasil, responsável pelos primeiros cursos de teatro de bonecos conhecidos do Brasil, e Javier Villafañe, um dos bonequeiros argentinos mais influentes de sua geração, sendo, ambos, importantes difusores do teatro de bonecos tanto no Brasil como na Argentina. Levaremos em conta, ainda, o significativo papel de Villafañe também na disseminação da arte dos títeres no Brasil ao longo do século XX. Na *Revista Mamulengo*⁸⁹ n. 1, de 1973, Cláudio Ferreira anuncia: “Aquele que desejar escrever a história do teatro de bonecos no Brasil não poderá omitir o nome da Sociedade Pestalozzi do Brasil nem o papel que teve essa instituição na

⁸⁸ *Idem, ibidem.*

⁸⁹ A *Revista Mamulengo* foi um veículo de divulgação da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos (ABTB) e obteve patrocínio do Serviço Nacional de Teatro (SNT). O nome foi sugerido por Virginia Valli e tinha como propósito valorizar a cultura popular brasileira. DALY, Clorys. “Associação Brasileira de Teatro de Bonecos (ABTB)”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 11, v. 13, julho, 2015, p. 23.

implantação e crescimento da atividade titiriteira [sic] no Brasil”. O mesmo autor ainda afirma que uma segunda fase deste movimento teria sido iniciada em 1958, quando a Associação Brasileira de Críticos Teatrais, patrocinada pelo antigo Serviço de Teatro e Diversões do Distrito Federal, promoveu, no Rio de Janeiro, o 1º Festival Brasileiro de Teatro de Bonecos. A partir daí, seria o começo dos Encontros e Festivais que reuniam grupos de teatro de títeres no país⁹⁰. Infelizmente, não foi possível investigar este segundo tema, o que constituiu uma das limitações da presente pesquisa.

Já o segundo capítulo – *Alinhavando o teatro de bonecos e a educação: os livros sobre títeres e a Escola Nova* – lançará luz sobre a história dos manuais acerca do teatro de bonecos ligados à educação, buscando relacioná-los ao movimento da Escola Nova tanto no Brasil como na Argentina, realizando comparações e conexões entre ambos os países.

O terceiro capítulo – *Tecendo uma dramaturgia para a(s) infância(s): textos dramáticos para o teatro de bonecos no Brasil e na Argentina* – possuirá como objetivo enfatizar as perspectivas de infância imbuídas nas tramas das obras dramáticas escritas para teatro de bonecos tanto no Brasil como na Argentina, estabelecendo, mais uma vez, comparações entre o conjunto documental referente à Argentina e aquele correspondente ao Brasil.

O quarto capítulo – *Entrelaçando o teatro de bonecos e as políticas públicas: um estudo comparativo entre a trajetória de Ariel Bufano e os grupos Teatro Gibi e Teatro de Bonecos da Prefeitura* – examinará comparativamente as iniciativas de grupos de teatro de bonecos apoiados com verbas públicas no Brasil – caso do *Teatro Gibi* e do *Teatro de Bonecos da Prefeitura* – e a trajetória de um bonequeiro argentino de destaque – Ariel Bufano – o qual, em determinado momento de sua carreira, também passou a ter financiamento público para sustentar o seu grupo de teatro de títeres.

Por fim, o quinto capítulo apresentado – *Bordando no mapa antigo do coração: memórias e experiências de bonequeiros argentinos* – almeja comparar as autobiografias de cinco bonequeiros argentinos – sendo um deles radicado no Brasil. Busca-se, além disso, refletir sobre a relação entre Autobiografia, Memória e História, questionando-se também o motivo da ausência de autobiografias publicadas de bonequeiros brasileiros que viveram durante o período abarcado por esta pesquisa.

⁹⁰ FERREIRA, Cláudio. “Histórico”. In: *Revista Mamulengo*. Guanabara, Julho/Setembro de 1973. Ano 0, n. 1, p. 06.

Capítulo 01:

Costurando caminhos

Helena Antipoff e Javier Villafañe: trajetórias conectadas de mediadores do teatro de bonecos no Brasil e na Argentina

“É que a imaginação da criança é como um sopro de Deus, que pode transmitir uma alma a um pouco de barro”.

Javier Villafañe

Helena Antipoff, o Teatro de Bonecos e a Sociedade Pestalozzi do Brasil

Segundo a historiadora Gabriela Pellegrino Soares, na primeira metade do século XX, o tema da alfabetização e da leitura adquiriram “centralidade nos debates públicos” da América Latina, “definindo as letras como chave de transformação social, condição cultural e política em face dos desafios históricos que se projetavam”⁹¹. Juntamente com esta temática, podemos também frisar que o assunto da modernização da educação, com ênfase na Escola Nova⁹², ganhou igualmente destaque na circulação de idéias e no

⁹¹ SOARES, Gabriela Pellegrino. “História das idéias e mediações culturais: breves apontamentos”. In: JUNQUEIRA, Mary Anne. FRANCO, Stella Maris Scatena (Orgs). *Cadernos de Seminários de Pesquisa*. São Paulo: Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo/ Humanitas, 2011, p. 92.

⁹² Em 1932, foi realizado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por nomes como Fernando de Azevedo e Cecília Meireles, sendo que a última possuiu estreita relação com os projetos de Helena Antipoff no Brasil. No Manifesto, compreende-se a Educação Nova como aquela que “não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é ‘modelado exteriormente’ (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de ‘dentro para fora’, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como ‘funções vitais’ e não como ‘processos em si mesmos’, ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer às suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, ‘favorável ao intercâmbio de reações e experiências’, em que ela vivendo sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada ao ‘trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades’”. AZEVEDO, Fernando [et al.]. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 49.

discurso de intelectuais⁹³ mediadores do continente. Helena Antipoff, psicóloga russa que veio ao Brasil no ano de 1929, a qual foi responsável pelos primeiros cursos de teatro de bonecos conhecidos do Brasil, e Javier Villafañe, bonequeiro argentino que divulgou amplamente a arte dos títeres na América do Sul, podem ser vinculados a esta conjuntura de debate público.

Helena Antipoff, ligada ao âmbito educacional, e Javier Villafañe, bonequeiro argentino, serão considerados, assim como os demais artistas bonequeiros e educadores elencados na Tese de Doutorado, intelectuais mediadores. Entende-se como intelectual mediador⁹⁴ sujeitos

da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social. Sendo assim, tais sujeitos podem e devem ser tratados como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções, ainda que historicamente ocupem posição de reconhecimento variável na vida social.⁹⁵

Tal proposta, concebida por Angela de Castro Gomes e Patricia Santos Hansen, ressalta que os intelectuais mediadores⁹⁶ enfatizam a difusão e a transmissão, fazendo circular “os produtos culturais em grupos sociais mais amplos e não especializados”.

⁹³ Segundo Edward W. Said, o intelectual é “um indivíduo com um papel público na sociedade, que não pode ser reduzido simplesmente a um profissional sem rosto, um membro competente de uma classe, que só quer cuidar de suas coisas e de seus interesses”. Para o pensador, a questão central “é o fato de o intelectual ser um indivíduo dotado de uma vocação para representar, dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista, uma atitude, filosofia ou opinião para (e também por) um público”. SAID, Edward W. *Representações do intelectual – As Conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 25.

⁹⁴ Acerca da desvalorização do papel dos mediadores, Angela de Castro Gomes e Patricia Santos Hansen afirmam: “Se os estudos de história cultural defendem que todos os sujeitos históricos são produtores de sentidos de forma *lata* (não há receptor/consumidor/leitor/espectador que seja passivo), e havendo, é certo, aqueles identificados como intelectuais criadores de bens culturais, por que os mediadores não estariam incluídos nessa mesma dinâmica de produção de sentido e de valor? Por que seus esforços, buscando colocar os bens culturais em contato com grupos sociais mais amplos, formando públicos, ‘criando’ novos produtos culturais ou novas formas de comunicação e aproximação de produtos culturais conhecidos, são vistos de forma tão desvalorizada e até negativa?”. GOMES, Angela de Castro Gomes. HANSEN, Patricia Santos (Orgs). “Apresentação”. *Intelectuais mediadores – Práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 17. (Grifo das autoras).

⁹⁵ *Idem*, p. 10.

⁹⁶ De acordo com Tito Loreface, “**O artista sempre é um intelectual**. Há muitos intelectuais que não são artistas, mas não existe artista que não seja intelectual. Enfatizamos acima que “O teatro pensa”, que “O teatro sabe”, que na arte há saberes específicos: técnicos, metafóricos, metafísicos, terapêuticos, sociais, políticos. Em consequência o artista é um **intelectual específico**. Por sua vez semelhante e diferente do resto dos intelectuais”. LOREFICE, Tito. “Reflexiones sobre tradición y modernidad en el teatro de títeres en Argentina”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 2, v. 2, 2006, p.134.

Dessa forma, trazem-nos a oportunidade de reconhecer como a esfera da cultura se relaciona com a esfera social, criando novos sentidos na reconstrução de representações a partir da recepção cultural.⁹⁷

De acordo com Gabriela Pellegrino Soares, podemos afirmar que os mediadores culturais são aqueles que “fazem a ponte entre dois sistemas culturais distintos, no sentido de corresponderem a povos ou a nações diferentes”. Desse modo, segundo Michel Espagne, podem ser definidos como *passseurs culturels*, enquanto, para Cristophe Charles, são “homens duplos”, uma vez que estão nos limites entre duas culturas, estratos sociais ou ambientes geográficos distintos, transmitindo, a partir deste lugar, as “novidades culturais”.⁹⁸

Estes mediadores – no nosso caso, os artistas e educadores ligados ao teatro de bonecos – conformam horizontes culturais, estabelecendo chaves de apropriação e modos de leitura, além de terem estreita relação com a circulação de ideias. Cabe enfatizar, além disso, que a atuação dos mediadores nunca é neutra, uma vez que possui ligações com posicionamentos políticos⁹⁹, com determinados repertórios culturais, com redes de sociabilidade específicas¹⁰⁰, com o mercado, com linhas de pensamento delimitadas.¹⁰¹

Nesse sentido, segundo Angela de Castro Gomes e Patricia Santos Hansen, os intelectuais mediadores são cada vez mais pensados em articulação com a “sociedade mais ampla”, “como sujeitos conectados entre si, com genealogias e passados imaginados, além de em diálogo com as questões políticas e sociais de seu tempo”.¹⁰²

Enfatizar o conceito de mediadores compreende, portanto, afirmar que a circulação de idéias não é uma ação abstrata, “desencarnada”, mas, sim, ligada a sujeitos históricos que se apropriam delas e as comunicam, envolvendo, neste processo, modificações e intenções. Nesse sentido, os mediadores podem ser entendidos, também, como “criadores”.

⁹⁷ GOMES, Angela de Castro Gomes. HANSEN, Patricia Santos (Orgs). “Apresentação”. *Intelectuais mediadores – Práticas culturais e ação política*. Op. cit, p. 26.

⁹⁸ SOARES, Gabriela Pellegrino. Op. cit, p. 95-96.

⁹⁹ De acordo com Edward W. Said, “a política está em toda parte; não pode haver escape para os reinos da arte e do pensamento puros nem, nessa mesma linha, para o reino da objetividade desinteressada ou da teoria transcendental. Os intelectuais *pertencem* ao seu tempo”. SAID, Edward W. Op. Cit, p. 34.

¹⁰⁰ Segundo Carlos Altamirano, as redes intelectuais indicam “uma forma de sociabilidade e uma cadeia de contatos e interação entre artistas, sujeitos das letras, editores e outros tipos de agentes culturais, ligados por convicções ideológicas ou estéticas compartilhadas”. ALTAMIRANO, Carlos. *Historia de los intelectuales de América Latina II*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, p. 18-19.

¹⁰¹ *Idem*, p. 96.

¹⁰² GOMES, Angela de Castro Gomes. HANSEN, Patricia Santos (Orgs). Op. cit, p. 12.

A fim de que os públicos possam se apropriar dos bens e práticas que circulam por meio de mediadores, estes últimos têm que “aprender a ser mediador”. Isto significa que “ele se torna um profissional especializado em atingir um público não especializado”. Desse modo, “ele se aperfeiçoa nas atividades de mediação e no uso de linguagens e estratégias com a sua experiência e com aquela acumulada ao longo do tempo”.¹⁰³

Ainda de acordo com Angela de Castro Gomes e Patricia Santos Hansen, o estudo dos intelectuais deve incorporar, como uma de suas categorias fundamentais, a trajetória intelectual, uma vez que, tal como já foi abordado, “os intelectuais estão sempre imersos nas sociabilidades que os situam, inspiram, demarcam e deslocam através do tempo/espço”.¹⁰⁴ Segundo as autoras, “o estudo de trajetórias, individuais ou coletivas, não se faz sem a articulação às redes e lugares, cuja construção e ação devem ser analisadas para a compreensão das intenções e ações desses atores”.¹⁰⁵

É acerca da trajetória de Helena Antipoff no Brasil que trataremos, em primeiro lugar, de forma breve, a fim de que se compreenda a relação de seus caminhos profissionais com o teatro de bonecos no Brasil. Nascida em 1892, na Rússia, a psicóloga, já em seu curso secundário em Petersburgo, se interessa pelo teatro, freqüentando assiduamente teatros de marionetes, óperas e teatros clássicos. Em 1909, muda-se para Paris com sua mãe e suas irmãs, prosseguindo seus estudos na Universidade de Paris. De acordo com a biografia escrita por seu filho, Daniel I. Antipoff, a mãe de Helena Antipoff e as filhas, prevendo os acontecimentos revolucionários que ocorreriam proximamente, migram da Rússia, sendo que o pai de nossa intelectual, Wladimir Vassilevitch, com carreira militar, permanece no país natal¹⁰⁶.

Já na França, por volta de 1912, Édouard Claparède¹⁰⁷ (1873-1940), médico e psicólogo suíço, visitou o Laboratório de Psicologia da Sorbonne, conhecendo Helena

¹⁰³ *Idem*, p. 19.

¹⁰⁴ *Idem*, p. 24.

¹⁰⁵ *Idem*, p. 25.

¹⁰⁶ ANTIPOFF, Daniel I. *Helena Antipoff – sua vida, sua obra*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1975, p. 27.

¹⁰⁷ “Diretor do Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra desde 1904, Claparède foi um dos líderes no estudo da psicologia da criança na Europa. Seu livro mais conhecido – *Psicologia da criança e pedagogia experimental (1909)* – foi traduzido em dez línguas e tornou-se referência para muitos psicólogos e educadores na época. Com base em uma abordagem funcional dos fenômenos psicológicos, Claparède considerava que o sentido das ações humanas deveria ser buscado no processo de adaptação do sujeito ao ambiente, guiado pelo interesse. Considerava ainda que, assim como a psicologia tinha se

Antipoff, que foi convidada a seguir os seus estudos no recém-criado Instituto Jean-Jacques Rousseau¹⁰⁸, em Genebra, cujo surgimento teve como um de seus responsáveis o próprio Claparède. O Instituto tinha como objetivo formar educadores, além de dedicar-se à pesquisa em ciências da educação.

Tal Instituto tinha como proposta a “Escola Ativa”, ideia, essa, que contribuiu com o escolanovismo, uma vez que o seu objetivo era desenvolver a autonomia das crianças com base em metodologia que incentivava os interesses dos alunos e a atividade espontânea.¹⁰⁹

Claparède foi muito importante para que Antipoff desenvolvesse sua concepção sobre as relações entre inteligência e educação. Regina Helena de Freitas Campos, professora de psicologia da educação na Faculdade de Educação da UFMG e presidente do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, responsável por escrever uma biografia da nossa intelectual russa para uma coleção apoiada pelo MEC, afirma na mesma obra que Claparède pensava a inteligência como um processo ativo, o qual busca a adaptação a novas situações. Tal abordagem, hoje denominada de construtivista, afirma que a inteligência, para se desenvolver, procura sempre a solução para os novos problemas verificados, seja no meio ambiente, seja no próprio pensamento. Dessa forma, “a inteligência se constrói a partir da ação do sujeito sobre o ambiente ou sobre o raciocínio, e é a estrutura da ação que, uma vez internalizada, constitui a estrutura de um pensamento inteligente”.¹¹⁰ Genebra era, além disso, desde 1899, a localização do Escritório Internacional das Escolas Novas, cujo responsável era o educador suíço Adolphe Ferrière – movimento, esse, também presente no Brasil, conforme já comentado.

Em 1916, Helena Antipoff retornou à Rússia a fim de cuidar de seu pai, ferido durante a Primeira Guerra Mundial. Em seu país natal, criou, segundo Regina Helena de

tornado uma disciplina experimental, na qual o estudo empírico dos interesses, emoções e pensamentos da criança contribuía para a compreensão da psicologia humana em geral, também a pedagogia deveria se tornar uma ciência experimental. Seu objetivo seria estudar empiricamente os processos de ensino em situações concretas, visando a desenvolver a ciência da educação”. CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 16 e 17.

¹⁰⁸ De acordo com Mirian Jorge Warde, “Claparède criou, em 1912, uma “Escola de ciências da educação” que denominou de Instituto J.-J. Rousseau. Aproveitava, assim, o ensejo da comemoração do segundo centenário da morte de Rousseau, genebrino que, segundo Claparède, estava na origem da ciência da criança”. WARDE, Mirian Jorge. “Para uma história disciplinar: Psicologia, Criança e Pedagogia”. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 428.

¹⁰⁹ CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Op. Cit, p. 18.

¹¹⁰ *Idem*, p. 19.

Freitas Campos, a sua “contribuição mais original e relevante [...] à teoria da inteligência em psicologia”.¹¹¹ Ela incorporou a teoria sócio-histórica ao pensamento funcional acerca da inteligência, o qual foi aprendido em Paris e Genebra. Nesse sentido, para a psicóloga, os testes de inteligência criados a partir das pesquisas de Alfred Binet mediam muito mais o que ela chamou de “inteligência civilizada” – a inteligência “polida” pela sociedade – do que propriamente a inteligência inata das crianças. Isso porque, juntamente com a capacidade de inteligência “natural” do indivíduo, medida nos testes de inteligência, havia também o envolvimento dos fatores ambientais, entre os quais se encontravam suas condições de vida, sua cultura, a ação pedagógica, a educação e a instrução.¹¹²

Já no Brasil, anos depois, num artigo publicado no Boletim n. 07 da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, a psicóloga afirmava acerca da denominada inteligência civilizada:

Será natural essa inteligência? Dependerá exclusivamente das disposições ingênicas e da idade da criança? Não o cremos. Ela é um produto mais complexo, que se forma em função dos diversos agentes, entre os quais distinguimos, ao lado das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, também o conjunto de caráter e o meio social, com suas condições de vida e sua cultura, na qual a criança se desenvolve, e, finalmente, se sujeita tanto em casa como na escola. Melhor diremos que a inteligência revelada por meio desses testes é menos uma inteligência natural (como o quis Binet) que uma inteligência civilizada, mostrando, assim, que os testes dirigem a natureza mental do indivíduo, polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência, que adquire com o tempo.¹¹³

Devido a uma pesquisa cujos “resultados evidenciaram que os filhos de intelectuais apresentavam notas superiores aos filhos de operários” – análise, essa, que contribuiu para o desenvolvimento da ideia de “inteligência civilizada” – Helena Antipoff passou a ter algumas dificuldades com as autoridades soviéticas, o que se agravou e fez com que Antipoff deixasse a União Soviética, passando pela Alemanha e

¹¹¹ *Idem*, p. 27.

¹¹² *Idem*, p. 28.

¹¹³ ANTIPOFF, Helena. “O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte”. In: ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Psicologia Experimental – vol. 1..* Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 1992, p. 77.

retornando a Genebra, onde foi convidada a ser assistente do professor Claparède. A partir daí, seu reconhecimento ultrapassou fronteiras e, em 1929, segundo Daniel I. Antipoff, “o mais respeitado livro de registros da Europa, *The psychological register* de Londres, editado por Carl Murchison, traz os dados biográficos da colaboradora de Claparède, reconhecendo-lhe raros méritos”.¹¹⁴

No ano de 1928, o governo de Minas Gerais, dentro de um projeto educacional – a *Reforma Francisco Campos - Mário Casasanta*, cuja base teórica eram as propostas do movimento da Escola Nova –, decidiu criar a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, com o objetivo de formar educadoras já diplomadas com o intuito de realizar uma reforma nas escolas primárias e secundárias do estado. A fim de conformar o quadro de professores da nova instituição, Helena Antipoff foi convidada para lecionar a disciplina de psicologia educacional¹¹⁵ – o que foi aceito por ela, que se mudou para o Brasil em 1929. Dentro dos limites desta pesquisa, não foram encontradas evidências sobre os motivos pelos quais fora justamente Helena Antipoff a selecionada para receber um convite do governo de Minas Gerais¹¹⁶. No entanto, sabe-se que seu reconhecimento intelectual era enfatizado inclusive fora das fronteiras dos países de língua francesa.

A Reforma Francisco Campos - Mario Casasanta objetivava responder à crise política dos anos 1920 no Brasil, época na qual cresciam as pressões democratizantes provindas tanto das classes operárias como das classes médias urbanas. Dentro deste contexto, seria necessária uma modernização nos projetos educacionais, adotando-se,

¹¹⁴ ANTIPOFF, Daniel I. *Helena Antipoff – sua vida, sua obra. Op. cit.*, p. 95.

¹¹⁵ De acordo com Mirian Jorge Warde, “a literatura ‘especializada’ de fins do século XIX e início do século XX, destinada aos cursos de formação do magistério (cursos complementares, cursos normais, institutos de educação e outros), bem como aos ‘estudiosos da Pedagogia’ tanto na Europa quanto nas Américas, é marcada pela aceitação de dois princípios: primeiro, os estudos pedagógicos são alimentados por várias disciplinas auxiliares; segundo, a prática pedagógica só pode desembaraçar-se do ‘bom senso’ e da doutrina do ‘dom’ se aprender com a Psicologia os procedimentos experimentais, bem como o seu objeto e destinatário privilegiado: a criança”. WARDE, Mirian Jorge. “Para uma história disciplinar: Psicologia, Criança e Pedagogia”. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 433.

¹¹⁶ Apesar disso, Ana Mae Barbosa nos fornece preciosas informações acerca da possível relação de H. Antipoff com os reformadores de Minas Gerais: “Considerada mais uma filósofa da arte de que uma professora, Perrelet [Artus Perrelet] veio ao Brasil com um grupo de professores de Bruxelas e Genebra (Instituto Jean-Jacques Rousseau) para reorganizar a educação em Minas Gerais, iniciando a Reforma Francisco Campos (1927-29). Essa reforma, que rivalizou em importância com a Reforma Fernando de Azevedo, pode demonstrar por si só o compromisso da Escola Nova brasileira com os problemas da arte na educação. [...] A dra. Helène Antipoff, assistente de Claparède, juntou-se ao grupo um ano depois”. BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2015, p. 95-96.

nesse sentido, o aspecto prático e experimental do “aprender fazendo” promovido pelo ideário da Escola Nova. Segundo Anamaria Casasanta Peixoto,

Para que a educação se coloque a serviço dos novos tempos é necessário que ela se torne prática, preocupando-se, fundamentalmente, com a adaptação do indivíduo à nova sociedade em vias de implantação no País. Por estas razões, Francisco Campos realiza, com a colaboração de Mario Casasanta, Inspetor Geral da Instrução Pública, uma profunda reforma que atinge o Ensino Primário e o Ensino Normal.

A opção pelo Ensino Primário se justifica pelo caráter estratégico a ele atribuído no processo de democratização da sociedade. Este caráter está diretamente relacionado ao ensino da leitura e da escrita, condição indispensável ao exercício do voto e, conseqüentemente, ao usufruto dos benefícios da cidadania. Expandir a escola primária significava estender as possibilidades de acesso à cidadania e, portanto, democratizar a sociedade. As preocupações com o Ensino Normal se devem ao fato de Campos considerar o trabalho do professor a base sobre a qual repousa a escola primária, o que a torna responsável pelo êxito ou fracasso do aluno.¹¹⁷

Desse modo, o governador de Minas Gerais do período, Antônio Carlos, em colaboração com o seu secretário dos Negócios do Interior, Francisco Campos, propôs, diante das transformações do país dos anos 1920, um programa de reformas, que incluía: “a reforma administrativa do Estado, a introdução da justiça eleitoral, o voto secreto, o voto feminino e a oferta de escolas”.¹¹⁸

A fim de que o indivíduo se conformasse à nova sociedade moderna que se desenvolvia no país, era necessário, no discurso em voga do período, transformar a pedagogia tradicional. Para tanto, Francisco Campos desenvolveu uma ampla reforma no sistema escolar de Minas Gerais, atingindo o Ensino Primário e o Ensino Normal. A expansão da escola primária seria importante devido a “reivindicações por maiores oportunidades escolares no país; as exigências de formação de mão de obra; a necessidade, em virtude da divulgação de novas ideias no Brasil, de um programa mais

¹¹⁷ PEIXOTO, Anamaria Casasanta. “Educação e Modernização: a introdução da Escola Nova em Minas Gerais”. Programa da Exposição “70 anos da Escola Nova”. Centro de Memória da Educação/Centro de Referência do Professor da Secretaria da Educação. Minas Gerais, p. 7. Documento localizado na Pasta “A vida de H. Antipoff - comentários”. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

¹¹⁸ PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. “Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mário Casasanta (1927-1928)”. In: LEAL, Maria Cristina. PIMENTEL, Marília Araújo Lima (orgs). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Ed. Loyola, 2003, p. 77.

intenso de socialização com vistas à inserção não só dos novos grupos urbanos, mas também das populações rurais”¹¹⁹.

Assim, ainda de acordo com Ana Maria Casasanta,

Como paradigma para a nova organização, Campos adota os princípios da Escola Nova, em voga em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, e que ganham espaço no Brasil nesse momento. Em Dewey, Claparède, Decroly, Kilpatrick, ele busca os elementos de uma nova maneira de organizar o trabalho escolar.¹²⁰

A nova forma de encarar a escola possuía como protagonista da ação educativa o aluno, respeitando as suas “características e necessidade biopsicológicas”. “O foco da ação educativa se desloca do adulto para a criança, da sociedade para o indivíduo, do professor para o aluno”¹²¹.

O governo mineiro também colocou em prática um projeto do governo anterior: a implantação de um curso pós-normal, criando, em 1929, a já citada Escola de Aperfeiçoamento. Sua criação resultou da necessidade de envolver pessoas habilitadas no projeto, “em condições de levar à frente as ideias e colocar em prática as medidas estabelecidas pelos regulamentos e programas de ensino”¹²². Com esta reforma educacional em Minas Gerais, houve um crescimento de 87% no número de matrículas na Escola Primária, entre 1926 e 1930. E, a fim de que as ideias renovadoras se aplicassem nas escolas, o governo mineiro promoveu uma “missão europeia” de pedagogos, dentre os quais estava Helena Antipoff¹²³.

Desse modo, no dia 6 de agosto de 1929, depois de 14 dias de viagem até o porto de Santos, Helena Antipoff chega da Europa no transatlântico italiano “Julio César”,

¹¹⁹ *Idem*, p. 81.

¹²⁰ *Idem*, p. 82.

¹²¹ *Idem*, p. 83.

¹²² *Idem*, p. 94.

¹²³ De acordo com Diana Gonçalves Vidal, a psicologia experimental – assunto do qual Helena Antipoff era especialista – “dava suporte [na Escola Nova] à cientificidade da pedagogia e produzia no discurso da escolarização de massas populares o efeito da individualização da criança: o recurso aos testes e à constituição das classes homogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à sua individualidade em uma escola estruturada para o ensino de um número crescente de alunos. A regulação das práticas escolares realizava-se pela contabilidade de ritmos e produção de gestos eficientes. Os materiais da escola recebiam outra importância porque imprescindíveis à construção experimental do conhecimento pelo estudante. Os métodos buscavam na ‘atividade’ sua validação”. VIDAL, Diana Gonçalves. “Escola Nova e processo educativo”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 498.

com uma passagem só de vinda, visto que o seu contrato inicial seria de dois anos. Os professores Leon Walther, Lourenço Filho e Noemi Silveira Rudolfer a esperavam no desembarque, acompanhando-a em seguida num trem a carvão de lenha para a capital de São Paulo. Após quatro dias da chegada ao Brasil, a intelectual chega a Belo Horizonte.¹²⁴

Em 1932, Helena Antipoff indica a religiosos, psiquiatras, educadores, agrônomos, advogados e intelectuais a situação de desamparo das crianças que vivem nas ruas de Belo Horizonte, propondo-lhes o desenvolvimento de uma instituição que os assistisse. Dessa forma, foi fundada a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, instituição especializada em atender e orientar crianças infradotadas em desamparo, as quais foram chamadas de excepcionais. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um pensador que inspirou sujeitos como Fröbel e Herbart, sendo seu nome “vinculado a todos os movimentos de reforma da educação do século XIX”.¹²⁵ Para Pestalozzi, nos anos 1790, a educação é um meio de ação que permite “a cada um fazer-se a si mesmo, a partir do que ele é e no sentido do que deseja ser, ‘uma obra de si mesmo’”¹²⁶. Desse modo, no pensamento de Pestalozzi, o projeto de autonomia é o que fornece sentido à educação. A criação da Sociedade Pestalozzi faria parte daquilo que José Geraldo Silveira Bueno denomina como o segundo momento da história da educação especial no Brasil, o qual se insere entre o começo do século XX e a década de 1950, caracterizando-se pelo crescimento de instituições de educação especial pelo território nacional e, ainda, pela “preocupação da escola regular em detectar ‘alunos-problema’ para, mediante a homogeneização das classes, aumentar a produtividade escolar”.¹²⁷

No entanto, devido a dificuldades pessoais e políticas, Antipoff mudou-se para o Rio de Janeiro em 1944. Segundo Regina Helena de Freitas Campos, no fim dos anos 1930, a psicóloga estava insatisfeita com “as tendências do sistema de ensino público no trato com sua clientela diversificada e problemática”. Assim, numa conferência em 1939, criticou “o excesso de atenção dada aos novos métodos científicos, novos materiais didáticos”, enfatizando que isto “estaria impedindo os educadores de atuar

¹²⁴ ANTIPOFF, Daniel I. *Helena Antipoff – sua vida, sua obra*. Op. cit, p. 100 e ss.

¹²⁵ SOËTARD, Michel. *Johann Pestalozzi*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 11.

¹²⁶ *Idem*, p. 18.

¹²⁷ BUENO, José Geraldo Silveira. “A produção social da identidade do anormal”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 266.

como verdadeiros reformadores sociais”.¹²⁸ Além disso, com o “Estado Novo”¹²⁹, muitos profissionais perderam os seus empregos devido ao autoritarismo do governo. Desse modo, “o governo de Minas Gerais negou a Antipoff a renovação de seu contrato de trabalho na Escola de Aperfeiçoamento no início dos anos 1940”.¹³⁰

Em texto de 1949, Helena Antipoff apresenta a importância que a educação e os educadores possuíam em sua opinião:

A educação apresenta-se como uma arte, deveras, mais sublime, mais valiosa que qualquer outra, Se alguém pode sentir orgulho pela arquitetura aos ver os majestosos arranha-céus que se perfilam nos céus, se ainda podemos vibrar de entusiasmo ao ouvir uma sinfonia musical de compositores geniais – que não deveríamos sentir ao contemplar uma coletividade humana criar instituições sociais mais perfeitas, formar famílias mais felizes e revelar uma vida mais pura e espiritualmente mais elevada e mais justa?

Há neste aperfeiçoamento da sociedade e do homem uma arte e esta arte é a educação.¹³¹

¹²⁸ CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Op. cit, p. 72.

¹²⁹ Acerca da primeira fase do governo varguista, Maria Helena Capelato ressalta os seguintes acontecimentos, após a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder: “Em 1932, os políticos paulistas realizaram um movimento armado contra as medidas centralizadoras e intervencionistas do Governo Provisório que implicaram a perda da hegemonia paulista; a conciliação política ocorreu em 1933/34 com a eleição da Assembleia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição de 1934. Os ânimos voltaram a se exaltar a partir de 1935, com o episódio do levante comunista que serviu de pretexto para a elaboração de medidas fortalecedoras do poder central. Em 1937, a campanha eleitoral para a Presidência da República fez vir à tona antigas e novas divergências políticas, que foram anuladas com o golpe de 10 de novembro de 1937, apoiado pelas Forças Armadas. Instaurou-se, então, o Estado Novo, com base na Carta Constitucional que legalizou um aparato de medidas destinadas a estreitar o espaço das liberdades políticas, a controlar os movimentos dos trabalhadores, a disciplinar a mão-de-obra e a industrializar o país. Nesse contexto emergiu o Estado intervencionista que fundou sua legitimidade na defesa do desenvolvimento econômico, da integração territorial, política e social, da criação dos direitos sociais, da construção do progresso dentro da ordem. Nesse regime, Vargas contou com o apoio das Forças Armadas, da Igreja, de setores trabalhadores e proprietários, com os quais manteve negociações ao longo do período. O Estado Novo terminou com a queda de Vargas em 1945. A vitória dos aliados na Guerra inviabilizava a sustentação de um regime autoritário que passou a ser contestado por setores diversos da sociedade brasileira que passaram a reivindicar a volta do regime liberal democrático. Assim terminou a primeira fase do período varguista”. CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 43-44.

¹³⁰ CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 72.

¹³¹ ANTIPOFF, Helena. “Palavras de Helena Antipoff ao dar início a um curso para formação de educadores”. In: ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. II.* Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 1992, p. 231.

Em acréscimo a estes acontecimentos elencados anteriormente, Antipoff foi convidada pelo “médico e amigo Gustavo Lessa para trabalhar no Ministério da Saúde”, no Rio de Janeiro, dedicando-se ao atendimento psicológico de adolescentes e jovens por meio da institucionalização do COJ – Centro de Orientação Juvenil.¹³²

Posteriormente, nossa psicóloga promoveu o surgimento no Rio de Janeiro da Sociedade Pestalozzi do Brasil, com o mesmo modelo daquela originada em Minas Gerais, objetivando o “atendimento psicológico e pedagógico a crianças e adolescentes em risco”¹³³. De acordo com Regina Helena de Freitas Campos, o modelo era semelhante àquele da instituição de Belo Horizonte:

o ensino era realizado em oficinas que aliavam o trabalho intelectual e o manual, artesanal, inclusive com preocupações estéticas. Conforme recomendava a própria Helena Antipoff: “Tudo o que se faz na escola deve ter um cunho estético: um cartaz, um cenário para o teatrinho de bonecos, um loto ou qualquer outro material de ensino”. (Antipoff, H. 1965/1992, p. 219).¹³⁴

Mencionando inclusive os “teatrinhos de bonecos”, ressalta-se que as Sociedades Pestalozzi buscavam proporcionar aos seus alunos experiências que ligassem atividades manuais e intelectuais, promovendo sociabilidade e o desenvolvimento de talentos individuais, os quais, para Helena Antipoff, estavam presentes em alunos denominados excepcionais, em áreas como artes plásticas, música ou artesanato, mesmo que essas crianças e jovens tivessem dificuldades escolares.¹³⁵

Dentro desta perspectiva de incentivar uma educação que aliasse o trabalho manual ao intelectual, no dia 20 de setembro de 1946, o jornal *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro, anunciava o primeiro curso de teatro de bonecos do Brasil, realizado, justamente, pela Sociedade Pestalozzi do Brasil:

Está em organização na Sociedade Pestalozzi do Brasil o “Curso de Teatro de Bonecos”.

¹³² CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff. Op. cit.*, p. 75.

¹³³ *Idem*, p. 76.

¹³⁴ *Idem*, p. 77.

¹³⁵ *Idem*, p. 78.

Em colaboração com o “Teatro do Estudante do Brasil”¹³⁶ e sob o patrocínio do Departamento Nacional da Criança, a Sociedade Pestalozzi visa a difusão do recreio cultural da criança e do adolescente, por meio de uma arte dramática mais acessível no meio familiar ou escolar, às instituições de assistência social, às associações juvenis etc. Por mais popular que seja, este teatro exige uma orientação artística segura e um estudo cuidadoso dos jovens espectadores. Só assim é que o divertimento que lhe proporcionará alcançará também fins sociais desejados.

Cercando-se de conhecedores em psicologia e literatura infantil, em arte dramática, pintura, modelagem, música, trabalhos manuais etc., o “Curso de Teatro de Bonecos” terá um cunho essencialmente prático.

Orientado por especialistas de tal modo que o aluno ao terminá-lo terá uma noção geral sobre o Teatro da Criança e executará um teatrinho portátil, com personagens e cenários prontos a funcionar.¹³⁷

Os cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil foram criados num momento de ênfase da infância enquanto política pública. Assim, como estes primeiros cursos de teatro de bonecos, as creches, por exemplo, surgiram, no país, simultaneamente às instituições federais da área de saúde e assistência social, estruturadas nos anos 1940. Uma destas instituições foi o Departamento Nacional da Criança (DNCr), desenvolvido em 1940 no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública. Além disso, na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT – 1942), havia a indicação de instalação de berçários em “empresas com mais de cem mulheres em estado fértil”. Cabe esclarecer que a Sociedade Pestalozzi do Brasil não visava somente a Primeira Infância enquanto principal foco, mas é importante destacar esta sistematização da infância enquanto política pública a partir dos anos 1940, o que enfatiza a consonância dos primeiros cursos de teatro de bonecos com a discussão da infância relacionada à maternidade e ao trabalho.¹³⁸

Dentro deste contexto, o jornal *Correio da Manhã*, conforme veremos ao longo deste capítulo, esteve amplamente ligado ao projeto de divulgação do teatro de bonecos para o público infantil no Sudeste do Brasil, promovendo o apoio e a publicização

¹³⁶ Como se verá em capítulo posterior a este aqui apresentado, o *Teatro do Estudante do Brasil* foi também um dos responsáveis pela formação do grupo de teatro de bonecos *Teatro Gibi*, em 1944, por meio de um curso de férias que promoveu naquele ano.

¹³⁷ “Curso de teatro de bonecos”. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 20 de setembro de 1946.

¹³⁸ VIEIRA, Livia Maria Fraga. “‘Mal necessário’: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970)”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016.

destas atividades desenvolvidas por um grupo de intelectuais. A nosso ver, este fato está diretamente vinculado com o intelectual Paschoal Carlos Magno, colunista do periódico, que esteve intensamente engajado na relação entre o teatro de títeres e a educação, a qual foi impulsionada pela Sociedade Pestalozzi do Brasil a partir dos anos 1940¹³⁹.

Tomamos, aqui, a licença de, brevemente, analisar a relação da trajetória de Paschoal Carlos Magno com o projeto sob os auspícios de Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Paschoal Carlos Magno foi, segundo Fabiana Siqueira Fontana, “um homem múltiplo – crítico teatral, dramaturgo, poeta, romancista, diplomata, vereador e animador cultural”. Além de ter realizado diversas iniciativas ligadas às artes cênicas – entre elas, o *Teatro do Estudante do Brasil* –, foi presidente do Conselho Nacional de Cultura e participou do Gabinete do Presidente Juscelino Kubitschek.¹⁴⁰ O artista e intelectual fez parte do surgimento do grupo amador *Caverna Mágica*, de Renato Viana, participando de dois projetos do grupo. Renato Viana buscava a criação de um teatro moderno nacional, ideia que parece ter sido, de alguma forma, reapropriada por Paschoal Carlos Magno. Viana acreditava na construção de um teatro novo, longe da estratégia comercial do teatro convencional do período, buscando um “aprimoramento da cultura brasileira”, ligado “às instituições do espírito democrático e da ética do ensino”¹⁴¹.

É possível afirmar que o advento do teatro de bonecos voltado ao público infantil a partir da década de 1940 também possui relação com esse objetivo de “aprimorar” a cultura nacional. É importante enfatizar, no entanto, que Paschoal Carlos Magno possuía, nos anos 1920 e 1930, o ideal de construir uma cultura brasileira una e harmoniosa, o que se encontrava em consonância com alguns “dos apelos da

¹³⁹ De acordo com Sidmar Silveira Gomes, “a história oficial do teatro infantil brasileiro reza que, em 14 de novembro de 1944, o ator e embaixador brasileiro Paschoal Carlos Magno veio a público, por meio do jornal *O Globo*, fazer um apelo à sociedade: que os brasileiros se unissem para a criação de espetáculos teatrais representados por adultos para o público infantil. Suas justificativas eram fundadas na educação da criança e na animação de seu interesse pela arte, no despertar do amor da criança pelos estudos, nos sentimentos patrióticos e de bravura, nas manifestações de cavalheirismo, enfim, em tudo que poderia contribuir para a formação física, moral e espiritual do homem de amanhã”. GOMES, Sidmar Silveira. *Do encontro entre as práticas teatrais e a educação: uma releitura da constituição do teatro infantil brasileiro*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

¹⁴⁰ FONTANA, Fabiana Siqueira. *Teatro, Cultura e Estado: Paschoal Carlos Magno e a fundação do Teatro de Estudante do Brasil*. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, 2009, p. 13.

¹⁴¹ *Idem*, p. 50-52.

intelectualidade da época, que desejava ver o Brasil consagrado por meio do que lhe poderia haver de específico, isto é, através da determinação da sua identidade nacional: a *brasilidade*”¹⁴². Porém, após o seu retorno da Inglaterra, lugar para o qual foi em 1933, e onde permaneceu durante quatro anos, “ele passa a pensar que é preciso elaborar um Brasil que correspondesse ao modelo civilizacional europeu. Para tanto, ele importa um modelo de teatro inglês, para que na reta do aprimoramento artístico das nossas manifestações culturais, se dê a ascensão do Brasil no conjunto dos Estados modernos”¹⁴³. Assim, se em período anterior Paschoal Carlos Magno desejava, num viés modernista mais conservador, a construção de uma identidade genuinamente brasileira, após o seu retorno da Inglaterra ele passa a desejar que o Brasil se equipare ao parâmetro civilizacional europeu.

A fim de se esclarecer acerca do surgimento do *Teatro do Estudante do Brasil* (TEB), projeto que colaborou com a criação dos primeiros cursos de teatro de bonecos do Brasil e que estava diretamente ligado a Paschoal Carlos Magno, é preciso comentar que tal grupo possuiu estreita relação com a *Casa do Estudante do Brasil*, iniciativa da qual Paschoal Carlos Magno participou de forma protagonista. Segundo Fabiana Siqueira Fontana, “a Casa do Estudante do Brasil foi não só um dos feitos sociais de Paschoal Carlos Magno, mas também o próprio terreno de levantamento do TEB”.¹⁴⁴ A autora ainda ressalta:

Os fundadores deste órgão estudantil, assim como os seus colaboradores, sempre acreditaram que a união dos estudantes e o amparo a eles seria o melhor meio de garantir o progresso do país: investindo na geração futura da nação. Para a junta da CEB, era imperativo que a mocidade se consagrasse como classe. Apenas desta maneira é que os estudantes pensavam ser possível influir na sociedade, como também solicitar desta e do governo, a atenção que lhes era devida enquanto “homens do amanhã”. Um pouco mais modesta na sua organização inicial, a Casa do Estudante vai, aos poucos, ganhando uma estrutura complexa – ampliam-se os seus desígnios, seus departamentos e conselhos, suas realizações sociais e culturais, como também os seus veículos de informação. [...] Assim, a CEB vai se edificando como uma instituição de auxílio ao

¹⁴² *Idem*, p. 82.

¹⁴³ *Idem*, p. 87.

¹⁴⁴ *Idem*, p. 89.

estudante que se firma no seu “tríplice programa de trabalho: prestar assistência, promover intercâmbio e difundir cultura”.¹⁴⁵

Em 1936, a *Casa do Estudante do Brasil* desenvolve o Departamento Social, que repercutirá no surgimento do Departamento Cultural, o qual será o “responsável oficial pelo Teatro do Estudante do Brasil”.¹⁴⁶ Quando Paschoal Carlos Magno regressa da Europa com o desejo de construir um “Teatro de Arte”, diferente do teatro comercial, ele encontra uma boa conjuntura político-cultural: o Ministério da Educação e Cultura do Governo Provisório, sob o comando de Gustavo Capanema desde 1934, havia criado a Comissão de Teatro Nacional, instituída em 1936, a qual, entre outros aspectos, ficou responsável por elaborar projetos de apoio a grupos teatrais de diferentes tipos, inclusive o teatro amador. Havia, além disso, a preocupação de uma “educação popular” por meio do teatro e da divulgação da dramaturgia clássica¹⁴⁷. Esta proposição abriu caminho à criação do *Teatro do Estudante do Brasil* e à apresentação de “Romeu e Julieta”, o primeiro trabalho do grupo, em 1938.

Segundo Paschoal Carlos Magno, o TEB visava, sobretudo, “a educação do povo pelo teatro”, não possuindo, o projeto teatral, fins lucrativos.¹⁴⁸ Desse modo,

a finalidade, o formato e a justificativa do TEB aproximam o grupo teatral de Paschoal das ações ministeriais da segunda metade da década de 30, dentro do conjunto de programas de incentivo à cultura nacional e das reformas educacionais. A arte estava então destinada a servir como instrumento de educação e elevação cultural do brasileiro, com o propósito de corresponder ao desígnio máximo de formação e de progresso da nação no Governo Vargas.¹⁴⁹

Com a estreia de sua primeira peça, “Romeu e Julieta”, o TEB conseguiu divulgar o seu trabalho em diversos lugares do país, embora não tenha excursionado a nenhum lugar, o que fez com que muitos jovens se animassem a criar grupos amadores

¹⁴⁵ *Idem*, p. 89-90.

¹⁴⁶ *Idem*, p. 90.

¹⁴⁷ *Idem*, p. 94-95.

¹⁴⁸ *Idem*, p. 105-106.

¹⁴⁹ *Idem*, p. 106.

em vários estados do Brasil.¹⁵⁰ A estreia, como já comentado, se deu em 1938, e o grupo prosseguiu suas atividades até 1952.

Paschoal Carlos Magno via nos estudantes uma oportunidade de fazer um teatro voltado à elevação pela arte, diferente do teatro comercial, uma vez que, para ele, “conseguir uma nova classe de atores significava estar livre do maior ditame do teatro profissional: as estrelas das companhias teatrais. Ao contrário de um teatro que girasse em torno de um astro principal, o que ele queria, ao fundar o TEB, era um elenco formado por iguais”¹⁵¹. Somente a partir desta condição Paschoal Carlos Magno poderia dar ao texto a sua devida atenção. Nesse sentido, somente no teatro amador seria possível uma renovação teatral, já que não haveria a necessidade de agradar o público em geral.¹⁵² O teatro amador poderia, dessa forma, atribuir para si a tarefa de formar uma nova plateia.

Assim, realizando um teatro centrado no texto, e não nos atores ou no público, com objetivos de edificação de uma nova audiência, o TEB pode ser relacionado diretamente ao surgimento do teatro moderno no Brasil, enfatizando as relações entre arte, teatro, política e cultura nacional, uma vez que Paschoal Carlos Magno ainda conseguiu o apoio, “às escuras”, como afirma Fabiana Siqueira Fontana, do governo Vargas para a sua estreia.

Levando-se em consideração que os primeiros cursos de teatro de bonecos da Sociedade Pestalozzi do Brasil têm relação com o *Teatro do Estudante do Brasil*, é possível afirmar que este teatro de títeres surgido a partir dos anos 1940 no país também possuiu o objetivo de “modernização” de tal modalidade cênica, uma vez que, em grande parte, atrelava-se a um projeto ligado às concepções modernas de educação estética¹⁵³ e se vinculava a uma política cultural pública de formação de plateia e

¹⁵⁰ *Idem*, p. 111.

¹⁵¹ *Idem*, p. 117.

¹⁵² Segundo Fabiana Siqueira Fontana, “fica óbvio que o processo de modernização do teatro brasileiro só poderia ser principiado por artistas amadores que não dependessem da bilheteria dos espetáculos para viver. O grande público sustentava o teatro profissional, que era organizado dentro de um sistema de produção capitalista. Era imperativo para o teatro atender a demanda do gosto de sua plateia. Assim, os profissionais de teatro deveriam estar prontos para acatar as exigências daqueles que mantinham a sua empresa de pé. As ousadias cênicas deveriam estar sempre dentro dos limites daquilo que o público pudesse reconhecer”. *Idem*, p. 35.

¹⁵³ Acerca do início e do desenvolvimento do projeto de modernização do teatro nacional, Fabiana Siqueira Fontana afirma: “se as razões para o surgimento de uma nova arte teatral são inicialmente uma reclamação particular à elite social da época, rapidamente esta mesma consternação ganha ares de ‘campanha nacional’. Assim, o que era um reclame da intelectualidade desejosa de ver no Brasil realizações estéticas parecidas com a arte europeia ‘de ponta’, tornou-se um apelo nacionalista que via com urgência a educação estética de toda nação”. *Idem*, p. 19.

edificação das crianças¹⁵⁴. Os cursos de teatro de bonecos da Sociedade Pestalozzi do Brasil podem, nesse sentido, serem vistos a partir deste viés de modernização do teatro ligada à política cultural do Estado. A partir desta perspectiva, foi se constituindo um grupo em torno de um projeto de difusão do teatro de bonecos, o qual, é possível afirmar, se adensou ao redor do jornal *Correio da Manhã* – periódico que, em grande parte devido à coluna de Paschoal Carlos Magno, fortaleceu o projeto deste pequeno grupo de educadores, artistas e intelectuais.

O Programa do Curso de Teatro de Bonecos¹⁵⁵ de 1946 foi publicado no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil de 1955, sendo esse:

Programa:

Valor do Teatro de Bonecos na Educação e estudo do repertório para crianças de diversas idades.

A platéia infantil, seus interesses e reações.

Aproveitamento do Folclore brasileiro no Teatro de Bonecos e de Máscaras.

Cenários.

Figuras.

Palco e acessórios.

¹⁵⁴ Em 1950, Paschoal Carlos Magno escreveu uma grande reportagem no jornal *Correio da Manhã* acerca do projeto de Alois Krejci, que nasceu na Tcheco-Eslováquia e, após a I Guerra Mundial, migrou para um vilarejo do Paraná, no Brasil. O seu grande sonho, tema da reportagem, era o de desenvolver, no país, um projeto semelhante a do Instituto Masaryck, onde Alois Krejci havia estudado, “que na Tcheco-Eslováquia diverte as crianças com seus dez mil teatros de bonecos”. Em sua casa, Krejci possuía uma oficina onde já havia produzido aproximadamente 800 bonecos. Ao longo do artigo, Krejci esclarece o seu sonho de produzir uma rede de teatro de bonecos por todo o Brasil. Tal artigo parece transparecer o próprio sonho de Paschoal Carlos Magno de formação do público infantil brasileiro e edificação cultural pela arte. Mais do que uma reportagem acerca de um imigrante europeu interessado na arte do teatro de títeres, o texto destaca um sonho de uma geração de artistas e intelectuais mediadores que possuíam como foco as crianças brasileiras. MAGNO, Paschoal Carlos. “O grande sonho de Alois Krejci”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 19/02/1950.

¹⁵⁵ Seria interessante também destacar os professores e as disciplinas do Programa do Curso de Recreação Infantil da Sociedade Pestalozzi do ano de 1949: “Dr. Paschoal Carlos Magno – Teatro e Infância e Teatro e Diversão/ Ruggero Jacobi – Como foi no passado o teatro de improvisação [sic]? e Como pode ser hoje o Teatro de Improvisação/ Luiza Barreto – Conselhos técnicos aos organizadores do teatro para crianças/ Olga Obry – Teatro de Bonecos e de Máscaras/ Edna Robinson e Catarina dos Reis Pereira – Técnica do Teatro de Fantoques/ Laiss [sic] de Azevedo e Washington Pinto – Técnica do Teatro de Marionettes/ Iolanda Rebello e Lucia Bentes – Técnica do Teatro de sombras/ Dr. Joaquim Ribeiro – O folclore brasileiro na recreação (contos, desafios, adivinhações...)/ Helena Antipoff – Do jogo ao trabalho/ Celina Nina – O brinquedo como estímulo do desenvolvimento mental/ Ysis Amoeda – Jogos e canções/ [ilegível] Cerqueira – Recreação e Higiene Mental [provavelmente]/ Augusto Rodrigues – Desenho e pintura e modelagem/ Roberval Cardoso – Excursões, colheta [sic] e conservação de plantas/ Ruth Villela (?) – Bibliotecas infantis/ Washington Pinto e Edillia Garcia – Confecção de Brinquedos”. _____ . Documento (Rascunho) localizado na Caixa J1-4, Pasta 07, Documentos 1-2, Tema: Curso de recreação infantil pela Sociedade Pestalozzi do Brasil. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

Teatro de Máscaras.

Teatro de Fantoques.

Teatro de Sombras.

Teatro de Marionettes.

Para efeito do certificado, os alunos deverão ter:

- a) 75% de frequência;
- b) Escrever ou adaptar uma peça para um dos teatros de bonecos;
- c) Confeccionar o palco portátil, cenário, figuras e indumentária para a peça escolhida;
- d) Representar a peça;
- e) Discutir seu valor pedagógico à vista das reações de crianças e de um inquérito feito junto aos pais e educadores.¹⁵⁶

Após uma semana do início do Curso de Teatro de Bonecos da Sociedade Pestalozzi do Brasil, o *Correio da Manhã* escrevia a respeito do sucesso de tal empreitada:

No ato inaugural, a que compareceram além do diretor do Serviço Nacional de Teatro, professores, jornalistas, informou a senhora Helena Antipoff que para mais de sessenta pessoas se haviam inscrito no curso, especialmente professores. Esse número, em menos de uma semana duplicou. Cartas vêm chegando dos Estados solicitando informações. Mesmo uma professora de Minas sugeriu que a “Sociedade Pestalozzi” e o “Teatro do Estudante do Brasil” [...] providenciassem uma série de aulas por intermédio do rádio, onde fossem explicadas detalhada e cuidadosamente como se poderá fazer um palco de bonecos, como confeccioná-los, vesti-los e o que é mais difícil, como articulá-los.¹⁵⁷

A respeito do processo realizado no curso pelos alunos, a reportagem do *Correio da Manhã* esclarece:

Encontramo-lo [Eros Gonçalves – professor de cenografia] cercado de alunos. Diante dele uma quantidade enorme de papel, tintas, tesouras. Ia iniciar sua primeira aula de cenografia.

¹⁵⁶ _____. “Os primeiros programas da SPB - Curso de Teatro de Bonecos e de Máscaras”. In: *Sociedade Pestalozzi do Brasil – Boletim* (Ano X – n. 27), 1955, p. 38. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

¹⁵⁷ _____. “O sucesso do primeiro ‘curso de teatro de bonecos’ do Brasil”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 04/10/1946.

- Minha tarefa aqui é de dar em menos de quinze aulas o necessário que habilite o aluno a ter uma idéia do que seja cenografia, o que precisa para vestir a cena de seu pequeno palco, como escolher tintas e saber usá-las.

Para facilitar a tarefa do “curso” a sra. Cecilia Meireles escreveu especialmente para ele um “Auto do Natal”. O sr. Eros Gonçalves empregará suas aulas baseado nesse texto. [...]

- Também trabalho importante – continua o sr. Eros Gonçalves [...] – é o que diz respeito à indumentária dos personagens. Minhas aulas também têm por fim um aprendizado nesse assunto. Os alunos, enquanto aprendem teatro de bonecos, aprendem também teatro de verdade, apuram seu gosto estético. Mas esta é a função maior do teatro, seja com artistas de carne e osso ou de estopa. [...]

O sr. Paschoal Carlos Magno, fundador do “Teatro do Estudante do Brasil” é o encarregado das aulas que estudam “porque o teatro de bonecos”. Em sua aula inicial teve oportunidade de dizer que êsse teatro de começo é um divertimento, depois um hábito. Para satisfazer êsse hábito é-se obrigado a ler muito, procurar material para ser representado, também exigindo que se estude história a fim de que os bonecos se vistam de acordo com os períodos que interpretam. Ora, no fim de contas, êsse hábito torna-se com o tempo, cultura.¹⁵⁸

As ideias de Helena Antipoff e Cecilia Meireles acerca da importância deste Curso também estão presentes na reportagem sobre o “sucesso” do curso de bonecos:

D. Helena Antipoff, a ilustre educadora e animadora da “Sociedade Pestalozzi” é de opinião de que em todo bairro deveria haver um teatro de bonecos, particularmente naqueles de população densa e onde haja grandes aglomerados de arranha-céus. As crianças que vivem em apartamentos, metidas entre vidraças e quartos de paisagem limitada, desenvolvem o que ela chama de “neurose do apartamento”. Cumpre às autoridades dar-lhes recreios, contatos com outras crianças, facilitar-lhes, para bem de sua saúde, distrações que as faça rir e serem crianças de facto. Dona Cecilia Meireles, que além de poetiza [sic] é também educadora pensa do mesmo jeito e acha que o “curso de teatro de bonecos” poderá ser o passo inicial para a alfabetização de milhares de brasileiros.¹⁵⁹

¹⁵⁸ _____. “O sucesso do primeiro ‘curso de teatro de bonecos’ do Brasil”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 04/10/1946.

¹⁵⁹ _____. “O sucesso do primeiro ‘curso de teatro de bonecos’ do Brasil”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 04/10/1946.

Entre os participantes deste primeiro curso da Sociedade Pestalozzi, estiveram presentes alguns enfermeiros do Instituto de Psiquiatria do Engenho de Dentro, onde trabalhava a famosa médica Nise da Silveira. Após o curso, os enfermeiros inauguraram um teatro de bonecos para os pacientes do Instituto – projeto, esse, que foi tema de uma reportagem do jornal *Correio da Manhã*. Em ocasião do artigo, Nise da Silveira esclareceu o projeto, oriundo dos esforços de Helena Antipoff e da Sociedade Pestalozzi do Brasil: “É nossa intenção dar aos doentes, além dos espetáculos por nós organizados e confiados a funcionários da casa, outros em que os doentes sejam os responsáveis pela cena e pelos bonecos, pelo texto e pela interpretação”.¹⁶⁰

A partir da trajetória e das redes de sociabilidade de Helena Antipoff, podemos tecer a ideia de que os primeiros cursos de teatro de bonecos do Brasil possuíam, portanto, forte relação com a psicologia da educação e os conceitos da moderna pedagogia vinculada ao escolanovismo. Com base na proposição de que a inteligência infantil possui uma estreita ligação com a cultura, a instrução e a sociedade, é possível afirmar que Helena Antipoff pretendia incrementar as atividades práticas das crianças brasileiras por meio da arte do teatro de bonecos, oferecendo, assim, mais oportunidades para que tal público desenvolvesse suas habilidades e seu raciocínio.

Regina Helena de Freitas Campos afirma que, a partir de pesquisa promovida com as crianças mineiras na década de 1930, Helena Antipoff concluiu que os interesses e ideais destas eram mais limitados do que aqueles de crianças de outros países, devido às condições sociais das primeiras e às horas diárias que eram dedicadas à escola.¹⁶¹ Antipoff sugeriu, então, que as escolas oferecessem, nos feriados, atividades

¹⁶⁰ _____. “Um ‘teatro de bonecos’, no Instituto de Psiquiatria”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 08/12/1946.

¹⁶¹ De acordo com Mirian Jorge Warde, em fins do século XIX e início do século XX, “dois temas marcam a virada provocada pelos estudos da criança: os temas clássicos da Filosofia relativos ao conhecimento reapresentam-se, na Psicologia, na forma de “inteligência” e “aprendizagem”. Não se trata mais de perguntar sobre as condições de possibilidade do conhecimento, mas sim sobre as condições de possibilidade de aquisição de conhecimentos já produzidos. As clássicas questões do conhecimento quando enfrentadas pelas psicologias da inteligência/cognição ou da aprendizagem convertem-se em questões de hábitos, condutas, processos adaptativos, fases do desenvolvimento cognitivo etc. Sob duas perspectivas, dominantes, os estudos da inteligência se desenvolveram a partir do início do século. De um lado, os estudos interessados na inteligência como um processo a ser distinguido de outros processos que ocorrem no comportamento (por exemplo, inteligência *versus* hábito, aprendizagem); de outro, os estudos preocupados em distinguir ou comparar a inteligência de diferentes indivíduos”. WARDE, Mirian Jorge. “Para uma história disciplinar: Psicologia, Criança e Pedagogia”. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 437.

extraescolares aos alunos a fim de enriquecer a sua cultura, como dramatização, trabalhos manuais, leitura de livros infantis, jardinagem etc.¹⁶²

No texto “Interesses e ideais das crianças brasileiras – conclusões”, Helena Antipoff afirma:

Sugerimos utilizar o final de semana, para compensar o tempo reduzido de escolaridade, em atividades extra-escolares, como por exemplo as leituras comentadas de obras-primas da literatura infantil; representações dramáticas, trabalho manual; excursões em lugares pitorescos, para acostumar a criança a procurar a beleza da natureza, excursões com objetivos científicos; visita a oficinas e até fábricas, visitas a exposições de outras crianças, cinema escolar, reuniões sociais diversas etc...¹⁶³

É provável que os cursos de teatro de bonecos da década de 1940 tenham relação com estas proposições de Helena Antipoff: somente oferecendo às crianças do Brasil um ambiente com variados interesses, inclusive com o teatro de bonecos, é que a “verdadeira natureza” da criança poderia ser aflorada¹⁶⁴. Em suas palavras,

[...] queremos destacar, mais uma vez, a dificuldade do estudo da personalidade humana; muitas vezes pensando estudar a sua natureza intrínseca, nós, na realidade, não apanhamos senão o depósito ou o efeito do meio ambiente ou da própria educação. Começamos pois organizando um meio harmonioso e suficientemente rico e variado, dando a cada criança a possibilidade de se manifestar conforme as suas tendências e suas aptidões. Somente então é que a observação psicológica chegará a determinar a natureza verdadeira da criança bem como fornecer à pedagogia efetivas indicações.¹⁶⁵

¹⁶² CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Op. cit, p. 46.

¹⁶³ ANTIPOFF, Helena. “Interesses e ideais das crianças brasileiras – conclusões”. In: ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Psicologia Experimental – vol. 1.. Op. cit*, p. 66.

¹⁶⁴ De acordo com Mariano Narodowski, “a partir do século XVIII – ainda que com particular êxito na segunda metade do século XX – diversos autores desenvolveram significativos aportes ao conhecimento das peculiaridades do amadurecimento, do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, explorando as mútuas relações entre esse desenvolvimento e a atividade tipicamente escolar.” O autor ainda acrescenta que “estes aportes teóricos tiveram profundas conseqüências ao longo destes três séculos, já que deram a luz a vários movimentos ou escolas pedagógicas que traziam como bandeira a defesa específica do respeito à evolução física, psicológica, moral ou afetiva das crianças”. NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder – La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994, p. 27.

¹⁶⁵ ANTIPOFF, Helena. “Interesses e ideais das crianças brasileiras – conclusões”. In: ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Psicologia Experimental – vol. 1.. Op. cit*, p. 69. Em sua chegada ao Brasil, Helena Antipoff, em consonância com suas idéias escolanovistas, criou o “Museu da Criança”, em suas palavras: “No mês de outubro do ano passado, o nosso Museu da Criança

Em outro texto, acerca da recreação, Helena Antipoff declara:

Toda criança precisa ter oportunidade de praticar as atividades que favorecem o crescimento e que têm dado satisfação através dos tempos – trepar, correr, pular, caminhar (excursões), nadar, dançar, esquiar, jogar bola, cantar, tocar instrumentos musicais, dramatizar, fabricar coisas com as mãos, trabalhar com paus, pedras, areia e água, construir e modelar; cuidar de animais, cuidar do jardim e hortas; fazer algumas experiências científicas simples; aprender a jogar em grupos, aventuras e atividades grupais, a camaradagem, fazendo coisas com os outros.

Toda criança precisa descobrir quais as atividades que lhe dão uma satisfação pessoal. Nessas atividades ela deve ser ajudada a desenvolver as habilidades essenciais. Várias dessas atividades devem ser de tal natureza que ela as possa conservar até a idade adulta.¹⁶⁶

Na ocasião do primeiro curso de teatro de bonecos promovido pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, Helena Antipoff nos conta, no texto “O teatro da criança”, que foi realizada uma pesquisa sobre “as recordações infantis dos adultos, pedindo aos alunos do Curso para indicarem as três mais remotas lembranças acerca do teatro, sob qualquer forma que fosse realizado o espetáculo”.¹⁶⁷ Foram no total 90 respostas, sendo que o teatro de bonecos apareceu em terceiro lugar na pesquisa. A maioria das lembranças foram positivas, mas existiram, também, críticas, como a de que eram espetáculos

foi instalado na Escola de Aperfeiçoamento. Ao criar esse museu, tínhamos a intenção de constituir um centro de pesquisa relativo à criança, um centro pedagógico. A pedagogia moderna, as ‘escolas novas’ proclamaram a necessidade de basear a sua atividade no conhecimento da natureza da criança. Ora, esse conhecimento atualmente está muito longe de constituir uma ciência, através da qual o pedagogo tenha à sua disposição todas as informações para edificar sua atividade em conformidade com o princípio enunciado”. ANTIPOFF, Helena. “O nosso ‘Museu da Criança’”. In: ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff – vol. II.*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 1992, p. 15. Em outro texto acerca do “Museu da Criança”, Antipoff deixa claro o seu posicionamento pedagógico: “Recebemos com grande interesse, para a exposição retrospectiva da infância, uma magnífica... palmatória, oferecida pelo Dr. Mário Casasanta. Esse instrumento de tortura dos tempos passados traz no seu íntimo traços de lágrimas dos pequenos mártires da antiga pedagogia. Felizmente a nova está aí”. *Idem*, p. 14.

¹⁶⁶ ANTIPOFF, Helena. “Recreação”. In: ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff – vol. II.*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 1992, p. 379.

¹⁶⁷ ANTIPOFF, Helena. “O Teatro da Criança”. In: ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff – vol. II.*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 1992, p. 223.

monótonos ou a de que havia grande predominância das brigas. Com relação às críticas positivas, Helena Antipoff escreve:

[...] são mencionadas entre as primeiras lembranças teatrais os *teatrinhos de bonecos*; ora é o *mamulengo* de Olinda, ora *fantoches* vistos em diversos lugares do interior brasileiro – em Curvelo, Ponte Nova (MG), Campinas, numa fazenda do Estado de São Paulo, em São Salvador (Bahia), Rio Bonito (RJ) e na própria capital da República na praia de Botafogo, na Praça Saenz Pena, no Engenho de Dentro, no Campo de Santana, da iniciativa, então, de Viriato Correa, ora *marionetes* da Praça N. S. de Copacabana ou de Serzedelo Correa. Um dos mais antigos teatrinhos de bonecos – entre os evocados – é o *Teatro João Minhoca*, que funcionava segundo a recordação, numa Cervejaria da Praça Onze. Que impressões deixaram esses teatrinhos de bonecos?

Diversas: Para alguns, continuam a ser o espetáculo número um, devido à inefável emoção de irrealidade que causaram, por qualquer coisa de misterioso e de muito vivo ao mesmo tempo. “Eram criaturas diferentes – escreve um dos inquiridos – provenientes de um mundo especial, que existia apenas dentro do palco. Não me recordo da idade que eu tinha, mas me transportava a um mundo diferente e vivia a vida dos meus sonhos de noites de insônia. Os bonecos tinham vozes estranhas, vozes de falsete, não me importava com isso, eu escutava como se viessem de outro mundo...”¹⁶⁸

No entanto, para Helena Antipoff, a fuga da realidade poderia ser algo “nefasto para o desenvolvimento psíquico, quando a criança, mergulhando demasiadamente no fantástico do Teatro, com este estratagema se afasta cada vez mais da vida como ela é e dos obstáculos que deve aprender a vencer desde cedo”. Antipoff também se lamenta da violência cotidiana contida em certos espetáculos das lembranças dos alunos, uma vez que ela poderia contaminar certos valores das crianças que os assistiam, como a noção de vida matrimonial.¹⁶⁹

Os cursos de teatro de bonecos na Sociedade Pestalozzi contribuíram, além disso, para a formação de vários grupos de teatro de bonecos no Rio de Janeiro. Esses, por sua vez, estimularam a criação de outros coletivos teatrais em São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre e Recife.¹⁷⁰

¹⁶⁸ *Idem*, p. 225.

¹⁶⁹ *Idem*, p. 225-226.

¹⁷⁰ AMARAL, Ana Maria. *Le theatre de marionnettes au Bresil et à São Paulo des années 40 aux années 80*. São Paulo: COM-ARTE, 1994, p. 30.

Num texto de 1950, Helena Antipoff ressalta que o teatro de bonecos da Sociedade Pestalozzi do Brasil possuía a grande qualidade de deslocamento por meio de palcos portáteis, sendo levado, assim, a “festas de aniversários, Clubes, Escolas, Educandários, Creches e Hospitais”¹⁷¹. Além disso, estava presente também fora do Rio de Janeiro, “através dos alunos dos seus Cursos periódicos de Orientação psicopedagógica, organizados conjuntamente com o Departamento Nacional da Criança e a Legião Brasileira de Assistência”. Desse modo, aproximadamente quinhentos alunos, de 1945 até 1950, os quais haviam recebido ensinamentos no Distrito Federal, em Minas Gerais e na Bahia, “espalharam-se pelo Brasil afora, formando núcleos regulares em diversos Estados e Territórios”¹⁷².

Acerca de um dos cursos da Bahia, foi esclarecido, em nota do jornal *Correio da Manhã*, de 1947, que, na cidade de Salvador, com o apoio da Legião Brasileira de Assistência, da Prefeitura Municipal e da Inspetoria de Higiene Pré-Natal e Infantil, do Departamento Estadual de Saúde, havia sido inaugurado o Curso de Teatro de Bonecos da Sociedade Pestalozzi do Brasil. O pintor Eros Gonçalves, naquela ocasião, apresentou um histórico sobre o teatro de títeres, enfatizando o “interesse que o mesmo sempre vem despertando nos grandes centros civilizados de todo o mundo”¹⁷³.

¹⁷¹ A Sociedade Pestalozzi do Brasil chegava a publicar, inclusive, publicidade na página de anúncios do jornal *Correio da Manhã*. Em outubro de 1948, publicava-se: “TEATRO DE BONECOS. Espetáculos a domicílio, em colégios e clubes. Programas infantis e juvenis. Telefonar para Sociedade Pestalozzi do Brasil. [...]”. _____ “Teatro de Bonecos”. *Correio da Manhã*, 10/10/1948.

¹⁷² ANTIPOFF, Helena. “Teatro de Bonecos – Teatro de Máscaras”. In: ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff – vol. II.*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 1992, p. 238-239. Acerca da difusão do teatro de bonecos por diversos territórios, promovido pela Sociedade Pestalozzi, seria interessante citar uma nota do jornal *Correio da Manhã*: “A Escola Técnica de Assistência Social da Prefeitura realizou uma excursão pelo interior do Estado do Rio, a fim de observar as obras de assistência social de tipo rural. A convite do desembargador Saboia Lima, visitaram primeiro o Asilo Agrícola Santa Isabel, do Patronato de Menores e em seguida a colônia de férias de Rodeio. A convite da diretora da Escola d. Maria Esolina Pinheiro, acompanhou a caravana nessas primeiras visitas a sra. Helena Antipoff. Após visitar todas as dependências do asilo, as visitantes estabeleceram contacto com as crianças, a fim de estudar as circunstâncias do meio. Em Vassouras foram feitas visitas a vários estabelecimentos educacionais, ao hospital, e ao futuro Museu; retornando a Desengano, proporcionaram aos alunos do asilo Santa Isabel e às crianças da localidade um espetáculo do Teatro de Bonecos. A diretora e suas alunas foram hospedadas na fazenda Paraizo. A parte recreativa, a cargo das monitoras Odette Gomes e Maria de Lourdes Avila da Costa, que recentemente concluíram o curso de Teatro de Bonecos na Sociedade Pestalozzi, despertou o mais vivo interesse, tendo sido realizadas quatro sessões recreativas. _____ “Escola Técnica de Assistência Social – Atividades das férias”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 17/01/1947.

¹⁷³ _____ “Teatro de Bonecos na Bahia”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 12/02/1947). Em nota do dia 27/02/1947, era informado acerca do mesmo curso no *Correio da Manhã*: “Será encerrado amanhã à tarde o Curso de Teatro de Bonecos, aqui ministrado pelos professores Eros Gonçalves, Olga Obri [sic], Ivo Vasconcelos e Iêda Navarro. Por ocasião do encerramento, que será efetuado no Liceu de Artes e Ofícios, serão apresentados vários trabalhos executados pelos alunos que concluíram o curso”. _____ “Teatro de Bonecos na Bahia. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 27/02/1947.

Em nota do *Correio da Manhã*, de novembro de 1954, podemos também constatar a existência de um grupo de teatro de bonecos no Rio de Janeiro, ligado a uma instituição escolar, que teve o seu surgimento diretamente relacionado com o curso de teatro de bonecos da Sociedade Pestalozzi. Na publicação, explicita-se a localização da escola, no Botafogo, e a sua diretora, Edna Gama, a qual deu o próprio nome à instituição. Edna Gama havia tido o seu aprendizado sobre o teatro de bonecos na Sociedade Pestalozzi, e, na ocasião da nota jornalística, possuía um grupo de títeres, denominado *Teatro do Malazartes*, o qual se apresentava gratuitamente todos os meses no terceiro domingo.¹⁷⁴

No Boletim Semestral de 1950 da Sociedade Pestalozzi, registra-se a participação do grupo de Edna Gama na programação da instituição. É importante ressaltar que os Boletins Semestrais da Sociedade Pestalozzi não foram encontrados pela autora desta Tese em sua íntegra, uma vez que havia apenas números limitados no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), visitado durante as investigações de fontes. No Boletim citado, de 1950, é possível ler a seguinte informação acerca do grupo de Edna Gama:

Tivemos a experiência de entregar durante um período o teatro a uma Companhia. Dona Edna e Jerson Siqueira fizeram grande esforço para dar ao teatro o caráter quasi [sic] profissional, com representações em todos ou quasi [sic] todos os domingos. Infelizmente, parece que a experiência ainda não mostrou ser o lado comercial compensador para um esforço tão grande e com resultados precários, para a criança – épocas fóra [sic] da frequência escolar, etc. tudo isto repercute na platéia infantil e impede uma frequência tão regular e garantida quanto a do adulto.¹⁷⁵

Em outra reportagem do *Correio da Manhã*, podemos conhecer a história do *Teatro do Malazartes*: ele foi fundado em junho de 1948 por Edna Gama, professora, e seu marido, Gerson Siqueira, cenógrafo e decorador. Em outubro de 1949, estrearam na Sociedade Pestalozzi do Brasil, comemorando a Semana da Criança, com a peça “Pinocchio”, cuja repercussão, segundo a reportagem, foi positiva. Após um ano de

¹⁷⁴ _____ . “Teatro do Malazartes”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 12/11/1954.

¹⁷⁵ CARDOSO, Ofélia Boisson. “6. O Teatro de Bonecos”. In: *Sociedade Pestalozzi do Brasil – Boletim Semestral (janeiro-junho de 1950)*, p. 09. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

permanência na Sociedade Pestalozzi, o grupo passou a se apresentar, em janeiro de 1951, na sede da escola dirigida por Edna Gama.¹⁷⁶

Tal reportagem possuía como objetivo a solicitação de um auxílio do *Serviço Nacional de Teatro* para a expansão do *Teatro do Malazartes*, o qual participou, também, de programas da TV Tupi. Concluiu-se o artigo criticando o pouco apoio recebido pelo teatro de bonecos no Brasil, ao contrário do que ocorria na Europa. Acerca dos trabalhos do grupo, o autor da reportagem afirma: “As histórias representadas (80% escritas por Edna Gama, diretora e professora da escola), são adequadas às crianças, sempre inculcando nelas as noções de obediência, moral sadia e ensinamentos úteis”¹⁷⁷. Como se pode perceber, havia nesta suposição uma certa ideia de adequação das histórias para crianças que se remetia à perspectiva de algo “sadio”, “moralmente útil”.

No Boletim da Sociedade Pestalozzi de 1950, podemos entrever também a valorização do aspecto educativo no teatro de bonecos¹⁷⁸:

Mais uma vez pensamos, devemos continuar com os nossos padrões essencialmente pedagógicos: nada de muito complicado demais, para exceder a montagem material os recursos financeiros de que dispomos. Mais simplicidade na forma, mais profundidade dramática e educacional, em peças cada vez mais apropriadas a criança, melhor estudadas e conhecidas através de um estudo mais apurado.¹⁷⁹

¹⁷⁶ _____ . “Um exemplo de bom teatro infantil”. *Correio da Manhã*, 09/05/1956.

¹⁷⁷ *Idem*.

¹⁷⁸ Num rascunho atribuído provavelmente a Helena Antipoff, é possível ter contato com uma peça denominada “Há males que vêm para o bem”. Na apresentação do trabalho dramático, explica-se que ele surgiu devido a “um acontecimento real – a visita inesperada de ‘barbeiros’ – cujo aparecimento num internato de professores rurais e de orientadores de ensino rural, durante o segundo semestre de 1959, em plena fase de estudos, obrigou-as de tomar uma série de medidas para combater o temível inseto”. Assim, “despreziosa [sic] sob aspecto artístico, ela nasceu do desejo sincero de servir ao próximo com experiências vividas. Vencendo o medo, que invadiu quase todos os componentes desses cursos rurais, e a fase egocêntrica em que somente se pensava em se [sic] mesmo, com conhecimento melhor das condições em que se propaga a doença e o homem se protege contra ela, a professora compreendeu que ela e seus alunos da escola rural podem desempenhar o papel de autênticos protetores da suade [sic] do povo”. Como se pode ver, a peça, que poderia ser realizada “com artistas amadores, ou no teatrinho de bonecos” possuía forte ligação com aspectos ligados à saúde e à higiene, ligando a questão pedagógica e formativa com outros temas relacionados ao cotidiano das comunidades rurais. “Há males que vêm para o bem”. Documento localizado na Caixa J1-4, Pasta 08, 1-20, Tema: Teatro na Educação. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA.

¹⁷⁹ CARDOSO, Ofélia Boisson. “6. O Teatro de Bonecos”. In: *Sociedade Pestalozzi do Brasil – Boletim Semestral (janeiro-junho de 1950)*, p. 09. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

Acerca do mesmo tema, a importância do teatro na infância, Helena Antipoff escrevia considerações, em 1947, sem, no entanto, se ater ao viés “pedagógico”:

O teatro responde a uma real necessidade da criança. Completa seu espírito ávido de imagens novas e de experiências diferentes da vida de todo dia. Como o adulto, a criança pode ser um espectador exigente, basta para isso lhe dar oportunidade de se exprimir e ouvir a sua opinião. Reclama contra a rotina, contra as coisas “sem graça”, aprecia vivamente o cunho artístico e de emoção mais fina, não raras vezes mesmo preferindo estas às que acompanham com manifestações e gargalhadas homéricas. Ao passar o tempo, lembra-se com mais simpatia das cenas que se desenrolaram em surdina, porém, que tiveram alguma significação íntima para ela. O teatro impressiona vivamente a imaginação infantil e seus cenários deixam traços indelévels, às vezes, durante toda a vida.¹⁸⁰

Para Helena Antipoff, o teatro de bonecos possuía, também, um valor terapêutico na vida das crianças que o assistiam. Ela acreditava que os dramas e comédias produzidos para esta linguagem cênica poderiam “ter benéficas repercussões na procura dos equilíbrios emocionais, após descargas de riso ou choro, de medo ou de raiva, de simpatia ou de hostilidade vividos no pequeno palco ou na plateia, tanto pelos artistas, como pelos jovens espectadores...”.¹⁸¹

Acerca do histórico do teatro de bonecos na instituição dirigida por Helena Antipoff, no texto “Teatro de Bonecos – Teatro de Máscaras”, de 1950, a educadora esclarece que o projeto desta expressão artística surgiu juntamente com a própria Sociedade Pestalozzi do Brasil, em julho de 1945, quando a instituição declarou em seu programa o objetivo de desenvolver o “recreio infantil” e as “massas populares”.¹⁸² Segundo a psicóloga, eram três as modalidades existentes nesta linguagem cênica: o Teatro de Sombras, que se prestava “muito ao gênero maravilhoso, pelo encantamento que se desprende do seu cenário luminoso e de suas figuras efêmeras”. Havia também

¹⁸⁰ ANTIPOFF, Helena. “O teatro da criança”. In: ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff – vol. II.*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 1992, p. 223.

¹⁸¹ ANTIPOFF, Helena. “Vale a pena fazer teatrinho de bonecos”. In: ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff – vol. II.*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 1992, p. 235.

¹⁸² ANTIPOFF, Helena. “Teatro de Bonecos – Teatro de Máscaras”. In: ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff – vol. II.*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 1992, p. 237.

os Fantoques, ou Bonecos de Luva, que apesar de serem utilizados para o “gênero burlesco e francamente vulgar”, na Sociedade Pestalozzi, evitava-se “o exagero de brigas e pauladas, aliás apreciadíssimas pelo espectador popular”. Por fim, existia o Teatro de Marionetes que, segundo Antipoff, era “o mais plástico de todos”. Olga Obry¹⁸³ era a figura de destaque na coordenação desta modalidade do Teatro de Bonecos.

Olga Obry presidiu também o curso de teatro de bonecos promovido em Recife pela Diretoria de Documentação e Cultura da cidade. Uma de suas alunas foi Carmosina de Araújo, fundadora do *Teatro de Marionetes Monteiro Lobato*, que esteve no Rio de Janeiro em 1952. Seus espetáculos eram apresentados em hospitais, teatros e escolas da capital de Pernambuco. Havia, por parte de Carmosina de Araújo, uma grande valorização do teatro para crianças.¹⁸⁴ De acordo com a *Revista Mamulengo*, este grupo começa em 1949, no momento em que Olga Obry e Martim Gonçalves promovem o curso de teatro de bonecos em Recife apoiado pela prefeitura da cidade. Estimulados por isso, Carmosina e Veridiano Araújo improvisam em sua casa um teatro de marionetes para divertir as crianças da família e dos amigos. A estreia pública se deu em agosto do mesmo ano, no Colégio Nóbrega, com um repertório no qual constava o clássico *Chapeuzinho Vermelho*. Na equipe, estavam Abelardo Hora, Isaac Gondim Filho, Evandro Vasconcelos, Berguedof Eliot e o casal Araújo¹⁸⁵. De acordo com a mesma fonte, o grupo ainda pôde se apresentar no *Teatro Santa Isabel*, em 1952, graças ao apoio de Paschoal Carlos Magno e Alfredo de Oliveira, com um repertório que já se vinculava ao folclore nordestino, sendo estimulado a seguir com o tema por Gilberto Freire. Como se pode concluir, os responsáveis pelo teatro de bonecos da Sociedade Pestalozzi do Brasil foram também agentes de divulgação desta linguagem cênica em outras partes do país.

No Boletim Semestral da Sociedade Pestalozzi de janeiro a junho de 1950, Olga Obry escreve um pequeno texto relatando a sua experiência de semear o teatro de bonecos também na educação rural, uma vez que orientou um curso na Fazenda do

¹⁸³ Olga Obry foi a responsável, entre outros projetos de teatro de bonecos, pela montagem de “A tempestade”, de Shakespeare, em 1950, e por uma produção de máscaras de “Alice no País das Maravilhas” na Sociedade Pestalozzi. _____. “A Tempestade”, de Shakespeare, representada por bonecos”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 08/02/1950.

¹⁸⁴ _____. “Têmas nordestinos num teatro de bonecos”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 18/09/1952.

¹⁸⁵ _____. “Teatro de Marionetes Monteiro Lobato”. In: *Revista Mamulengo*. Guanabara, Abril/Junho de 1974. Ano 0, n. 3, p. 44

Rosário, local onde funcionava o Curso de Educação Rural, “para aperfeiçoamento das professoras de ensino primário do interior, organizado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais”. A Fazenda do Rosário era um projeto coordenado, também, por Helena Antipoff. Assim nos relata Olga Obry sua experiência:

Os dez dias de convívio com as moças que ensinam à criançada da roça a ler, escrever e contar foram para mim uma experiência das mais animadoras. Como sempre, aprendi com as minhas alunas talvez mais do que cheguei a ensinar-lhes. Minha participação no Curso referia-se a atividades dramáticas em escolas e clubes rurais.

Apesar do tempo muito limitado, tive a satisfação de ver as alunas – cuja idade variava entre dezesseis e quarenta e cinco anos – representarem, com máscaras feitas por elas próprias sob minha orientação, uma peça escrita especialmente para este fim por Terezinha Eboli, professora de escola primária na Ilha do Governador, que se formou na parte de teatro infantil, nos cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio. Além de personagens mascarados, uma parte desta comediuzinha divertida e movimentada é desempenhada por fantoches.

Muitas das nossas “atrizes” nunca tinham assistido a um espetáculo teatral, nem mesmo a uma sessão de cinema, antes de virem à Fazenda do Rosário onde existe uma boa máquina de projeção para filmes de 16 mm., manejada com muito afincamento por um dos meninos abandonados recolhidos na Escola Rural da Fazenda do Rosário, criada e mantida pela Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Entretanto, souberam entrar no jogo, decorar seus papéis e desempenhá-los com extraordinária expressão e naturalidade. Vindas de todos os recantos do vasto território mineiro, sem dúvida levaram para as escolas e clubes rurais do interior sugestões para as atividades dramáticas, colhidas durante o Curso.¹⁸⁶

Como podemos perceber, Olga Obry, em seu esforço juntamente com a Sociedade Pestalozzi do Brasil, pretendia levar o teatro de bonecos como instrumento formativo a todos os lugares do Brasil onde fosse possível naquele momento.

O projeto de levar o teatro de bonecos para escolas rurais foi amplamente adotado por Helena Antipoff em sua trajetória. No documento *Escola rural: Boletim dos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais*, podemos ler um texto

¹⁸⁶ OBRY, Olga. “Atividades dramáticas na roça”. In: *Sociedade Pestalozzi do Brasil – Boletim Semestral (janeiro-junho de 1950)*, p. 36. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

elaborado por Helena Antipoff e Maria Tafuri – “Teatro de Bonecos”¹⁸⁷ – no qual se defende a importância desta linguagem cênica na educação rural. Afirma-se que os títeres possuem um valor inestimável para a pedagogia: estimulam a atenção e o pensamento, “ampliam o vocabulário infantil, tornam conhecidos os personagens e o enredo de muitos contos de fada e de histórias populares, que podem ser perfeitamente bem representados no Teatro de Bonecos”¹⁸⁸. Argumenta-se, além disso, que as crianças devem se tornar agentes desta atividade, e não apenas espectadoras, pois isso estimularia as aptidões artísticas e as habilidades manuais. Buscando inspirar os leitores, as autoras escrevem: “Nas mãos de um mestre entusiasta, dotado de uma chamazinha artística, o Teatrinho de Bonecos na Escola Rural pode ser insuperável instrumento de educação e fonte de alegria, de que tanto precisa a criança da roça”¹⁸⁹.

Em seguida, há, no texto analisado, instruções de como fabricar fantoches e criar o palco, o cenário e a representação. Ao final, informa-se: “Para minúcias e explicações de qualquer espécie sobre a técnica do Teatro de Bonecos, dirigir-se à Sociedade Pestalozzi do Brasil, Centro de Marionetistas, na Rua Gustavo Sampaio, 1. Leme – Rio de Janeiro”¹⁹⁰. Desse modo, a referida instituição reafirmava o seu protagonismo na divulgação do teatro de bonecos pelo país.

O teatro de máscaras parece ter tido, também, bastante importância dentro do projeto formativo da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Helena Antipoff, no texto “O porque do teatro de máscaras na Sociedade Pestalozzi do Brasil”, chega a afirmar que a dramatização com máscaras, talvez mais do que o teatro de bonecos, “pode ser considerado como uma excelente atividade pedagógica com adolescentes excepcionais e desajustados”:

Máscaras de macaco, porco, boi, peru, arara, urubu, pavão e outros tantos podem ajudar nossos meninos a expressar, em trejeitos [sic] de cada um dos animais que representarem, os seus próprios problemas de vida. Nem sempre capazes de compreender o teor intelectual de uma sátira, vivem-na em sua dinâmica emocional e

¹⁸⁷ TAFURI, Maria. ANTIPOFF, Helena. “Teatro de Bonecos”. In: *Escola Rural: Boletim dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais*. Ano I, N. 1. Julho a Setembro de 1948. Imprensa Oficial. Belo Horizonte, 1948. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

¹⁸⁸ *Idem*, p. 47.

¹⁸⁹ *Idem*, p. 48.

¹⁹⁰ *Idem*, p. 49.

descarregam boa dose de sua efetividade longamente armazenada na inibição do tímido, nas explosões dos agressivos, na agitação dos irrequietos.

Nas mãos de hábeis educadores e finos psicólogos, o Teatro de Máscaras pode se tornar assim um excelente meio para reestruturação do caráter mutilado por tantas adversidades da sorte ou pelos erros de uma educação imprópria.¹⁹¹

A Sociedade Pestalozzi do Brasil chegou a ser, além disso, o endereço da sede provisória do Centro Brasileiro de Marionetistas, criado nos anos 1940 – o que pode sugerir que a instituição participava, também, de um movimento de organização do teatro de bonecos do país enquanto associação. Numa nota do jornal *Correio da Manhã*, de 1948¹⁹², podemos entrever este fato:

Continua sendo muito visitada a Exposição de Teatro de Figuras (marionettes, fantoches, sombras, máscaras), organizada por Olga Obry e E. Martim Gonçalves na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, no Castelo [...]. Diariamente, das 10 às 19 horas podem ser vistos ali livros, fotografias, modelos de teatros, de marionettes, máscaras, etc., do Brasil e de vários países estrangeiros. Pertencem, na maior parte, à

¹⁹¹ ANTIPOFF, Helena. “O porque do teatro de máscaras na Sociedade Pestalozzi do Brasil”. In: *Sociedade Pestalozzi do Brasil – Boletim* (Ano X – n. 27), 1955, p. 42. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

¹⁹² Acerca da conjuntura ligada ao teatro de bonecos do Sudeste no ano de 1948, Michel Simon nos oferece interessantes informações numa reportagem para o *Correio da Manhã*: “No Brasil, verifica-se também uma volta de marionetes. No começo da guerra um casal de americanos, Mrs. E Mr. Wood, arrastou consigo alguns fervorosos apreciadores do guignol. Nessa ocasião, eu só conhecia um amador de guignol: um casal de alemães em S. Paulo, em casa de quem me levara Lasar Segall. Uma sala inteira da residência havia sido transformada em teatro. Os bonecos eram muito grandes: 70 a 80 centímetros. Em 1943, Madame Antipoff que dirigia nas imediações de Belo Horizonte um centro de reeducação de crianças retardadas, teve a excelente ideia de aconselhar a essas crianças a construção de marionetes, a fim de fazer-lhes e condenar-lhes os reflexos. Mais tarde, Helena Antipoff transferiu-se com essas atividades para o Rio, trazendo consigo as idéias das marionetes. E é no Instituto Pestalozzi do Leme, com o auxílio de Olga Obry, Eros Gonçalves, Edna Robinson e Yolanda Rebelo, que ela conseguiu organizar dois teatros de experiência. Um, de guignol, que deu, entre outros, um excelente ‘Pinocchio’. Outro, de marionetes de fio, que deu fragmentos de Gil Vicente, *O menino atrasado*, pastoral de Cecília Meirelles [sic], música de Luiz Cosme e cenários de Eros Gonçalves; o *Auto do Tenente Coronel da Guarda Civil*, traduzido de Lorca por Cecília Meirelles, com cenários de Eros Gonçalves e enfim *Qui-Qui e o Arco Iris*, de Olga Obry. Cumpre assinalar também, no Rio, o Teatro do Gibi de Yolanda Fagundes, cujo êxito no meio da petizada é de todos conhecido; o teatro de Maria Helena Amaral, que montou com carinho uma tradução de *Salomé* de Wilde, e o teatro do ‘Pica-Pau Amarelo’ das Bandeirantes, sob a batuta impiedosa de Maria Clara Machado, de quem vos recomendo um sublime drama social, na grande tradição naturalista, *A Bela e a Hipoteca*. Em Curitiba, em Guaratinguetá, e em Santos, o teatro de Maria Neldenthal. Em S. Paulo, os teatros de fantoches de Suzana Rodrigues, no Museu de Arte Moderna organizado por Chateaubriand; e o teatro de marionetes de Darcy Penteadó, Antonieta Leite e Afonso Machado. E, finalmente, sob o signo do Sacy, o gênio endiabrado do sertão, foi fundado há alguns dias no Leme, o Clube dos Marionetistas, o qual centralizará as atividades marionetistas em todo o país”. SIMON, Michel. “As marionetes e seus homens”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 13/06/1948.

Biblioteca, ao arquivo e do museu do Centro Brasileiro de Marionetistas, recentemente fundado (com sede provisória no Leme, Rua Gustavo Sampaio n. 1).¹⁹³

Em outra reportagem acerca da Exposição de Teatro de Figuras, é possível perceber a participação da Sociedade Pestalozzi no evento:

A Sociedade Pestalozzi do Brasil considera-o [o teatro de bonecos] como “um dos meios mais indicados para criar a atmosfera de alegria sadia através da arte. Levados: a criança, apresentados nas instituições populares, no meio rico ou pobre, indistintamente, os misteriosos bonecos propulsionam a cultura do povo através das aptidões artísticas dos seus filhos. Colaboram ativamente para o êxito da atual exposição, que o público não deve perder, entre outros, além da sra. Olga Obry e do sr. Eros Gonçalves, as seguintes pessoas: sras. Edna Gama Robison, Yolanda Ribeiro, Katarina Pereira Reis, Celia Braga e srs. Michel Simon, Washington Pinto.¹⁹⁴

A fim de que os projetos da Sociedade Pestalozzi fossem concretizados, eram necessários, além do entusiasmo e de pessoas com conhecimento sobre o tema, os recursos materiais. Desse modo, uma das fontes documentais para esta investigação é, justamente, os pedidos, relatórios e prestações de contas para o *Serviço Nacional de Teatro*.

De acordo com a pesquisadora Angélica Ricci Camargo, a criação do *Serviço Nacional de Teatro* (SNT) fez parte de um projeto mais amplo de políticas culturais realizadas pelo governo de Getúlio Vargas. Em meio às atitudes centralizadoras após 1930, este governo, “procurando se distanciar dos antigos grupos dominantes e imprimir a sua distinção em todos os campos ligados ao trabalho de dominação, concebeu a cultura como ‘negócio oficial’ e mesmo em termos de ‘organização política’”.¹⁹⁵

Em 1937, após ter sido extinta a *Comissão de Teatro Nacional*, fundou-se, depois de um ano de administração do ministro Gustavo Capanema, o *Serviço Nacional de Teatro* – órgão de caráter executivo. De acordo com Angélica Ricci Camargo, “o

¹⁹³ _____ . “Teatro de Bonecos. ‘Don Juan’ no palco de Marionetes”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 13/06/1948.

¹⁹⁴ _____. “Uma exposição que o público deve visitar”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 16/06/1948.

¹⁹⁵ CAMARGO, Angélica Ricci. “O teatro em questão: um balanço sobre as experiências da Comissão e do Serviço Nacional de Teatro (1936-1945)”. Fundação Casa de Rui Barbosa, p. 03. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Politicais/II_Seminario_Internacional/CRB_AngelicaCamargo_O_teatro_em_questao.pdf (Último acesso: 12/03/2020).

SNT tinha como competência a implementação dos itens que couberam à Comissão estudar”.¹⁹⁶ O seu primeiro diretor foi o dramaturgo Abadie Faria Rosa:

Em sua gestão, que durou até o início de 1945, Abadie Faria Rosa conseguiu concretizar algumas de suas ideias. O órgão foi responsável pela criação de uma escola, o Curso Prático de Teatro, de duas companhias oficiais, a Comédia Brasileira (1940-1945) e a Companhia Nacional de Operetas (1940), e premiou algumas peças e companhias que tiveram grande sucesso popular. Contudo, a maior parte de suas iniciativas se concentrou na atividade de subvenção, que em um primeiro momento foi concedida a companhias e grupos vencedores de uma concorrência aberta por um edital público, mas que depois foi distribuída sem regras ou critérios definidos.¹⁹⁷

Segundo a mesma pesquisadora, o SNT não cumpriu com o seu objetivo educativo, uma vez que maior parte de suas medidas se concentrou no fomento à produção. Assim, a disseminação dos espetáculos não foi enfatizada, fazendo com que a atração e educação do público ganhassem pouca atenção.

No entanto, a autora conclui que, “apesar de todos esses limites, cabe destacar que, através das experiências da Comissão e do Serviço Nacional de Teatro, o teatro pela primeira vez se tornou um objeto de preocupação governamental distanciada da ação da censura”.¹⁹⁸

Como se pode verificar, o teatro de bonecos fomentado pela Sociedade Pestalozzi do Brasil surgiu num momento no qual a cultura estreitava os seus laços com o Estado – e isto teve repercussão, também, nos projetos ligados a esta linguagem cênica estimulada por Helena Antipoff.

Desse modo, analisaremos alguns documentos do *Serviço Nacional de Teatro* relacionados com a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Num pedido de recursos, em relatório do ano de 1946¹⁹⁹, podemos perceber, como justificativa para a solicitação na qual a Sociedade Pestalozzi busca auxílio financeiro para os seus projetos ligados ao teatro de bonecos, uma apresentação sobre esta linguagem cênica ligada à Associação,

¹⁹⁶ *Idem*, p. 06.

¹⁹⁷ *Idem*, p. 07.

¹⁹⁸ *Idem*, p. 10.

¹⁹⁹ Prestação de contas para o Serviço Nacional de Teatro. Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, n. 92/46 (31/10/1946). Agradecemos sinceramente à pesquisadora Angélica Ricci, por ter disponibilizado a documentação aqui referida.

bem como o processo de realização de uma peça de Cecília Meireles, a qual ainda estava sendo elaborada:

Requerendo uma orientação pedagógica segura de um lado, do outro a aprendizagem técnica e a realização artística, o Teatro de Bonecos da Sociedade Pestalozzi do Brasil resultou dos Cursos de Orientação Psico-pedagógica que tem realizado sozinha ou em colaboração com o Departamento Nacional da Criança e a Legião Brasileira de Assistência.

Atualmente acha-se em funcionamento um Curso especialmente dedicado a este Teatro – Curso do Teatro de Bonecos, organizado em cooperação com o Teatro de Estudantes do Brasil. Conta com uma matrícula de 70 pessoas, na maioria educadores do meio familiar, escolar e de assistência social. No dia 17 de novembro o Curso será encerrado com a representação de peças escritas ou adaptadas e representadas pelos próprios alunos do Curso.

Também se acha em preparo uma excelente peça – Auto de Natal, escrita especialmente para o Curso pela poetiza (sic) Cecilia Meireles, e na qual colaboram sob a direção da autora, o Snr. Paschoal Carlos Magno, e o cenógrafo Eros Gonçalves, e Sra. Olga Obry os melhores alunos deste Curso. Da parte musical está encumbido (sic) o talentoso musico Luiz Cosme.²⁰⁰

Neste ano de 1946, a Sociedade Pestalozzi do Brasil recebeu uma subvenção de CR\$ 20.000,00 (vinte mil cruzeiros) do *Serviço Nacional do Teatro*. No mesmo documento no qual presta contas do valor, em 1947, a Sociedade Pestalozzi do Brasil ainda solicita a quantia de cinqüenta mil cruzeiros²⁰¹.

Tal prestação de contas é introduzida com a apresentação do surgimento do Teatro de Bonecos na Associação:

Encarando o Teatro de Bonecos como uma fonte de imensos recursos pedagógicos, Sociedade Pestalozzi do Brasil, desde a sua fundação, em julho de 1945, inscreveu no seu programa a criação de um serviço, capaz de promover um movimento em prol do Teatro de Bonecos do Brasil.

²⁰⁰ *Idem.*

²⁰¹ Prestação de contas para o Serviço Nacional de Teatro. Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, n. 21/47 (20/04/1947). Agradecemos sinceramente à pesquisadora Angélica Ricci, por ter disponibilizado a documentação aqui referida.

Uma das medidas foi a organização de Festivais Infantis periódicos, no último domingo de cada mês, assim como em datas tradicionais (Natal, Semana da Criança, etc.) na sua sede, [...].

Promoveu ainda uma série de espetáculos em educandários mantidos pela assistência social, em hospitais, creches, escolas, clubes esportivos e lares familiares, levando o teatrinho à criança do asilo, à criança doente, aos membros dos clubes juvenis, aos aniversariantes e seus amigos, enfim em toda parte onde a criança necessita de um recreio e de alegria.²⁰²

O documento ainda relata que o Teatro de Sombras foi montado, durante o ano de 1946, 40 vezes, sendo a maioria delas de duas peças: “Os três porquinhos” e “A Galinha Ruiva”. Já o Teatro de Fantoques foi apresentado, no mesmo ano, 51 vezes, sendo o trabalho mais realizado uma adaptação de “Joãozinho e Maria”, dos irmãos Grimm. Por fim, o relatório esclarece que o Teatro de Marionetes da Associação estava sob a direção de Olga Obry.

Cecília Meireles também merece destaque no documento:

No fim do ano, Cecília Meireles [sic], a insigne poetisa escreveu especialmente para este Teatro [Teatro de Marionetes] um Auto de Natal “O menino atrasado”²⁰³ [sic] – Eros Gonçalves responsabilizou-se pelos cenários, Olga Obry pelos personagens – marionetes – A peça foi musicada por – Luiz Cosme. – A música foi gravada em discos no Departamento de Cultura e Difusão. A representação final deu-se em 29 de dezembro de 1946, com manifesto êxito e referências elogiosas pela crítica teatral.²⁰⁴

²⁰² *Idem.*

²⁰³ Em 1950, Helena Antipoff descreve o projeto escrito por Cecília Meireles: “Em dezembro de 1946, Olga Obry e Eros Gonçalves, auxiliados pelo grupo de ex-alunos do Curso de Teatro de Bonecos, que então se realizou no Leme, sob o valioso estímulo de Paschoal Carlos Magno, conjugaram seus esforços na montagem do Auto de Natal – “O menino Atrasado”, da autoria de Cecília Meireles [sic]. Tocantes na sua fé, engraçados e graciosos através de modinhas, desafios e pregões, os personagens do Auto de Natal refletem, tanto no texto como na música, de um lado os temas e motivos do rico folclore brasileiro, de outro o sentido poético e o talento apurado de Cecília Meireles e de Luiz Cosme, autor da parte musical. Acha-se em preparo mais uma peça – “A Nau Catarineta”, em que mais uma vez Cecília Meireles e Luiz Cosme colaboraram com eficiência na revelação artística do folclore, ainda tão descurado entre nós”. ANTIPOFF, Helena. “Teatro de Bonecos – Teatro de Máscaras”. In: ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff – vol. II*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 1992, p. 238.

²⁰⁴ Prestação de contas para o Serviço Nacional de Teatro. Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, n. 21/47 (20/04/1947). Agradecemos sinceramente à pesquisadora Angélica Ricci, por ter disponibilizado a documentação aqui referida.

Em 1947, Paschoal Carlos Magno, no *Correio da Manhã*, escrevia que Cecília Meireles, autora da “bela e perfeita” tradução de *Bodas de Sangue*, de García Lorca, mostrou, com a estreia de “Auto de Natal”, que o país possuía mais “um autor para nosso teatro”. Parabeniza também Olga Obry e suas auxiliares pelos bonecos, indumentária e manipulação. No entanto, lamenta o fato de que a música criada especialmente por Luis Cosme para a peça tenha sido gravada, pois isso fez com que perdesse parte do fascínio: explica que “a Sociedade Pestalozzi tensionando levar este espetáculo a bairros distantes, fábricas, asilos, centros populosos, na sua tarefa de educar divertindo, viu-se obrigada a gravar a música e as vozes dos intérpretes”. Apesar da crítica, o artigo encerra de forma positiva, afirmando: “O ‘Teatro de Bonecos’ da Sociedade Pestalozzi não podia iniciar melhor suas atividades que dramatizando o poema de um grande poeta como a sra. Cecília Meireles”.²⁰⁵

O Curso de Teatro de Bonecos de 1946, o qual, conforme apresentado, foi projetado juntamente com a instituição da Sociedade Pestalozzi e de seu teatro de títeres, possuiu os seus dados bem documentados para o relatório para o *Serviço Nacional de Teatro*. A fim de justificar o pedido de verbas, nesta fonte, somos informados de que o Curso teve uma matrícula de 60 alunos, dentre os quais havia chefes de Bandeirantes, “Assistentes Sociais, Inspectores de alunos dos Educandários, professores de Educação Física, auxiliares dos serviços de assistência à doentes mentais e nervosos, interessados de introduzir a ludo e praxi-terapia, educadores do meio escolar e familiar”, e pessoas, de modo geral, interessadas naquilo que, no relatório, é denominado de “arte dramática menor”²⁰⁶. Afirma-se também que o Curso teve repercussão em regiões distantes da cidade do Rio de Janeiro, onde atuava, como no Estado do Rio, em Niterói e Petrópolis, em São Paulo, Limeira, Belém do Pará, Rio Branco, Belo Horizonte etc. Nestas localidades, em 1946, foram formados grupos de teatro de títeres inspirados naquele presente na Sociedade Pestalozzi do Brasil – o que demonstra o grande círculo de influência da instituição. O relatório informa também que

²⁰⁵ MAGNO, Paschoal Carlos. “Teatro de Bonecos’ no Leme”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 08/01/1947.

²⁰⁶ Manoel Kobachuk, no texto “Boneco é teatro”, de 1977, questiona o motivo pelo qual o teatro de bonecos é considerado uma *arte menor*. Para Kobachuk, “talvez essa mentalidade tenha se instaurado tão concretamente porque, apesar do esforço de poucos grupos, não se tenha mostrado suficientemente um teatro sério e desenvolvido”. Para o mesmo autor, esta deveria ser, nos anos 1970, uma das maiores preocupações da ABTB (Associação Brasileira de Teatro de Bonecos). É interessante notar aqui a mudança de parâmetros nos anos 1970, se comparada com aquela dos anos 1940, manifestada por meio do relatório para o SNT. KOBACHUK, Manoel. “Boneco é teatro”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1977, Ano 3, n. 6, p. 07.

Eros Gonçalves e Olga Obry, em companhia de duas ex-alunas, planejaram um Curso de Teatro de Bonecos em Salvador, realizado com grande êxito no início de 1947, com matrícula de 77 alunos, e outro em Recife, que seria promovido em junho próximo.²⁰⁷

Em 14 de março de 1949, uma solicitação²⁰⁸ de auxílio financeiro de CR\$ 50.000,00 ao *Serviço Nacional de Teatro* foi destinada ao Ministro da Educação e Saúde. Helena Antipoff assina o documento como Diretora Técnica. A justificativa para o pedido refere-se aos projetos da Sociedade Pestalozzi ligados ao teatro de bonecos. Os seguintes serviços são elencados:

- a) Organizará festivais infantis periódicos, constando de representações de três variedades do Teatro de Bonecos (Sombras, Fantoques e Marionetes) assim como de outras atividades recreativas, como seja “Bandinha de Música” e “Danças e Canções”.
- b) Orientará educadores no uso do Teatro de Bonecos, no lar, na Escola, nas obras de assistência à infância, preparando-os em Cursos periódicos, e em estágios durante o ano todo. Aprenderão a improvisar ou adaptar peças, construir palcos, confeccionar cenários e Bonecos, treinando nesta arte dramática menor, sendo entretanto, de tão grande alcance pedagógico e artístico.
- c) Disseminará o Teatro de Bonecos no lar, nas Escolas, nas obras de assistência social, fornecendo informações, folhetos, peças experimentadas, modelos de palcos, de bonecos, etc...
- d) Estudará o Teatro de Bonecos sob seus diversos aspectos em relação a criança de diversas idades e tipos, aproveitando o Teatro de Bonecos, como meio educativo para crianças normais e desajustadas.²⁰⁹

Em 27 de setembro de 1949, o Diretor do *Serviço Nacional de Teatro*, Thiers Martins Moreira, endereça um documento ao Diretor da Divisão de Orçamento solicitando a remessa da quantia de CR\$ 30.000,00 ao Sr. Augusto Saboia da Silva Lima, presidente da Sociedade Pestalozzi do Brasil²¹⁰. Isto significa que o valor

²⁰⁷ Prestação de contas para o Serviço Nacional de Teatro. Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, n. 21/47 (20/04/1947). Agradecemos sinceramente à pesquisadora Angélica Ricci, por ter disponibilizado a documentação aqui referida.

²⁰⁸ Documento enviado para o Ministério da Educação e Saúde – Serviço de Comunicações. Processo 20812/49. 14 de Março de 1949, PM 2 45. Agradecemos sinceramente à pesquisadora Angélica Ricci, por ter disponibilizado a documentação aqui referida.

²⁰⁹ *Idem.*

²¹⁰ Documento do Ministério da Educação e Saúde relativo ao Auxílio à Sociedade Pestalozzi do Brasil, Anexo 85453/49. Agradecemos sinceramente à pesquisadora Angélica Ricci, por ter disponibilizado a documentação aqui referida.

autorizado foi inferior àquele pedido pela instituição. A subvenção foi recebida no dia 10 de dezembro de 1949.²¹¹

Acerca dos cursos realizados pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, Helena Antipoff escreveu, em 1948:

Nos moldes dos anos anteriores, a Sociedade Pestalozzi do Brasil realizará mais dois cursos de recreação infantil durante o ano de 1949.

Visarão esses cursos, dar ao recreio infantil, o papel que deve ter na vida criança brasileira. A infância sem os brinquedos de sua idade pode acarretar sérios distúrbios no desenvolvimento geral, e se os efeitos dessa “avitaminose psíquica” podem ser tão graves quanto o é, na alimentação a carência de vitaminas.

São crianças, asiladas nos estabelecimentos para menores desamparados, as que mais sofrem com esta falta de jogos e de ocupações livres, interessantes. [...] Tristes são, principalmente, as férias escolares de muitas crianças órfãs internadas que não têm lares para neles passar algumas semanas. Jogos infantis exigem uma vigilância discreta e permanente, além de sugestões por parte do adulto, quando os recursos próprios da criança acham-se esgotados. Muita coisa, bem interessante, pode ser introduzida pelo educador no passatempo livre dos internatos: histórias a contar, canções, jogos dos mais variados ao ar livre e em casa, trabalhos manuais, assim como desenho, pintura, dramatizações, teatrinho de bonecos etc... Essas e outras atividades recreativas serão precisamente, as estudadas nos cursos de recreação da Sociedade Pestalozzi do Brasil.²¹²

Neste trecho, pode-se entrever a preocupação social de Helena Antipoff com relação às crianças em desamparo: seriam elas as que mais precisariam do apoio daqueles que participam dos cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil.

A partir da análise das fontes acerca dos cursos de teatro de bonecos promovidos pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, podemos concluir que havia um sentido de “missão” cultural e política na formação de novos mediadores para o teatro de títeres. O ideal de “um teatrinho em cada escola” ou “um teatrinho em cada bairro” parecia evidente nos discursos apresentados pelos envolvidos no projeto.

²¹¹ Prestação de contas para o Serviço Nacional de Teatro. Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, n. 18/50.

²¹² ANTIPOFF, Helena. “Recreação infantil”. In: ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 1992, p. 213.

Paschoal Carlos Magno escreveu, no *Correio da Manhã*, em 1946, um longo e erudito artigo expondo passagens da história mundial do teatro de bonecos. Nesta reportagem, atém-se, em especial, às conexões entre o teatro de títeres, a repressão política e as guerras. Afirma, por exemplo, que,

[...] no começo do século dezessete, os puritanos haviam fechado os teatros ingleses. Seus artistas, impedidos de trabalhar, ciganejavam [sic] pelo país, apresentando espetáculos cujos atores eram bonecos que representavam peças de Shakespeare, Ben Johnson, Dr. Marlowe. Uma dessas companhias foi até a Alemanha. Goethe viu e ouviu então o ‘Dr. Faust’, de Marlowe, que o fez escrever posteriormente o drama do homem à caça da mocidade eterna.²¹³

Sendo o artigo escrito em 1946, ou seja, logo após a Segunda Guerra Mundial, ao final do texto, Paschoal Carlos Magno afirma:

Feitos de madeira, cera, cartão, papel recheiado [sic], estopa, esse povo miúdo tem atualmente uma atração maior que antigamente, pois trata-se da perfeição em miniatura numa época em que forças imensuráveis se desencadeiam pelo mundo, levando-o para um destino que não se pode prever.²¹⁴

O intelectual alemão Walter Benjamin, no texto “O narrador”, de 1936, afirmava que, naquele momento, o intercâmbio de experiências havia se enfraquecido. “Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza”.²¹⁵ Isto se tornou manifesto após a I Guerra Mundial, da qual, depois de sua conclusão, “os combatentes voltavam mudos do campo de batalha, não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável”.²¹⁶ Esta ideia acerca da crise da narração é retomada de outro texto, do mesmo autor, intitulado “Experiência e pobreza”, de 1933. Ao comentar sobre o mesmo tema, Benjamin afirma:

²¹³ MAGNO, Paschoal Carlos. “No mundo dos fantoches”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 13/12/1946.

²¹⁴ *Idem*.

²¹⁵ BENJAMIN, Walter. “O narrador”. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 198.

²¹⁶ *Idem, ibidem*.

Não, o fenômeno não é estranho [a pobreza em experiências comunicáveis]. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano.²¹⁷

Esta pobreza da experiência, na qual “um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão”²¹⁸ parece ter sido, de certa forma, sentida por Paschoal Carlos Magno, que, após os horrores da II Guerra Mundial, se reapropria da visão romântica do perfeccionismo dos títeres, que seriam, assim, capazes de oferecer uma resistência a estes tempos sombrios.

Em texto de 1928, Walter Benjamin ainda ressalta a importância do lúdico diante dos horrores da vida real²¹⁹, após a I Guerra Mundial:

Conhecemos aquela cena de família reunida sob a árvore de Natal, o pai inteiramente absorto com o trenzinho de brinquedo que ele acabou de dar ao filho, enquanto este chora ao seu lado. Não se trata de uma regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto de brincar. Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio: mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada. A banalização de uma existência insuportável contribui

²¹⁷ BENJAMIN, Walter. “Experiência e pobreza”. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 115.

²¹⁸ *Idem*, p. 119.

²¹⁹ De acordo com Cristian Palacios, “Benjamin assumiu a infância como alegoria de um projeto de destruição da subjetividade e da realidade burguesas, das quais havia sido um finíssimo intérprete. [...] O mundo das crianças parecia, para ele, como o reino onde a ‘maldição de ser úteis’ poderia se suspender, dada sua marginalidade frente ao sistema produtivo dos adultos”. PALACIOS, Cristian. *Hacia una teoría del teatro para niños. Sobre los hombros de gigantes*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2017, p. 40. Possuindo como base a teoria benjaminiana, Cristian Palacios ainda afirma: “Podemos pensar que o teatro, e muito especialmente o teatro para crianças, é esse espaço último onde sobrevive a experiência, onde a imaginação das crianças se subtrai do consumo e inaugura um território fértil para o jogo que restitui os objetos da cultura a seu valor original. O teatro para crianças como um repositório dessas histórias que voltam para ser narradas no domínio de uma prática artesanal e quase clandestina que permite ‘elaborar as matérias primas da experiência, a própria e a alheia, de forma sólida, útil e única’”. *Idem*, p. 45.

consideravelmente para o crescente interesse que jogos e livros infantis passaram a despertar após o final da guerra.²²⁰

Não podemos deixar de entrever, desse modo, a relação entre o esforço da difusão do teatro de bonecos pela educação no Brasil e a crise vivida durante a Segunda Guerra Mundial. É dentro desta perspectiva que é possível afirmar que o Curso de Teatro de Bonecos da Sociedade Pestalozzi do Brasil possuía, também para seus professores, um ideal de edificação artística e intelectual dos mediadores que seriam formados para a divulgação dos conhecimentos acerca do teatro de bonecos no Brasil. Fornecer sentidos, ludicidade e experiência a estes indivíduos que levariam os títeres a diversos lugares do país pareciam ser, portanto, objetivos fundamentais.

Em dezembro de 1947, Paschoal Carlos Magno sugeria, em reportagem do *Correio da Manhã*:

Em fins de 1946 colaborei num movimento de “Teatro de Bonecos” com a Sociedade Pestalozzi [sic], que é dirigida pela excepcional sra. Helena Antipoff. Vi o interesse de mulheres e homens de todas as idades aprendendo a construir um pequeno palco, confeccionar cenários, bonecos, saber movimentá-los e a improvisar textos. A tarefa da Sociedade Pestalozzi, que está dando esplendidos resultados, poderia ser amplificada, tomar características nacionais se, o Serviço Nacional de Teatro resolvesse separar 300 mil cruzeiros para financiar a visita a todos os estados de uma missão de técnicos de bonecos e de seu teatro. Essa missão permaneceria de seis a sete dias em cada capital de estado, onde, em combinação com a Secretaria de Educação local, realizaria em curso relâmpago de 12 ou 14 aulas assistido por professores de colégios públicos ou particulares. Ao mesmo tempo prospêtos [sic], brochuras, desenhos seriam distribuídos aos interessados para aumentar-lhes os conhecimentos. Isso nos facilitaria ter em pouco tempo um teatrinho em cada escola, que valeria como passo inicial para a formação de novas platéias, divertimento para petisada [sic] e ensinar-lhe-ia como usar seus sentidos e particularmente suas mãos.²²¹

²²⁰ BENJAMIN, Walter. “Velhos brinquedos”. In: BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009, p. 85.

²²¹ MAGNO, Paschoal Carlos. “Um teatrinho em cada escola”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 21/12/1947. É possível entrever que o projeto de Paschoal Carlos Magno permaneceu semelhante cinco anos depois: em artigo acerca da temporada em João Pessoa, em 1952, do grupo Teatro do Estudante do Brasil, orientado por Paschoal Carlos Magno, afirma-se que “Paschoal Carlos Magno em seu agradecimento teve oportunidade de frisar a falta de parques infantis na cidade e de fazer urgente a criação de teatro de bonecos, marionetes e sombras para crianças, sugerindo que fossem contratados

Ainda sobre este propósito, num artigo publicado em *Democracia*, no Rio de Janeiro, em setembro de 1946, Helena Antipoff é apresentada como uma das pessoas que “desejariam criar jardins de infância em cada praça e no centro desta, como o melhor divertimento, um palco minúsculo”.²²²

Em entrevista, de 1946, ao *Diário de Pernambuco* acerca do primeiro curso de teatro de bonecos organizado pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, Eros Gonçalves também enfatiza o ideal de difusão desta arte por todas as partes do Brasil:

- Acredita que o curso produzirá grandes resultados?
- Se não der resultados imediatamente, produzirá certamente num futuro muito próximo. A Argentina já dispõe mais de 700 teatros de títeres, quando chegará nossa vez? O que todos nós desejamos é de que se multiplique o número de teatros de marionetes, fantoches nas nossas escolas, associações juvenis.²²³

Dentro desta perspectiva “missionária” de formação do público infantil²²⁴, podemos destacar que, em 1952, foi realizada a Primeira Conferência Nacional sobre o Teatro e a Juventude. Um dos vice-presidentes da Comissão Diretora da Conferência foi Paschoal Carlos Magno e a relatora da Comissão de Trabalhos do grupo de Teatro Escolar foi Cecília Meireles. Dentro das resoluções gerais do Congresso está aquela de que “se solicite a cooperação da Sociedade Pestalozzi do Brasil à vista do excelente trabalho já realizado, no que se refere ao Teatro Infantil”. Outra resolução é a de que “se pleiteie de nossas autoridades a construção de palcos desmontáveis para utilização nos jardins, parques e outros logradouros públicos: a) para Teatro de Bonecos; b) para

técnicos no assunto para ensinar às professoras, assim como da possível vinda de um técnico para orientar com seus conhecimentos os grupos que em João Pessoa e nas cidades vizinhas fazem teatro”. _____.

²²² _____ . “Inaugura-se Hoje o Curso de Teatro de Bonecos”. *Democracia*, Rio de Janeiro, 28/09/1946. Documento localizado na Pasta HA J – “Arte e Educação”. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

²²³ _____ . “Curso especial para crianças”. *Diário de Pernambuco*, 02/10/1946.

²²⁴ É importante destacar que Joracy Camargo, na obra *Teatro brasileiro: teatro infantil*, de 1937, já expunha um projeto para que fossem organizados espetáculos de marionetes para o público infantil, “apresentados sob orientação e fiscalização do governo em todas as praças públicas, aos domingos e feriados”. GOMES, Sidmar Silveira. *Do encontro entre as práticas teatrais e a educação: uma releitura da constituição do teatro infantil brasileiro*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018, p. 63.

outros espetáculos destinados às crianças”.²²⁵ Como de pode ver, a ideia de que fossem multiplicados os teatrinhos de bonecos pelas cidades estava presente nas resoluções do Congresso²²⁶.

A perspectiva de que o teatro de bonecos seria uma alternativa “saudável” e “educativa” na formação das crianças também pode ser apreendida na seguinte nota do *Correio da Manhã*, de maio de 1955:

O DOMINGO DE SUAS CRIANÇAS

O domingo quase sempre é um problema para quem possui crianças pequenas. Se este também é o seu problema faça uma experiência, amanhã, levando seus garotos ao Teatro de Bonecos da Sociedade Pestalozzi, um dos bons e sadios divertimentos que existem no Rio para a gatinha miúda. O espetáculo começa às 15,30 [sic] horas e é apresentado no Leme, à rua Gustavo Sampaio 29, local onde funciona a Sociedade Pestalozzi. [...] O programa de amanhã é variado e divertido, compreendendo Teatro de Fantoches, Teatro de Sombras e a indispensável exibição da “Bandinha”, que tanto agrada a criança.

Nesta cidade em que as crianças vivem confinadas em apartamentos pequenos, em contacto com programas radiofônicos e audições de TV nem sempre apropriadas, o Teatrinho de Bonecos da Sociedade Pestalozzi é qualquer coisa de novo e diferente para seus filhos. Siga o nosso conselho e tanto você como os garotos não se arrependarão.²²⁷

Para além das atividades relacionadas com o teatro de bonecos, é possível perceber que a Sociedade Pestalozzi do Brasil possuía, em seu conjunto mais amplo, também o objetivo de auxiliar não somente a formação e o desenvolvimento de crianças e jovens, mas também as suas famílias. O teatro de títeres era, assim, uma estratégia que contribuía para uma esfera maior de edificação da população englobada em seus

²²⁵ _____ . “Primeira Conferência Nacional sobre o Teatro e a Juventude”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 03/12/1952.

²²⁶ De acordo com Ana Pessoa, referindo-se à modernização da cidade do Rio de Janeiro realizada no início do século XX, “As tranformações dos hábitos de lazer atingiram também a prática do teatro de bonecos. Em vez da tradicional apresentação ambulante em feiras, parques e bares, a modernização estabeleceu a fixação de espaços públicos próprios para a realização de espetáculos para platéia infantil. A medida, promovida pelo Prefeito Pereira Passos, com provável colaboração do manipulador de bonecos Arnaldo Gomes de Souza, fez instalar uma série de casteletes de modelo francês, *guignol*, em pontos estratégicos da cidade”. Como se pode ver, a ideia de que a cidade tivesse teatrinhos de bonecos não era uma novidade nos anos 1950. PESSOA, Ana. “O Teatro de Bonecos na Belle-Époque carioca”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 2, v.3, 2007, p. 198.

²²⁷ _____ . “O domingo de suas crianças”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 28/05/1955.

projetos sociais. Em reportagem do *Diário da Noite*, somos informados de que, entre as atividades realizadas pela instituição até o ano de 1951, encontrava-se um consultório médico-pedagógico cujo registro era de 1035 consulentes. Havia também trabalhos pedagógicos com crianças e adolescentes excepcionais, em classes que não ultrapassavam 30 alunos. Existiam ainda “os trabalhos que visam a correção de linguagem, os cursos noturnos para adolescentes e adultos como medida preventiva contra a vadiagem e a delinquência”, os Cursos de Orientação Psico-pedagógica, que alcançaram a matrícula de 412 educadores, os cursos de recreação, com 345 alunos matriculados, cursos de teatro de bonecos, “estágios e visitas, palestras e conferências, manutenção de uma biblioteca infantil” e, em destaque na reportagem, o teatro de títeres da Sociedade Pestalozzi, “que apresentou um total de 70 peças, sendo que 29 fantoches, 25 de sombras, 14 de marionettes e 2 de máscaras, e a Bandinha Rítmica, que realiza ensaios semanais tendo 25 músicas instrumentadas [...]”.²²⁸

O “higienismo mental” – conceito empregado por Helena Antipoff em algumas ocasiões – era um termo constante nas teses do período que uniam a psicologia, a psiquiatria e a educação infantil e juvenil, como um recurso para, entre outros aspectos, “ajustar” os jovens e as crianças, conforme é possível ser apreendido na citação destacada no parágrafo anterior, na qual se explicita que os jovens e adultos fariam cursos noturnos “como medida preventiva contra a vadiagem e a delinquência”.

O higienismo se fortaleceu no Brasil com a Liga Brasileira de Higiene Mental, criada em 1923, a qual, “por pelo menos duas décadas, vai representar o pensamento psiquiátrico corrente no Brasil, dando-lhe voz e autoridade”²²⁹. Ainda segundo o pesquisador Paulo Rennes Marçal Ribeiro,

Com um programa de higiene mental de meta social, a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) visava melhorar o nível de saúde mental da população, voltando-se para ações vinculadas à prevenção das doenças mentais; à educação (pedagogia

²²⁸ DUARTE, Adília. WELTMAN, Henrique Bernardo. NASCIMENTO, Eden Leal. “Os curumins na Sociedade Pestalozzi do Brasil”. *Diário da Noite*, Rio de Janeiro, 08/06/1951. Documento localizado na Pasta HA J – “Arte e Educação”. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

²²⁹ RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. “A criança brasileira nas primeiras décadas do século XX: a ação da higiene mental na psiquiatria, na psicologia e na educação”. In: BOARINI, Maria Lúcia (Org). *Higiene e raça como projetos – Higienismo e eugenia no Brasil*. Maringá: Eduem, 2003, p. 72.

eugênica); à orientação familiar; ao serviço social; e, com grande ênfase, ao combate ao alcoolismo.²³⁰

O pensamento que respaldava o programa da Liga Brasileira de Higiene Mental era ligado à eugenia, o que significava que “um biologismo pseudo-científico justificava as causas para as doenças mentais; em que idéias preconceituosas viam um brasileiro ocioso e cheio de vícios devido à miscigenação racial [...]”.²³¹

Com a era Vargas, as idéias higienistas ganharam o seu apogeu a partir de 1930 e, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, vários médicos vinculados à Liga receberam cargos de direção. Com a queda de Vargas em 1945, as idéias ligadas à eugenia da Liga Brasileira de Higiene Mental se enfraqueceram devido à sua relação estreita com o “ideal nazista de pureza étnica”.²³²

Embora as idéias de Helena Antipoff pareçam estar longe do ideário da eugenia, é necessário relembrar as relações históricas do higienismo também com esta corrente de pensamento. Assim, distante deste raciocínio eugênico, Antipoff estava, com o seu conceito de “inteligência civilizada” e sua trajetória marcada por uma vinculação a determinados aspectos da teoria sócio-histórica, mais próxima de pensadores como Arthur Ramos (1903-1949), pioneiro do estudo da aprendizagem escolar. Segundo Paulo Rennes Marçal Ribeiro,

Médico como muitos dos autores que, nas primeiras décadas do século XX se dedicaram a estudos de psicologia, psicanálise e educação, Arthur Ramos imprimiu em sua obra características de um trabalho integrado e interdisciplinar na solução de problemas escolares, na concepção de ajustamento e desajustamento do aluno na escola, substituindo o conceito de anormalidade para o de criança problema, e na relação de colaboração entre a escola e o lar.²³³

Neste contexto de interdisciplinaridade, trabalhado também por Helena Antipoff, é o que o teatro de bonecos parece entrar como estratégia na formação das crianças brasileiras.

²³⁰ *Idem, ibidem.*

²³¹ *Idem, ibidem.*

²³² *Idem, p. 93.*

²³³ *Idem, p. 82.*

De acordo com Angela Aisenstein e Heloísa Helena Pimenta Rocha, as questões de saúde e de higiene vinculadas à escolarização já estavam presentes nas primeiras décadas republicanas do Brasil:

Os dispositivos legais por meio dos quais se procurou regulamentar as questões da saúde e da instrução pública, nas primeiras décadas republicanas, incorporam artigos que versam sobre as condições higiênicas da escola, incidindo sobre aspectos como a construção dos edifícios escolares, o mobiliário, os materiais, os exercícios escolares e a distribuição do tempo.²³⁴

Dentro do âmbito das reformas ligadas à Escola Nova, sendo que aquela realizada em Minas Gerais teve Helena Antipoff como uma de suas protagonistas, seria importante ressaltar que, já nos anos 1920, com a reforma educacional de Fernando de Azevedo, quando este passou a ser diretor-geral de Instrução Pública do Distrito Federal, a internalização de hábitos de higiene pelo aluno tornou-se um assunto promordial:

Nessa obra, articulavam-se professores, enfermeiras, médicos escolares e dentistas, cuja ação não se limitava ao espaço escolar, mas deveria se espraiar, atingindo o âmbito doméstico e colonizando as práticas cotidianas com base nos imperativos da doutrina higienista.²³⁵

Neste contexto, de acordo com Marta Maria Chagas de Carvalho,

O movimento protagonizado por médicos e higienistas em favor da reforma dos serviços de saúde tem inúmeros pontos de contato com o promovido por amplos setores da intelectualidade em favor da ‘causa educacional’, nos anos 1920. Não apenas porque ambos tinham como objetivos comuns a reforma dos serviços públicos, a modernização do país e a ampliação de possibilidades de participação política e de atuação profissional; mas, principalmente, porque saúde e educação se apresentavam, para seus agentes, como questões indissociáveis. No campo da saúde, firma-se, nos anos 1920, a

²³⁴ AISENSTEIN, Angela. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. “A escolarização dos corpos entre fundações e reformas: Brasil e Argentina (1880-1940). In: VIDAL, Diana G. ASCOLANI, Adrián (orgs). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina. Ensaio de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 176.

²³⁵ *Idem*, p. 193.

convicção de que medidas de política sanitária seriam ineficazes se não abrangessem a intromissão, nos sujeitos sociais, de hábitos higiênicos, por meio da educação. No movimento educacional da mesma década, a saúde é um dos pilares da grande campanha de regeneração nacional pela educação.²³⁶

As questões de higiene na escola são, portanto, um assunto histórico nas primeiras décadas da república brasileira, presentes de forma preponderante, também, no discurso escolanovista, o que nos leva a concluir que Helena Antipoff estava embebida dos temas pedagógicos em voga no início do século XX.

Veremos, agora, como Javier Villafañe trabalhava o teatro de títeres em seus caminhos percorridos por entre escolas, praças, povoados e cidades, levando o estímulo à criação para um público principalmente infantil. A partir disso, traçaremos conexões entre os seus projetos e aqueles empreendidos pela Sociedade Pestalozzi do Brasil e pelos demais artistas e educadores brasileiros vinculados, de alguma forma, ao ideário desta instituição.

Javier Villafañe e Helena Antipoff: Conexões

Segundo Ana Maria Amaral, Helena Antipoff foi de grande importância para nomes como Cecília Meireles, Gianni Ratto, Adolfo Celi, Chagas Freitas, Olga Obry, Augusto Rodrigues e Antonieta Lex Leite²³⁷. Um dos cursos realizados a partir da década de 1940 pela Sociedade Pestalozzi do Brasil foi presenciado por Maria Clara Machado, que, num depoimento, relatou que pôde “tomar aulas práticas e teóricas com pessoas como Cecília Meireles (dramaturgia), Eros Martini Gonçalves (cenografia), Pascoal Carlos Magno (história do teatro), Olga Obry (construção e manipulação) além

²³⁶ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 411-412.

²³⁷ AMARAL, Ana Maria. *Le theatre de marionnettes au Bresil et à São Paulo des années 40 aux années 80*. São Paulo: COM-ARTE, 1994, p. 28.

de outros”.²³⁸ Maria Clara Machado havia se impressionado muito com uma apresentação de títeres do bonequeiro argentino Javier Villafañe na casa de seu pai, Aníbal Machado. A partir daí, buscou o curso da Sociedade Pestalozzi do Brasil.

Em reportagem especial sobre Maria Clara Machado, no *Correio da Manhã*, podemos ver uma alusão à história de que conheceu o teatro de bonecos na casa de seu pai por meio do trabalho de Javier Villafañe. Na reportagem, no entanto, Villafañe não é explicitado:

Até que um dia, na casa de seu pai onde mora, nos conhecidos domingos quando, as portas abertas a todos acolhem, um homem amigo fêz teatro de bonecos. Entusiasmada, Maria Clara foi estudar no Pestalozzi recreação fazendo um curso de teatro de bonecos. E no Patronato da Gávea, chefe de Distrito da bandeirantes, trabalhava como assistente social e divertia a si e aos outros, os operários, fazendo aos domingos teatro de bonecos.²³⁹

Maria Clara Machado também foi responsável pela difusão do teatro de bonecos no Brasil por meio de cursos, conforme podemos verificar no artigo abaixo, de 1957:

A Academia de Teatro da Fundação Brasileira de Teatro, comunica aos interessados que as matrículas para o Curso de Dramatização para professôres, foram prorrogadas até o dia 30 de abril corrente. Outrossim torna público que os seus professôres com as respectivas matérias são os seguintes: Dulcina de Moraes (Interpretação e Direção); Elza Longoni (Ritmo); Nayde Sá Pereira (Iniciação Musical); Margarida Estrela Bandeira Duarte (Psicopedagogia) e (Arte-Educação); Silva Ferreira (Aplicação de tôdas essas matérias à classe de aula); e Maria Clara Machado (Confecção de Fantoques e Teatro de Bonecos) afora uma série de aulas práticas, aplicando-se os conhecimentos adquiridos ao programa oficial do ensino pré-primário e primário. As inscrições podem ser feitas diariamente, das 12 às 20 horas, na sobre loja do Teatro Dulcina.²⁴⁰

Javier Villafañe, bonequeiro argentino e segundo intelectual mediador destacado no presente capítulo, veio ao Brasil em 1941, a convite da poetisa chilena Gabriela

²³⁸ MEDINA, Pablo. “Viagens do bonequeiro Javier Villafañe no Brasil”. *Revista do Instituto Estadual do Livro – Continente Sul Sur*. Porto Alegre, n. 5 – Outubro de 1997, p. 148.

²³⁹ _____. “24 horas na vida de Maria Clara Machado”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 21/12/1958.

²⁴⁰ _____. “- A Academia...”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 24/04/1957.

Mistral, hospedando-se durante alguns meses na casa do escritor Rubem Braga. Gabriela Mistral o convidou por meio de uma carta, que dizia: “Venha com seu teatro e seus fantoches. Quero aprender a fazer fantoches. Ensine-me esse trabalho maravilhoso. Desta maneira, no dia em que eu morrer e for para o céu, poderei entreter e divertir os anjos”²⁴¹.

Cumpre-nos, neste momento da pesquisa, analisar brevemente também a trajetória de Javier Villafañe, tal como fizemos a respeito do caminho traçado por Helena Antipoff, para que, deste modo, possamos tecer relações entre as trilhas profissionais do bonequeiro e o seu papel como intelectual mediador responsável pela difusão da arte do teatro de bonecos.

José Javier Villafañe, nascido em 1909 em Buenos Aires, é um dos mais destacados bonequeiros argentinos de sua geração. O pesquisador Pablo Medina, numa antologia dedicada ao artista, nos relata que a época de 1910 a 1920 foi muito interessante em termos culturais e populares, sendo uma das manifestações do período o palhaço Frank Brown, que se apresentava em teatros e circos de Buenos Aires – referência, também, para a bonequeira Mane Bernardo, conforme se verá em capítulo posterior. Villafañe conta: “a princípio tinha um pouco de medo a Flan Flon! – como nós, as crianças que não podíamos pronunciar bem o nome em inglês, o chamávamos – mas logo descobrimos sua grande ternura e enorme humor. Então pedia cada vez mais para vê-lo atuar”²⁴².

Outra referência de infância para Villafañe foram os espetáculos de títeres no Jardim Zoológico de Buenos Aires, animados por mais de trinta anos por Dante S. Verzura. Segundo Pablo Medina, “neste cenário foi representado Fausto e Margarida, de Goethe, cenas de Cinderela, Pinóquio e tantas outras personagens tomadas dos contos de Perrault, Grimm, Andersen”²⁴³.

Acerca de sua entrada no universo do teatro de bonecos durante a juventude, Villafañe relata:

Tínhamos entre dezessete e dezenove anos e descobrimos os títeres de La Boca, com Wernicke, José P. Correch e José Luis Lanuza. Era um teatro estável com bonecos de

²⁴¹ MEDINA, Pablo. “Viagens do bonequeiro Javier Villafañe no Brasil”. *Op. cit.*, p. 146.

²⁴² MEDINA, Pablo. “Historias de ida y vuelta”. In: VILLAFANE, Javier. *Antología*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1990, p. 18.

²⁴³ *Idem*, p. 19.

origem italiana – os “pupi” – que falavam e diziam os textos em genovês... Neste lugar cheguei pela primeira vez aos dezessete anos. Que impressionante, fiquei maravilhado! Estes marionetistas representavam episódios de obras que duravam até um ano. Nestes espetáculos dos títeres de San Carlino, as marionetes pesavam entre 20 e 30 quilos e eram manipuladas por uma barra. Este descobrimento dos títeres de La Boca, talvez, selou meu caminho.²⁴⁴

Em 1929, Javier Villafañe fortalece a sua amizade com Juan Pedro Ramos, grande parceiro de trabalho do início de sua trajetória artística. É com ele que Villafañe conforma o projeto de fazer um teatro de bonecos itinerante sobre uma carroça, conforme podemos perceber em seu próprio depoimento:

Um dia estávamos na varanda da casa de meu irmão, Oscar, na rua Azcuénaga, com Juan Pedro Ramos, o poeta e amigo, e passou uma carroça conduzida por um velho, e sobre o feno que levava ia um menino olhando o céu enquanto mastigava uma graminha longa e amarela. Pensei nesse momento com Juan como seria lindo poder viajar toda a vida em uma carroça e que o cavalo nos levasse onde quisesse.

Sonhávamos e conversávamos sobre a carroça, falamos toda a noite, além disso buscamos nomes, anotávamos, até que finalmente nos decidimos por La Andariega. E Pedro dizia: “Soltamos a rédea da égua e ela que tome o caminho que queira”.

Poucos dias depois, com meu amigo, tomamos a decisão de buscar uma carroça ou um carro. Eu havia deixado o apartamento da rua Azcuénaga e as poucas coisas que tinha – uma cama, um guarda-roupas, uma escova de dentes, um par de meias com buracos e outras coisas – eu vendi; pudemos comprar a carroça e eu fui viver ali.

Assim nasceu La Andariega. Compramos em um curral da rua Gaona. Lembro-me nitidamente que esse dia chegamos às 7.15 da manhã ao curral. Estávamos olhando, quando eu e Juan Pedro vimos um carro entregador de gelo. O homem disse: “Mas olhem que é frio por dentro”, e nos observava com curiosidade. Dissemos que éramos poetas e que queríamos adaptar o carro para fazer um teatro de bonecos. Disse-nos o preço. Nos olhamos, eu e Juan Pedro, e o homem do curral compreendeu em seguida que não tínhamos dinheiro suficiente para o carro e a égua. Bom, não precisa dizer que abaixou o preço para nós e saímos com o carro e a égua: La Guincha.²⁴⁵

²⁴⁴ *Idem*, p. 22.

²⁴⁵ *Idem*, p. 26.

O primeiro boneco confeccionado por Villafañe, em 1933, foi *Maese Trotamundos*, que ainda o acompanhava após cinquenta e seis anos de sua criação. Em 1934, o bonequeiro argentino conhece Federico García Lorca em sua visita a Buenos Aires. Assim Villafañe relata um dos episódios em que se encontrou com o poeta espanhol:

Em uma oportunidade em que eu estava em La Andariega, Juan Pedro o levou ao terreno baldio da rua O'Higgins para lhe mostrar nosso projeto; isto ocorreu em 1934. Depois foram à casa de uns amigos beber algo. A lembrança grata e cheia de nostalgia por esse homem tão múltiple e rico em milhares e variadas formas de expressão artística e humana ficou profundamente gravada em meu coração.²⁴⁶

Após a visita de García Lorca a Buenos Aires, Juan Pedro Ramos e Javier Villafañe dedicaram quase o ano todo de 1935 para colocar em prática o projeto de *La Andariega*. Em 22 de outubro de 1935, o Teatro de Bonecos *La Andariega* fez o seu batismo, numa apresentação ao ar livre.

Em uma reportagem do dia da estreia, em 1935, do jornal *La Nación*, acerca da empreitada de Javier Villafañe e Juan Pedro Ramos com a carroça *La Andariega*, os dois artistas declararam a respeito do futuro do projeto:

“Levamos os mapas – nos dizem – porque não se concebe uma viagem longa, como achamos que será a nossa, sem os correspondentes mapas, que dêem “matrícula” de viajantes registrados, formais; além disso, os mapas são sempre lindos, ainda que já não tenham, como antigamente, as vaquinhas marcadas nas pradarias, os leões desenhados sobre os desertos e os campanários designando a localização das cidades. Era necessário que levássemos um mapa, um sortimento de coordenadas e abscissas, para certificar a respeitabilidade de nossa aventura. Fora isso, não sabemos qual é o nosso itinerário. Sairemos para o Norte. Isso é tudo que podemos dizer pelo momento, e depois iremos ao acaso pelas encruzilhadas, nas quais mais de quatro vezes decidirá seguramente o caminho a formosa égua que compramos para que leve a carroça”.²⁴⁷

²⁴⁶ *Idem*, p. 39.

²⁴⁷ _____, “Dos jóvenes escritores llevaran al interior un teatro de títeres instalado en un modesto carro”. *La Nación*, Buenos Aires, 22/10/1935.

Na mesma reportagem, Villafañe e Juan Pedro Ramos comentam sobre os títeres de *La Boca*, que demonstram a tradição titeriteira localizada na Argentina antes da primeira geração de bonequeiros locais:

Nós vimos os títeres de Camile Udine, o sucessor do velho Don Sebastián, da rua Necochea, em La Boca. Interpretavam ingenuamente adaptações de obras de cavalaria, de Tasso e Ariosto, que pegavam de uns caderninhos que se transmitiam de geração em geração; era uma família de bonequeiros do Palermo (Itália) que havia vindo para a América, permanecendo longos anos no Rio de Janeiro e depois em Buenos Aires – nos relatam Villafañe e Ramos -. [...] Os livretos das obras eram ingênuos e apaixonantes, cheios de poesia simples e de elevação de sentimentos. Fizeram sempre estas representações no teatrinho de La Boca até que foi fechado por uma grande dívida de impostos municipais. Como negócio, era ruim; os trabalhadores da ribeira, que eram seu público, não davam muito dinheiro.[...] ²⁴⁸

A princípio, as peças de Villafañe e Ramos não eram especificamente para o público infantil. No entanto, uma situação os levou a pensar num trabalho para esta faixa etária:

Em Luján – evoca Javier – conhecemos don Federico Monjardín, professor de idiomas e mais tarde deputado nacional, que conseguiu para nós uma primeira apresentação na porta da Escola Normal do povoado. Nessa época ainda não tínhamos repertório para crianças. Aguçamos a imaginação e no caminho começamos a brincar com as obras que havia escrito para adultos. *La guardia del general*, peça em um ato, se transformou em *El soldadito de guardia* e do mesmo tema surgiu a ideia para armar *Juancito y Margarita*, também influenciado por Goethe e sua obra – em particular *Fausto* –, que me sugere uma Margarita rica e expressiva. E assim, em princípio, chamei o meu texto de *Juancito y Margarita*, e mais tarde se converteu em *María para siempre*, e aparece publicado no *Teatro de Títeres*.²⁴⁹

Javier Villafañe passou a viajar por diversas partes da Argentina. Segundo o artista, assim se cumpria a função dos títeres: “[...] dar-se às pessoas, fazer rir e pensar

²⁴⁸ *Idem*.

²⁴⁹ MEDINA, Pablo. “Historias de ida y vuelta”. In: VILLAFañE, Javier. *Antología*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1990, p. 43.

ao mesmo tempo àquele que sobra o pão e àquele que falta, ao velho e à criança, à moça apaixonada e ao estudante distraído, ao camponês e ao homem da cidade”.²⁵⁰

Em seu trajeto pelo litoral, conheceu, em 1938, as irmãs Olga e Leticia Cossettini²⁵¹, “pioneiras na educação pela arte”, segundo Pablo Medina. As visitas do bonequeiro foram freqüentes, e Pablo Medina nos fornece depoimentos dessas ocasiões:

Disse Olga:

Certa manhã do ano de 1938 chegou a nossa escola um bonequeiro. Aquela manhã foi uma enorme campanha de cristal repetindo: Títeres! Títeres! Javier se chama o bonequeiro. É poeta. É Javier Villafañe, aquele de La Andariega.

E agrega Leticia:

*Somos unidas por uma grande amizade com Javier Villafañe, que se iniciou precisamente em '38. Às vezes chegava de surpresa com seu humor, seus contos, seus poemas e seus títeres; era muito imaginativo. Ele ensinou as crianças a modelar os primeiros bonecos para o nosso teatrinho, que mais tarde se chamou “Javier Villafañe”. Também presenciou nossa atividade educativa, se interessava por tudo, por artes plásticas, por teatro, pelas danças, pela música, pela poesia, pelos velhos romances espanhóis e por quase toda atividade expressiva de nossas crianças.*²⁵²

As irmãs Cossettini possuíam, na Escola Experimental Dr. Gabriel Carrasco, em Rosário, Argentina, um projeto pedagógico inovador. Na obra *La escuela viva*, Olga Cossettini relata o cotidiano de aprendizagem das crianças por meio de experiências no dia-a-dia da região onde viviam:

Para dar a conhecer em linhas gerais nosso plano de trabalho, é necessário que o professor abandone por um momento a classe, a escola, horário e programa e saia com suas crianças para a rua, percorra a vizinhança – desta vez o mais próximo da escola – e se detenha para olhar o céu, as árvores, a influência da chuva ou a seca que se prolonga, etc. E observe as pessoas que andam, e se detenha para conversar com a mulher que

²⁵⁰ MARELLI, Sergio. *Javier Villafañe – La poesía en mameuco*. Buenos Aires: Corregidor, 2014, p. 25.

²⁵¹ De acordo com Sandra Carli, Olga Cossettini “foi diretora do Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Domingo de Oro de Rafaela, dirigida por Amanda Arias, e depois diretora da Escuela Experimental Dr. Gabriel Carrasco de Rosario entre 1935 e 1950. A partir de 1951 foi secretária da filial Rosario do Colegio Libre de Estudios Superiores”. CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002, p. 211.

²⁵² MEDINA, Pablo. “Historias de ida y vuelta”. In: VILLAFANE, Javier. *Antología*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1990, p. 51.

passa com um cesto de verduras no braço, com o jardineiro que poda as rosas e que se assome à oficina do ferreiro e, em silêncio, contemple a estrela que nasce do metal avermelhado e converse com o trabalhador, e admire o milagroso trabalho de suas mãos rudes na forja de arabescos e filigranas de um portão colonial, e depois de ter se saturado de paisagem e de gente, volte à escola e uma vez na classe, deixe as crianças reagirem naturalmente, respeitando esta expansão às vezes ruidosa – nunca indisciplinada e sempre profundamente saudável – por querer dizer à sua maneira o que viu e ouviu, o que sabe, o que pensa e o que acha. Depois de escutá-los, o professor descobrirá que no breve passeio, trabalharam no espírito das crianças duas influências: A que vem do mundo físico – naturalmente em torno – e a do mundo social, em cujo seio se realizaram os valores de conduta moral e a criação humana.

Observará também, pouco a pouco vivendo assim e adotado um tom de amizade e de confiança, que os alunos se expressam pela primeira vez originalmente – seja na composição, seja no desenho – e descobrirá com íntimo gozo, que seus alunos estão criando.²⁵³

O teatro, na escola das irmãs Cossettini, colaborava com o ideal de formação nas crianças de um sentimento de solidariedade humana, “base de uma compreensão entre os homens”. Desse modo, elas esperavam que os alunos sentissem como “uma necessidade natural o ‘dar’, dar sua alegria, sua beleza e sua emoção”.²⁵⁴ Nesse sentido, as crianças deveriam levar para o ambiente externo à escola as suas contribuições à sociedade, entre elas, o teatro.

Dentre as atividades da escola que iam ao encontro destas perspectivas, havia as Missões Infantis de Divulgação Cultural, iniciadas no ano de 1936, as quais eram realizadas no mês de novembro com os alunos de 10 a 14 anos. As Missões eram “a escola na rua, em contato com o povo, ao qual leva seu saber e sua experiência. Expressão de vida da escola que sai de seus limites estritos e busca contato com o mundo que a rodeia”.²⁵⁵

Inspiradas nas Missões realizadas na República Espanhola, Olga Cossettini explica brevemente o projeto espanhol que ganhou tanto destaque nas políticas argentinas culturais nos anos 1930 e 1940:

²⁵³ COSSETTINI, Olga. *La escuela viva*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1945, p. 21 e 22.

²⁵⁴ *Idem*, p. 99.

²⁵⁵ *Idem*, p. 100.

Na Espanha tiveram origem as “missões” e foram integradas por homens e mulheres, alta expressão da cultura espanhola, que ao chegar à metade da primavera e em caravana de artistas, poetas e professores, saía de Madrid e depois de virar íntegros seus alforjes, repletos de alta comédia, de cantos e músicas, de livros e quadros, em aldeias remotas em povoados e vilas dormidos no sono do esquecimento regressavam a Madrid, para empreender na primavera seguinte, tão bela peregrinação.

O Coro e o Teatro do Povo das *Misiones Pedagógicas* contou na Espanha com a colaboração de ilustres poetas, artistas e músicos. Até 1933 havia percorrido sessenta povoados e atuado diante de três mil espectadores com a graça e a beleza de seus romances, de seu teatro e de seu cancionero popular.

O Patronato das *Misiones Pedagógicas*, contou com o apoio do Governo da República, distribuiu livros, fundou bibliotecas e se constituiu em um dos mais eficazes auxiliares do Ministério de Instrução Pública da Espanha, realizando um belíssimo trabalho educativo de vasto alcance.²⁵⁶

No dia 14 de abril de 1931, foi proclamada, na Espanha, a II República Espanhola. Manuel Bartolomé Cossío, que desde 1904 era o “primeiro catedrático da primeira Cátedra de Pedagogia que teve a universidade espanhola”, embarcou imediatamente num trem e foi para Madrid, onde tomou conhecimento de que o novo governo iria colocar em prática o projeto das Missões Pedagógicas, sendo Cossío nomeado como diretor do seu Conselho. Desse modo, “a primeira Missão se realizou entre 17 e 23 de dezembro, e foi uma das primeiras iniciativas em um período da história da Espanha que se caracteriza, justamente, por seu extraordinário impulso pedagógico”²⁵⁷.

Segundo Jorge Larrosa e Marta Venceslao,

As Missões eram constituídas por cinco artefatos portáteis de ação cultural e educativa: o Museu do Povo (também conhecido como Museu Ambulante), o Serviço de Cinema, as Bibliotecas Ambulantes, o Coro do Povo e o Teatro do Povo (que incluía um teatro de títeres chamado Palco de Fantoques). Eram pensadas para o fomento e a difusão da cultura na Espanha rural, isolada e analfabeta. Pretendiam também impulsionar certa renovação pedagógica nas escolas das aldeias mais desassistidas, organizando cursos

²⁵⁶ *Idem*, p. 105 e 106.

²⁵⁷ LARROSA, Jorge. VENCESLAO, Marta. “Um povo capaz de skholé: elogio das Missões Pedagógicas da II República Espanhola”. In: LARROSA, Jorge (Org). *Elogio da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 115.

para professores. Durante os seus quase cinco anos de existência, chegaram a 7000 povoados, muitos dos quais praticamente inacessíveis. Em cada um deles se deixava uma coleção de 100 livros, um gramofone com discos e outros objetos culturais. Delas participavam mais de 500 missionários, entre professores, normalistas, inspetores de ensino e estudantes universitários. Entre os juveníssimos missionários, havia pessoas que se tornariam depois artistas, escritores, poetas, músicos, cineastas, filósofos e pedagogos de grandíssima importância. Alguns dos missionários foram fuzilados se, no momento da sublevação militar, se encontravam em zona franquista, e outros morreram na frente de batalha ou na repressão do pós-guerra, e a maioria se exilou depois da queda da República.²⁵⁸

Bartolomé Cossío previa que as Missões espanholas deveriam ter um sentido desinteressado, assim como Javier Villafañe acreditava que deveria ser o seu trabalho com os títeres. Isso porque, segundo Jorge Larrosa e Marta Venceslao,

Eram justamente essa busca da alegria e essa despreocupação com os resultados que reparavam a injustiça ancestral que o povo sofria: a de ter sido tratado sempre como sujeito do trabalho e da necessidade. A injustiça não está somente na repartição desigual da riqueza, também da “riqueza cultural”, mas está, fundamentalmente, na repartição desigual do tempo, no fato de que algumas pessoas sejam despossuídas do seu tempo e, portanto, de sua vida, no fato de que, para alguns, nunca haja tempo para outra coisa que não seja a estrita necessidade. Para Cossío, a educação e especialmente a arte deviam ser entendidas como gozo e como jogo, e para isso era essencial manter uma distinção forte entre o trabalho produtivo e o jogo improdutivo. O gozo somente é obtido através de uma atividade livre, de uma atividade cujo fim está em si mesmo, de um emprego livre das próprias forças, de um interesse, poderíamos dizer, desinteressado, ou seja, através do jogo. Por isso, Cossío insistia na separação dos tempos e em que a tarefa das Missões devia ser entendida como uma ação para o tempo de ócio, ou melhor, como uma ação que criava um tempo para jogar e para gozar, para perder, um tempo para nada. E isso era especialmente relevante para o Museu [o Museu Ambulante das Missões], porque, para Cossío, não somente havia uma estreita relação entre arte e jogo, mas a arte devia ser entendida como jogo e, afinal, idealmente, a própria vida devia ser entendida como jogo, ou seja, como arte.²⁵⁹

²⁵⁸ *Idem*, p. 116.

²⁵⁹ *Idem*, p. 130.

Para as irmãs Cossettini, em Rosário, o teatro de títeres como jogo, como puro prazer desinteressado – da forma como Villafañe concebia a sua arte – chegou às portas de sua escola justamente com a presença deste bonequeiro. Ao final da obra *La escuela viva*, Olga Cossettini relata a chegada do nosso titeriteiro e o profundo impacto de seus bonecos na rotina das crianças que freqüentavam a instituição:

Javier Villafañe, não saberá nunca quanto gozamos com seu “Cavaleiro da Mão de Fogo” e com seu “Soldadinho de Guarda”. A risada e a emoção nas bocas e mãos te fizeram nosso para sempre, e graças a você, que nos ensinou o segredo de seus bonecos, que nos presenteou com suas peças - [...] – nasceu nosso teatro, irmão do seu.

María Lidia Tablada, querida companheira nossa, aprendeu com você a modelagem, e de suas mãos hábeis nasceram os bonecos que prenderiam com seu ingênuo encanto centenas de crianças; os nossos, os de apartados bairros, os de cidades próximas. Mas os bonecos de María Lidia, além da alegria foram estímulo para nossas crianças que, em estreita aliança, a rodearam e pegaram dela a boa palavra que alentou sua capacidade criadora. A família de títeres se multiplicou assim por obra do amor e do trabalho, a tal ponto que também houve bonecos para enviar como obséquio aos asilados do “Lar Santa Rosa”, de Buenos Aires, e à biblioteca popular que sustenta a senhora Delia de Bosseti.²⁶⁰

O teatro de títeres criado na escola de Olga Cossettini foi motivo de grande alegria para as crianças que podiam desfrutá-lo. Carlos Maldonado, de 11 anos, aluno do 4º grau, assim se manifestou quando pôde assistir aos títeres:

Já chegaram os títeres para alegrar outra vez a escola e as crianças! Quando me avisaram que vinham, me deu vontade de pular dizendo: “Os bonecos outra vez aqui para alegrar! E Maese Trotamundos virá outra vez a nos falar com essa voz de madeira e coração de carne; e nos apresentará a novos personagens: Martín Fierro e os títeres! “Títeres que têm voz de madeira e coração de carne.”²⁶¹

Assim como Helena Antipoff, Javier Villafañe possuía também o desejo de que o teatro de bonecos fosse difundido por todas as partes de seu país. Segundo Sergio Marelli, a paixão pelo teatro de bonecos de Javier Villafañe era “contagiosa”. Foram

²⁶⁰ COSSETTINI, Olga. *La escuela viva*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1945, p. 167 e 168.

²⁶¹ *Idem*, p. 174.

muitos os grupos que tiveram relação com este bonequeiro: “El retablillo de Maese Pedro”, de Fernando Birri; “La sirena”, de Horacio Butler e Silvina Ocampo; “El teatro de las malas artes”, de Sergio De Cecco; “La botella”, de Ariel Bufano; “La pareja”, dos irmãos Di Mauro; o “Teatro de Pepe”, de Pepe Ruiz, entre outros.²⁶² Realizou, também, “cursos sobre teatro no *Instituto Nacional de Estudios del Teatro*, em 1943, e na *Escuela de Verano da Universidad de Santiago de Chile*, em 1944. Em 1943, junto com José Antonio Saldías criou o *Teatro Nacional de Títeres*”. Criou também a *Escuela de Titiriteros* que se localizava no *Instituto Nacional de Estudios del Teatro*.²⁶³ De acordo com Villafañe,

A finalidade principal era ensinar as crianças a fabricar seus bonecos, treiná-los em seu manejo, desenhar suas cenografias e escrever suas obras, para que eles logo se desempenhassem nas representações. O *Instituto Nacional de Estudios del Teatro* possuía um teatro de bonecos completo, que nós levávamos às escolas primárias e com o qual representávamos obras escritas por crianças de diferentes regiões do país e também de alguns países da América, como, por exemplo: Chile, Uruguai, Paraguai, etc., que recolhi durante repetidas viagens com “La Andariega”. [...] ²⁶⁴

Dentro desta perspectiva de difusão do teatro de bonecos foi que, em 1940, recebeu uma bolsa da Comissão Nacional de Cultura para percorrer o país divulgando “a atividade titeriteira como elemento estético na educação da criança”. Durante este período, além de se apresentar diversas vezes, recolheu uma grande quantidade de desenhos e textos das crianças argentinas.²⁶⁵ Eis o seu relato deste período:

Depois da apresentação de bonecos, nas escolas que visitávamos ensinávamos as crianças a construir seu teatro e a modelar, pintar, vestir e mover os bonecos. Desta maneira, e por intermédio de *Titirimundo* – livrinho dedicado à difusão dos títeres –, divulgou-se este espetáculo nas escolas primárias. Contamos em torno de 700 teatros de títeres. Em outras oportunidades, as mesmas crianças escreviam suas obras para serem representadas nos teatrinhos, que haviam se multiplicado em grande medida. Com Enrique Wernicke difundíamos a atividade titeriteira através do *Titirimundo*, as técnicas

²⁶² MARELLI, Sergio. *Javier Villafañe – La poesía en mameuco*. Buenos Aires: Corregidor, 2014, p. 21.

²⁶³ *Idem*, p. 97.

²⁶⁴ *Idem*, p. 97-98.

²⁶⁵ MEDINA, Pablo. “Historias de ida y vuelta”. In: VILLAFAÑE, Javier. *Antología*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1990, p. 52.

de manipulação do boneco, a construção e a variedade de bonecos, além do repertório titeriteiro para ser representado.²⁶⁶

Villafañe também participou das *Misiones Pedagógicas* organizadas pelo Conselho de Educação de Córdoba, as quais serão mais minuciosamente tratadas em capítulo posterior, inspiradas também nas *Misiones Pegagógicas* da Espanha, comentadas anteriormente. Acerca desta época, o bonequeiro recorda:

Naqueles tempos, já faz 45 anos (1943), fui convidado a participar nas *Misiones Pedagógicas* organizadas pelo Conselho de Educação de Córdoba. Passei pelos pequenos povoados contando histórias às crianças e pedindo-lhes que as desenhassem; esta experiência me permitiu recolher abundante material elaborado por crianças.²⁶⁷

Desse modo, Javier Villafañe viajou por todas as regiões da Argentina, com diversos meios de transporte, sempre ofertando narrativas e propondo atividades de expressão artística:

Sós, em absoluta liberdade, desenhavam e pintavam as cenas do relato que mais lhes havia impressionado...

... Me perguntaram muitas vezes qual era, a meu ver, a região do país onde as crianças desenhavam melhor. Não podemos dizer a planície, a montanha, o mar, a floresta. Em cada lugar, a paisagem, os costumes inspiram os motivos que a criança aproveita para seus desenhos. Penetra no mundo que lhe rodeia, na circunstância geográfica em que vive. Mas voltando ao aspecto social anterior poderia, sem exagerar, terminar dizendo que a criança desenha melhor onde melhor come...²⁶⁸

O bonequeiro argentino, segundo Sergio Marelli, possuía uma história interessante acerca deste tema social:

Estando em uma dessas Colônias de Férias – em Pampa de Achala –, chegou um conjunto de crianças do sul da província. Havia feito um longo percurso de ônibus. Atravessaram serras, arroios, vales. Uma paisagem magnífica e desconhecida para eles

²⁶⁶ *Idem, ibidem.*

²⁶⁷ *Idem, p. 54.*

²⁶⁸ *Idem, p. 57.*

que viviam na planície. Chegaram ao meio-dia. Almoçaram na Colônia. Descansaram. Fizeram um passeio a um arroio próximo, e depois da merenda, Javier deu a cada um papel e lápis, e lhes pediu que respondessem por escrito à seguinte pergunta: “O que foi que vocês mais gostaram desde que saíram de suas casas?”. Quase todos coincidiram na resposta: o almoço e a merenda. Quando esse mesmo grupo, deixava a Colônia – havia passado vinte e cinco dias –, voltou a repetir a pergunta. Desta vez ninguém se lembrou do almoço e da merenda. As respostas eram em sua maioria poemas sobre a água, as pedras, a amizade, as cores, os pássaros e o céu.²⁶⁹

Numa entrevista para o jornal *La Prensa*, transcrita por Pablo Medina, podemos reconhecer os aspectos inovadores das atividades de Villafañe no que dizia respeito à educação das crianças na Argentina. Irene Ferrari pergunta ao bonequeiro:

- O senhor estimulou a criatividade quando o objetivo pedagógico era copiar o modelo fielmente: fazia com que as crianças inventassem o final das histórias, lhes ensinava a fazer seus próprios bonecos e a escrever os textos. Fazia-os participar, a despeito do fato de que as normas estabelecidas exigiam obediência e passividade. Isto deve ter trazido dificuldades.

- Na realidade – responde Javier –, o Conselho de Educação me negou a autorização para recorrer as escolas porque diziam que meu trabalho ia contra os programas e fomentava a “palhaçada”. Então falsifiquei a permissão. Consegui o papel por meio de um amigo inocente que escreveu para mim o endereço que lhe pedi no dorso de uma folha com o timbre do Conselho. Apaguei o que ele havia escrito e inventei para mim a permissão. Enchi-o com carimbos dos comerciantes do meu bairro, deixava-os apagados ou dobrava o papel. Assim pude ir a todas as escolas que quis.²⁷⁰

Conforme é possível averiguar, enquanto Helena Antipoff possuía um vínculo estreito com as políticas culturais do Estado por meio de seu vínculo com os projetos pedagógicos estatais, com Paschoal Carlos Magno, intelectual frequentemente ligado às políticas nacionais, e por meio do apoio financeiro do *Serviço Nacional do Teatro*, Javier Villafañe era, praticamente, um *outsider* dentro das políticas educacionais e culturais do Estado argentino, necessitando, inclusive, falsificar documentos. Enquanto

²⁶⁹ MARELLI, Sergio. *Javier Villafañe – La poesía en mameuco*. Buenos Aires: Corregidor, 2014, p. 99-100.

²⁷⁰ MEDINA, Pablo. “Historias de ida y vuelta”. In: VILLAFAÑE, Javier. *Antología*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1990, p. 74.

o projeto de Antipoff se vinculava diretamente com um melhor aproveitamento das crianças na escola, prevendo um crescimento saudável e com um rico repertório cultural e de atividades, Javier Villafañe, apesar de exercer o seu ofício também nas instituições educativas, pois aí estavam as oportunidades de trabalho, não acreditava que os bonecos deveriam ser didáticos ou cumprir uma missão na formação moral da criança. Os seus comentários iam, inclusive, de encontro à ideia de que os títeres teriam a função de ensinar lições às crianças, tal como podemos ver no depoimento do artista abaixo:

Eu não creio numa literatura para crianças, creio no conto, creio no títere. A criança escapa do que preparam os grandes que já se esqueceram de ser pequenos e lhes fabricam uma literatura arrumada e pegajosa.

Uma vez me pediram que fizesse espetáculos didáticos nas escolas. Me neguei. Os títeres não podem ser isso... jamais!

Que seriam das personagens históricas convertidas em bonecos? Absurdo!

Que interesse tem para os títeres o nascimento e a marcha de um rio?

Os bonecos querem andar pelo rio, mas não querem saber nada de geografia. As crianças também não. Se lhes promete uma representação de títeres. Deve-se dar-lhes o que lhes foi prometido.²⁷¹

Evidencia-se, portanto, que o projeto de Javier Villafañe se desenvolvia por circuitos distintos do que aqueles educacionais com os quais se vinculava a Sociedade Pestalozzi do Brasil. De certa forma, o projeto do bonequeiro argentino podia prescindir da escola, enquanto, no Brasil, Helena Antipoff necessitava – dentro de seu pensamento ligado à psicologia da educação – da instituição escolar enquanto apoio e incentivo.

Villafañe possuía, inclusive, um modo particular de criação de suas narrativas, as quais não se ligavam aos conceitos de “saudável”, de “moral” e de edificação. Ele relata, por exemplo, na investigação de Pablo Medina, o seu processo criativo, o qual incluía a observação das situações vivenciadas pelas crianças. “Eu roubo coisas das crianças”, ele afirma, compartilhando uma poética história experienciada:

Num dia de chuva, duas crianças brincavam dentro de uma casa de campo. Haviam levado terra dentro de uma caixa e penas. Eu perguntei a elas: “O que estão fazendo?”.

²⁷¹ MARELLI, Sergio. *Javier Villafañe – La poesía en mameuco*. Buenos Aires: Corregidor, 2014, p. 91-92.

E elas me responderam: “Plantamos penas para que cresçam pássaros”. Senti aquilo tão meu que usei mais adiante em um livro de poemas.²⁷²

O poético trabalho de Javier Villafañe, conforme anteriormente mencionado, atravessou caminhos e chegou ao Brasil nos anos 1940, por meio de um convite de Gabriela Mistral. Neste tempo de contato com o Brasil, conheceu o cenário artístico do país e difundiu o teatro de bonecos no país. Em suas memórias acerca desta temporada, ele relata: “Eu comia quase todos os domingos na casa do poeta Manuel Bandeira e, ao finalizar a comida, fazíamos fantoches no jardim da casa, verdadeiramente maravilhoso”.²⁷³

Na *Revista Mamulengo* n. 4, de 1975, também citada pelo pesquisador Pablo Medina, o impacto da presença de Villafañe no Brasil em 1941 é destacado:

O Prof. Bellan, paulista de Rio Claro, é filho e neto de artesãos italianos, e os primeiros sons que distinguiu foram os de martelos e forjas trabalhando. Formou-se como professor de desenho pela Universidade do Brasil e, atualmente, além de bonecos, dá aulas de modelagem e pintura para adolescentes. Durante 17 anos, representou Chaplin no Colégio Batista. Foi professor de marionetes da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em seus primeiros cursos de teatro de bonecos.

Interessado em bonecos, desde criança, fabricou seu primeiro fantoche em 1941 após assistir a um espetáculo do famoso Villafagne [sic], marionetista solista argentino²⁷⁴.

Utilizando-se dos desenhos infantis coletados em suas andanças, podemos entrever um dos projetos de Villafañe para a divulgação do teatro de títeres no Brasil em nota do jornal *Correio da Manhã*, de 1946, anos depois de sua primeira visita:

Encerrou-se a exposição de desenhos e pinturas de crianças argentinas, trazida ao Rio pelo escritor Javier Villafañe, sob o patrocínio da Comissão Nacional Argentina de Cooperação Intelectual.

A exposição, que ficou aberta durante dez dias, foi muito visitada por escolares brasileiros e adultos interessados nas manifestações de arte infantil. Todos os dias,

²⁷² MEDINA, Pablo. “Historias de ida y vuelta”. In: VILLAFÑE, Javier. *Antología*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1990, p. 75.

²⁷³ MEDINA, Pablo. “Viagens do bonequeiro Javier Villafañe no Brasil”. *Op. cit.*, p. 146.

²⁷⁴ _____. “Professor Bellan”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1975, Ano 1, n. 4, p. 35.

diante de numerosos alunos de nossas escolas públicas, foram dadas representações de títeres. Em seguida o sr. Javier Villafañe explicava aos escolares e às professoras a maneira de organizar um teatro de bonecos semelhante ao seu, que tanto êxito alcançou na Argentina, onde já existem cerca de setecentos do mesmo tipo. O escritor argentino colheu também muitos desenhos de meninos brasileiros.

O êxito dessa exposição é sem dúvida um facto auspicioso no terreno das relações culturais brasileiro-argentinas.²⁷⁵

Javier Villafañe relata a sua visita ao Rio de Janeiro, no ano de 1945, quando trouxe ao país uma coleção de obras de crianças argentinas:

No ano de 1945 cheguei ao Brasil, Rio de Janeiro, trazendo uma exposição de pinturas e desenhos de crianças argentinas, que fui colhendo nas numerosas viagens que realizei por diferentes províncias argentinas. Essa exposição teve o auspício do Departamento de Relações Culturais Internacionais da Chancelaria Argentina e do Instituto Nacional de Cooperação Intelectual. Nessa época, o General Accame era embaixador argentino no Brasil. A exposição foi realizada numa sala do Ministério de Educação. Crianças de escolas a visitavam pela manhã e à tarde, e eu fazia bonecos e contava como tinha reunido aqueles desenhos e pinturas. Augusto Rodrigues me ajudava, desde o primeiro dia, para ordenar e pendurar os materiais. Dele fiquei muito amigo. Era um homem muito alegre, divertido, que dava risadas contagiantes; ria com o corpo inteiro, os olhos, as mãos; era uma grande pessoa.²⁷⁶

Os seus ensinamentos tiveram grande impacto, como podermos perceber, também para o artista e educador Augusto Rodrigues, o qual chegou a ser assistente do bonequeiro em muitas de suas apresentações. Javier Villafañe comenta a respeito desta amizade:

Permaneci muito tempo no Rio, onde tive muito sucesso com meu trabalho, e consegui realizar todo um movimento. É nesse tempo que Augusto cria a Escolinha de Arte, embora isto seja contado posteriormente, quando é realizada uma exposição de Arte Infantil em Londres. Augusto se entrega totalmente à educação pela arte e,

²⁷⁵ _____, “Encerrou-se a exposição de desenhos infantis argentinos”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 28/08/1946.

²⁷⁶ MEDINA, Pablo. “Viagens do bonequeiro Javier Villafañe no Brasil”. *Op. cit.*, p. 148.

especialmente, à criação da Escolinha. Faz exposições, viaja muito divulgando o trabalho das crianças do Rio de Janeiro.²⁷⁷

Villafañe ainda comenta sobre Augusto Rodrigues e o teatro de bonecos: “Augusto tinha paixão pelos fantoches de luva; considerava-os muito apropriados para seu trabalho em arte-educação. Seu prazer era inesquecível quando via atuar os bonecos no seu teatrinho”.²⁷⁸

Em 1946, Rubem Braga escrevia no *Correio da Manhã*:

No começo dos anos 40, vindo de andanças pela América Latina, chegou ao Rio um argentino de muitas qualidades: poeta, fazedor de bonecos, montador de teatrinho de fantoches e muita coisa mais. Seu nome, Javier Villafañe; sua orientação: amor e respeito pelas crianças. Javier ia, com seus bonecos e suas histórias, onde houvesse crianças dispostas a ver e ouvir suas invenções. E elas estavam em toda parte. Ele ia em lombo de burro, a cavalo, de ônibus, de carona, de barco, a pé, de qualquer jeito. Depois do teatrinho, Javier conversava com as crianças e, às vezes, pedia que elas desenhassem qualquer coisa. Um boneco, uma paisagem sugerida pela pecinha assistida ou um desenho que não tivesse nada a ver com o que a criança tinha acabado de ver.

Javier recolhia esses desenhos. E seguia. Augusto Rodrigues encontrou Villafañe e se encantou com as artes desse poeta errante. E foi junto com ele em algumas de suas andanças. Uma vez, em Pernambuco, Augusto ouviu uma diretora de escola perguntar a Javier se o teatro que ele fazia era pedagógico. Villafañe respondeu que não. "Quando um personagem meu diz que dois e dois são quatro, eu ponho logo um outro para dizer que são cinco".

Vários textos, que relatam a experiência da Escolinha de Arte, coincidem em apontar como uma das grandes influências recebidas por Augusto Rodrigues, a desse argentino sonhador (...).²⁷⁹

Como é citado, Augusto Rodrigues foi, além de artista plástico, o fundador da Escolinha de Arte, localizada, durante muito tempo, na Biblioteca Castro Alves, no Rio de Janeiro. Experiência de destaque da arte-educação moderna brasileira, este projeto

²⁷⁷ *Idem*, p. 149.

²⁷⁸ *Idem*, p. 152.

²⁷⁹ BRAGA, Rubem. “Javier Villafañe, titereteiro e poeta”. *Correio da Manhã*, 05/08/1946. *Apud*: RODRIGUES, Augusto. (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1980, p. 17-19.

foi um importante difusor da arte da construção de bonecos entre as crianças, já que incentivava esta prática entre suas atividades. Em 1949, Jorge Holanda escreveu, na *Revista Guaíra*, o seguinte comentário:

“Escola livre de desenho” talvez não seja o nome adequado para esta instituição. Ali as crianças não aprendem somente a desenhar, mas também a manejar pincéis e tintas, esculpir em plastilina e em “papiermaché”, a fazer bonecos e fantoches. E, em vez de dizer aprender, eu provavelmente deveria ter dito aprender a gostar. O ensino aí é de tal forma livre e espontâneo, que tudo é feito de acordo com aquilo que as crianças gostam, e, sem dúvida alguma, elas aprendem a gostar de seu trabalho.²⁸⁰

A Escolinha, com seu ensino “livre e espontâneo”, buscava, de certa forma, se contrapor à experiência escolar pessoal de Augusto Rodrigues, pois, segundo ele,

Minha primeira escola foi uma experiência muito triste, porque não só me havia impossibilitado de me movimentar, de falar, de viver, como também olhava as outras crianças impedidas igualmente de se expressarem. A escola era sombria, triste, a professora também sombria e eu sentia uma preocupação dessa professora em imprimir em nós alguma coisa que não tinha nenhum sentido.

Teríamos que aprender o que interessava a ela ensinar e teríamos que abdicar daquilo que era fundamental para nós, que era brincar.

(...)

A escola era um suplício. Metiam à força na cabeça dos meninos tudo o que eles não queriam nem estavam interessados em aprender. Eu nunca me adaptei. Acabei expulso. Detesto até hoje a escola repressiva.²⁸¹

Este projeto de ensino da Escolinha, que prezava pela sensibilidade, liberdade e espontaneidade da criança, está relacionado, também, aos novos princípios educacionais ligados à Escola Nova, que começavam a ganhar força no Brasil do mesmo período.

Num artigo para o *Correio da Manhã* a respeito da fundação de uma Escolinha de Arte em Porto Alegre, Yvonne Jean introduz o tema com um breve comentário a respeito da Escolinha do Rio de Janeiro:

²⁸⁰ HOLANDA, Jorge. *Revista Guaíra*, dezembro/1949. *Apud*: RODRIGUES, Augusto. *Op. Cit.*, p. 40.

²⁸¹ *Idem*, p. 13.

Já tenho falado diversas vezes – e sempre com entusiasmo – da Escolinha de Arte do Rio. Esta escolinha cujo lema é “liberdade”, cujos professores sugerem caminhos técnicos sem interferir na escolha dos assuntos e na sua interpretação e na qual as crianças vêm quando sentem vontade de desenhar, pintar, recortar, modelar ou esculpir. Descrevi deliciosos bonequinhos, feitos com palha, papel, feijão, castanhas, pedrinhas e tudo o mais que se encontra a mão por crianças que uma professôra de folclore chilena encaminhou. A exposição de desenhos de sonho, que todos puderam admirar na Biblioteca Castro Alves, revelou verdadeiros artistas e demonstrou a utilidade de uma iniciativa revolucionária e que, além do interêsse pelas artes e a literatura, proporciona constantemente às crianças novos interesses: pelos passeios domingueiros ao campo, por exemplo pelo clube de fotografia, ou pelo teatro de bonecos.²⁸²

Augusto Rodrigues também esteve vinculado à Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Helena Antipoff. Em reportagem de outubro de 1953, ele relata a ligação entre a fundação da Escolinha de Arte do Brasil, as andanças de Javier Villafañe pelo país e a Sociedade Pestalozzi:

A história é mais ou menos esta: em [data ilegível], um grupo de artistas inspirados na obra de um poeta e no trabalho de uma educadora, fundou a Escolinha de Arte da Biblioteca Castro Alves. O poeta argentino Javier Villafañe, que fazia teatrinho de títeres nas praças e jardins, costumava pedir às crianças que exprimissem por meio de desenhos as suas emoções, quando terminavam os espetáculos. Para chegar até as que moravam distante das cidades, viajava de carroça, barco, ou no lombo de um burrico, na aventura poética de levar-lhes encantamento e alegria, através de bonecos de massa de papel. O titereteiro [sic] trouxe para a nossa Escolinha a mensagem artística e o exemplo de devoção à criança. O conhecimento científico a serviço da obra educacional que realiza Helena Antipoff na Fazenda do Rosário em Belo Horizonte, e na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, deu-nos firmeza de propósitos e possibilidade de organizar o nosso trabalho.²⁸³

No Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil de janeiro a junho de 1950, o nome de Augusto Rodrigues aparece como uma sugestão para o desenvolvimento de

²⁸² JEAN, Yvonne. “O Gauchinho”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 18/03/1950.

²⁸³ _____. “III Exposição Nacional de Arte Infantil”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 15/10/1953.

reuniões de pais e educadores da instituição, com o intuito de orientar a “Higiene Mental da infância e da adolescência”²⁸⁴:

O Prof. Augusto Rodrigues, jornalista e pintor – está com um plano bem interessante, com a Associação dos Pais e Educadores. Talvez possa ser mais uma vez feita em colaboração, juntando os esforços, achar meios de realizar um trabalho deveras satisfatório. A Escolinha de Arte e a atmosfera que ali reina está bem nos moldes pedagógicos que podemos esposar sem receio de caminhar em terrenos estranhos aos pestalozzianos. Veremos se com o Prof. Augusto Rodrigues podemos garantir estas reuniões familiares, periódicas [sic], semanais, quinzenais...²⁸⁵

Num depoimento acerca da Escolinha de Arte do Brasil, Zoé Noronha de Chagas Freitas afirma que Helena Antipoff foi, sem dúvidas, a mais forte influência na criação da Escolinha de Arte do Brasil, “pelo entrosamento com as idéias e a prática de Augusto Rodrigues, pelo apoio constante à Escolinha em toda sua vida, pelo impulso dado para que os participantes da experiência também estivessem presentes na Sociedade Pestalozzi, na Fazenda do Rosário e nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais”. Augusto Rodrigues chegou a ser professor da Sociedade Pestalozzi, e seu ideário acerca da educação por meio da arte era comungado com Helena Antipoff.²⁸⁶

Em carta de 1950 endereçada a Augusto Rodrigues, Antipoff responde à seguinte pergunta: “que importância têm as atividades artísticas no processo de ajustamento das crianças?”. Ela responde que as artes são uma válvula de escape para as emoções, energias, e um modo de expressão dos sentimentos das crianças. Expressando-se, o público infantil saberia “dar curso à vida afetiva de tão grande significação na formação do indivíduo. Antes de viver os sentimentos propriamente ditos, a criança já os

²⁸⁴ A “Higiene mental” é um tema recorrente nos textos vinculados à Sociedade Pestalozzi do Brasil. No Boletim Semestral n. 27 da instituição, de 1955, Helena Antipoff escreve uma circular aos diretores dos colégios informando-os do interesse de promover “algumas formas de recreação de caráter cultural, destinadas à juventude e especialmente aos adolescentes que apresentem certos problemas de conduta ou dificuldades nos estudos”. Este projeto seria, “em primeiro lugar, meio preventivo de higiene mental contra a ociosidade dissolvente, de um lado; e de outro lado, contra solicitações de natureza inferior, e mesmo contra recreios monótonos a que se limitam freqüentemente os clubes juvenis”. ANTIPOFF, Helena. “Circular aos Diretores dos Colégios”. In: *Sociedade Pestalozzi do Brasil – Boletim* (Ano X – n. 27), 1955, p. 36. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

²⁸⁵ CARDOSO, Ofélia Boisson. “Cursos”. In: *Sociedade Pestalozzi do Brasil – Boletim Semestral (janeiro-junho de 1950)*, p. 12. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

²⁸⁶ RODRIGUES, Augusto. (coord.). *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1980, p. 19-20.

experimenta e exercita seu temperamento no vermelho do impulso agressivo ou na calma do azul celeste”.²⁸⁷

Numa citação realizada de memória por Augusto Rodrigues, Helena Antipoff reflete acerca da arte na educação. Por ser esta uma fusão entre as concepções da psicóloga russa e as divagações criadas nas memórias de Augusto Rodrigues, cremos ser interessante analisar de que forma os pensamentos de ambos se encontram na citação:

"Os senhores não acham que as escolas ensinam uma série de coisas inúteis e que não ensinam as crianças a entender a linguagem dos pássaros? Escolas de adultos que chamam de agoureiro o pássaro que avisa que a tempestade se aproxima?" "Eu sei que a escola é muito carente de arte, mas é também muito carente de ciência".²⁸⁸

Como é possível perceber, Helena Antipoff possuía uma concepção que não a ligava somente à educação pela arte. Como investigadora, a ciência também estava amplamente presente em suas reflexões acerca da educação – elemento que não comparece no projeto de Javier Villafañe.

Na dissertação de mestrado *O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova*²⁸⁹, a pesquisadora Marilene Oliveira Almeida possuiu como objetivo, justamente, a análise acerca do ensino de arte no Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (Ibirité, MG), enfatizando a sua estreita relação com Augusto Rodrigues. Tal instituição foi fundada em 1939 pela nossa mediadora Helena Antipoff. De acordo com a investigadora,

[...] pode-se definir a Fazenda do Rosário, como uma escola que dispunha de uma organização baseada no experimentalismo, a já mencionada espécie de Escola Laboratório, onde, dentro dos princípios escolanovistas, os Trabalhos Manuais e a Recreação tiveram especial destaque. Estas matérias, como foi dito, eram compostas pelo trabalho com os animais; com as plantas; com as atividades domésticas; com o teatro; jogos e brincadeiras; a literatura; oficinas de cerâmica, de entalhe em madeira e marcenaria; desenho, entre outros ofícios que envolviam fazeres artísticos. Nesses

²⁸⁷ *Idem*, p. 20.

²⁸⁸ *Idem*, p. 21. (O Itálico encontra-se presente na citação original).

²⁸⁹ ALMEIDA, Marilene Oliveira. *O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova*. Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

trabalhos, a valorização do espontâneo, da criatividade, do interesse do aluno era o ponto primordial para que a aprendizagem pudesse acontecer. Esses aprendizados estavam diretamente ligados aos processos de melhoria das condições de vida do campo e da formação integral do ser humano.²⁹⁰

Dessa maneira, Marilene Oliveira apresenta, em seu estudo, a forma como os trabalhos manuais auxiliavam Helena Antipoff a “testar” a inteligência das crianças envolvidas em seus projetos, bem como desenvolver as suas aptidões naturais. A pesquisadora ainda enfatiza, conforme mencionado, a relação de amizade entre a psicóloga russa e Augusto Rodrigues, afirmando que este vínculo “de longos anos [...] teria sido determinante no propósito de Antipoff concretizar suas perspectivas de educação pela arte no Rosário [Fazenda do Rosário]”.²⁹¹ Num texto de apresentação da Exposição Desenhos de Augusto Rodrigues, de 1964, em Belo Horizonte, Antipoff comenta acerca deste companheirismo:

Nossa amizade é velha de quase 20 anos. Conheci-o no Rio, em sua Escolinha de Arte, numa das salas da Biblioteca Nacional, êsse primeiro oásis à disposição da nova idéia em marcha. Como judeu errante, tinha que mudar de lugar em lugar e sempre com medo de perder o pouso [...]. Não me lembro bem como nasceu a Escolinha, de que impulsos, animada de que motivos exatamente. Talvez um deles, – o forte protesto contra as convencionices das “Belas Artes”, espécie de camisa de força para a arte e os artistas em formação [...]”²⁹²

Marilene Oliveira também ressalta, em sua investigação, a importância do teatro de bonecos para a educação rural, realizada na Fazenda do Rosário, sendo Elza Moura uma das principais atuantes na atividade. Desse modo, esta pesquisa de mestrado configura uma análise essencial para a história do teatro de bonecos no Brasil.

Retornando ao contexto da Sociedade Pestalozzi do Brasil, não foi possível verificar a data correta do último curso de teatro de bonecos desta instituição, mas o pesquisador Cláudio Ferreira comenta que um dos últimos cursos programados foi em

²⁹⁰ *Idem*, p. 38-39.

²⁹¹ *Idem*, p. 105.

²⁹² ANTIPOFF, Helena. In: Folder da Exposição: Desenhos de Augusto Rodrigues – Educador, 1964. Arquivo do Memorial Helena Antipoff/ CDPHA. *Apud*: ALMEIDA, Marilene Oliveira. *O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova*. *Op. cit.*, p. 112.

1970, no qual compareceram professores da Secretaria de Educação da Guanabara e artistas do *Teatro Gibi*, o qual será analisado no quarto capítulo desta tese. No mesmo texto, Cláudio Ferreira afirma, em 1973:

É de lamentar-se o abandono das técnicas que, na primeira fase desse movimento, atingiram a perfeição – a sombra e a marioneta. Essa lacuna, devida à falta de professores, poderá ser sanada com a retomada do interesse pelo boneco de fios e de sombra, por ser uma arte insubstituível na expressão e comunicação de determinados textos. Urge, portanto, a criação de novos cursos ou centros de formação de artesãos e artistas titiriteiros [sic] que possam tirar do esquecimento a marioneta e a sombra – que têm muito a dizer às platéias do Brasil.²⁹³

Por fim, é possível afirmar que a Escolinha de Arte do Brasil, que possuiu como um de seus fundadores Augusto Rodrigues, conforme comentado, colaborou com a tradição da Sociedade Pestalozzi de realizar cursos de teatro de bonecos para interessados no tema. Em anúncio do *Correio da Manhã*, de 1965, podemos verificar a existência de uma destas oficinas:

A ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL, sob a direção técnica do artista Augusto Rodrigues, comunica que estão abertas as inscrições para o CURSO DE TEATRO DE FANTOCHES, que fará realizar de março a junho próximos.

A ESCOLINHA, através desse curso, tem por objetivo dar, aos interessados em Teatro e Educação, conhecimentos, técnicas e atitudes visando ao emprêgo do TEATRO DE FANTOCHES como expressão; maior domínio e aperfeiçoamento das técnicas de manipulação e aspectos plásticos inerentes ao TEATRO DE FANTOCHES: proporcionar aos interessados, estímulo, formação e meios para criação de um TEATRO DE FANTOCHES, como resultado de trabalho de pesquisa e experiência dessa atividade no processo educativo.²⁹⁴

Em setembro de 1965, outro curso de teatro de fantoches foi realizado na Escolinha de Arte do Brasil, orientado por Ilo Krugli e Pedro Touron. O programa

²⁹³ FERREIRA, Cláudio. “Histórico”. *Revista Mamulengo*. Guanabara, Julho/Setembro de 1973. Ano 0, n. 1, p. 07.

²⁹⁴ JAJA, Van. “Bastidores – A Escolinha de Arte do Brasil”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 21/02/1965.

abrangia: preparação do ator, histórico do boneco de luva, possibilidades da forma expressiva, técnicas.²⁹⁵ Ilo Krugli, importante bonequeiro argentino que viveu no Brasil, será tratado pormenorizadamente em capítulo posterior a este.

O trabalho de Ilo Krugli e Pedro Tournon expandiu-se por outras regiões do Brasil, sendo uma de suas peças encenadas por um grupo de teatro de bonecos de Curitiba, o *Teatro de Bonecos Dada*, fundado em 1964. A dramaturgia de Javier Villafañe também foi escolhida para compor o repertório do grupo, conforme relatou Marilda Chautard, diretora do coletivo, para um artigo do *Correio da Manhã*, de 1966:

Até agora montamos peças escritas pelo grupo e dos autores Xavier [sic] Villafañe (O Guarda Joãozinho), de Marcel Temporal, uma série de episódios para crianças de menos de 7 anos e de Pedro Tournon e Ilo Krugli (O Aniversário do Rei) que é a que estamos apresentando em nossa temporada no Rio.²⁹⁶

A visita de Javier Villafañe ao Brasil impressionou também Iris Barbosa Mello, criadora do grupo de teatro de bonecos “O Vagalume”, da qual, mais uma vez, Yvonne Jean comenta:

E agora teremos, também nós, a oportunidade de ver uma peça de Garcia Lorca, pois o novo teatrinho de fantoches de Iris Barbosa Mello – “O Vagalume” – inaugura-se na segunda-feira, no Serviço Nacional do Teatro com “Amor do Senhor Perlimplim com Belisa em seu jardim”. [...]

Perguntei a Iris Barbosa Mello como lhe veio a ideia de criar êste teatrinho. Contou-me quanto Villafañe, o magnífico titiriteiro [sic] argentino, a impressionou. Começou a esculpir, pintar, vestir bonecos. Improvisou um espetáculo durante umas férias, na fazenda Penedo, perto de Resende. As crianças do lugar, que jamais viram teatro de espécie alguma, caíram, mas caíram de verdade, das cadeiras de tanto rir.²⁹⁷

²⁹⁵ _____ . “Fantoches na Escolinha de Arte do Brasil”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 19/09/1965.

²⁹⁶ Jafa, Van. “Sobre o Teatro de Bonecos Dada”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 12/02/1966.

²⁹⁷ JEAN, Yvonne. “O Vagalume”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 08/12/1951. Em outro artigo, Yvonne Jean menciona ser “O Vagalume” o primeiro grupo de teatro de bonecos em língua portuguesa para adultos. Iris Barbosa Mello, na entrevista para a reportagem, afirma que “tencionava, mais tarde, fazer uma experiência, levando seu teatro aos morros, ao campo, em lugares onde houvesse adultos ainda mais perto dos valores instintivos da vida, pois queria verificar a impressão que tinha de que eles reagiriam tão poeticamente quanto crianças, não subestimando a arte dos bonecos”. JEAN, Yvonne. “O mais novo dos nossos teatros: ‘O Vagalume’”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 29/12/1951. É possível

Em outra reportagem, de outubro de 1958, Iris Barbosa Mello relata:

A idéia de fazer êsse teatro surgiu-me há vários anos, quando estêve no Rio o poeta titereiro [sic] Javier Villafañe que veio mostrar ao público carioca o seu teatro de títeres “El Gallo Pinto” juntamente com uma exposição de desenhos de crianças argentinas. A mostra me despertou o interêsse e o gôsto pelo teatro de bonecos, mais ainda intensificados com a leitura do livro de Villafañe “Los niños y los títeres”. Mas somente muito tempo depois decidi-me a fazer êsse teatro, tendo em mira oferecer aos meus sobrinhos um brinquedo que os divertisse coletivamente. Fiz então os primeiros bonecos segundo as instruções do citado livro.²⁹⁸

O livro *Los niños y los títeres*, de Villafañe, publicado em 1944, demonstra que o projeto de difusão do teatro de bonecos por entre as escolas da Argentina era muito concreto – tanto que, nesta obra, o bonequeiro apresenta peças para fantoches produzidas pelas próprias crianças entre 1935 e 1944. E ao final deste livro, expõe os teatros de títeres conduzidos dentro das escolas pertencentes ao Conselho Nacional de Educação, presentes no Arquivo da Seção Títeres do *Instituto Nacional de Estudios del Teatro*. Eram aproximadamente 289 teatros de bonecos elencados numa lista. Isto apresenta a força do projeto levado a cabo por bonequeiros argentinos nos anos 1940, uma vez que a obra, como comentado, é de 1944.

Los niños y los títeres é uma obra que já se inicia por meio de uma citação de José Luis Lanuza que atesta o posicionamento de Javier Villafañe acerca dos bonecos na escola:

É certo que os títeres nas escolas correm o perigo de se tornarem didáticos, de querer ensinar as lições e de perder a imaginação. Talvez haja a necessidade de recomendar de vez em quando, que se um boneco se coloca demasiadamente sério e quer dar lições de matemática, outro lhe responda que dois e dois são sete.

José Luis Lanuza²⁹⁹

entrevier neste projeto uma ideia pré-concebida acerca das classes sociais mais baixas – pessoas mais perto dos instintos, que agiriam como crianças.

²⁹⁸ _____, “Festival de Teatro de Bonecos”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 08/10/1958.

²⁹⁹ VILLAFANE, Javier. *Los niños y los títeres*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo, 1944.

Já no primeiro texto do livro comentado, uma conferência apresentada em 1941 no *Teatro Nacional de Comedia*, Javier Villafañe deixa explícito o seu projeto como artista dos títeres:

Desde o ano de 1935, em distintos meios de locomoção – carroça, carro, caminhão, canoa – levamos pelos caminhos e pelos rios o pequeno tablado de La Andariega.

A maior parte das apresentações foram realizadas ao ar livre, em praças, nas ruas e nos desembarques dos portos.

Invariavelmente nos detínhamos nas escolas que achávamos em nosso caminho, e depois da representação ensinávamos às crianças a velha e simples arte dos títeres.

Em muito poucos anos se multiplicaram os bonequeiros e se espalharam rapidamente pelos quatro pontos cardeais do país.

Hoje podemos contar numerosos teatros de títeres construídos por crianças, que representam suas próprias obras, com bonecos modelados, pintados e vestidos por eles mesmos. E está perto o dia em que não acharemos uma só escola em todo o território, onde falte uma tabladinho com seus bonecos.³⁰⁰

Em outra passagem da mesma conferência, Villafañe acrescenta:

Queremos que cada escola tenha seu teatro de bonecos.

O professor deve deixar que a criança realize, na mais absoluta liberdade, a modelagem dos bonecos, as obras, o vestuário e a cenografia.

Assim, desta maneira, poderá gozar de um espetáculo cheio de graça e de poesia.

Eu não sei que secreta comunicação, que instantâneo entendimento há entre o títere e a criança, que ao tomar-lhe com suas mãos pela primeira vez e assomar-lhe pela boca do cenário, o manipula com a desenvoltura de um velho conhecedor do ofício.

O títere – imaginação, beleza, sono de sonhos – deve mover-se em um mundo de magia e maravilha.³⁰¹

Acerca da realidade do projeto angariado por Villafañe, o bonequeiro expõe o já realizado na Argentina:

³⁰⁰ *Idem*, p. 11-12.

³⁰¹ *Idem*, p. 20.

Na atualidade, funcionam na Argentina mais de quinhentos teatros de títeres manipulados por crianças.

Somente em Córdoba, no *Taller de Manualidades Amadeo Autcher*, que dirigia Mauricio Lasansky, foram construídos, em quatro anos, mais de cem teatros e por volta de cinco mil bonecos.

Em 1942, no Número 1 de *Titirimundo*, dávamos as instruções com medidas e detalhes materiais, para a construção de um teatro, decoração e modelagem, vestuário e manipulação dos títeres.

Distribuíamos a publicação no teatro do Jardim Zoológico [...].

Na entrada, sob algumas árvores, expúnhamos em vitrines bonecos modelados e vestidos por crianças de distintas regiões do país.

Manipulávamos os bonecos com Ana María Linares, Marisa Serrano Vernengo, Flor Elisa Fridman, Juan Otano, José Vacaro, Fernando Moliné, Ricardo E. Pose, Mauricio Costa e Alberto D'Alesandria. Fizeram os cenários Enrique Fernández Chelo, e Roque A. Molinari, o da barba, girava a manivela do realejo.³⁰²

Na mesma obra, Javier Villafañe apresenta também outras estratégias de difusão do teatro de bonecos pela América do Sul, como as suas constantes excursões com *La Andariega* e os cursos que realizava em diversas instituições. O livro ainda traz alguns depoimentos de crianças que assistiram as apresentações na carroça de Villafañe entre os anos de 1935 e 1944. Da escola Dr. Gabriel Carrasco, coordenada pelas Irmãs Cossettini, existem alguns relatos de alunos, dentre os quais destacamos dois:

Títeres.

Quando manipulo títeres digo com eles tudo o que tenho dentro, porque se estou dolorido, o títere chora e se estou contente, o títere ri.

E há vezes em que manipulando os títeres, me parece que eu tenho a alma neles, e sinto uma sensação assim, como se o títere que me manipulasse.

E quando os títeres desta casa vão a outra escola, me parecem pródigos, e se eu manipulo, me parece que os títeres me fazem falar essas coisas tão grandes que diz alguém quando sabe dar.

Rodolfo Vinacua.

[13 anos]

³⁰² *Idem*, p. 23-24.

Quando vejo títeres passa pela minha alma como que um fiozinho de ouro.

Martín.

12 anos.

Seria interessante também frisar um relato de um aluno que se sentiu motivado a confeccionar o seu próprio teatro de bonecos:

Os títeres estavam muito lindos.

Eu me diverti muito.

Eu me interessei muito quando o homem ensinou como se manipulavam os bonecos.

Quando cheguei em minha casa contei tudo para a minha mãe e ela ficou muito contente, depois lhe disse que haviam nos ensinado como se manipulavam os bonecos e lhe pedi que me deixasse pegar uma caixa para fazer um teatro de bonecos, e ela como sabia que eu sabia manipular os bonecos me deixou pegá-la e eu fiz um teatro e uma apresentação inventada.

Dagoberto Pereyra.

3º Ano. Escuela No 5. Carmelo.

Uruguai.³⁰³

Villafañe ainda ensina, na mesma obra, a fazer um teatro para bonecos, com medidas, explicando o cenário e a iluminação. Também explica como produzir o boneco com papel machê e como se deve manipular o boneco dentro do teatrinho. Nosso artista, além disso, mostra a técnica de confecção de títeres de outros bonequeiros. Foi, por meio desta parte da obra, que Iris Barbosa Mello, segundo o seu próprio relato, começou a fazer o seu teatro de títeres.

Sobre o *Teatro Vagalume*, criado por esta bonequeira, podemos entrever, em reportagem de novembro de 1956, o relato de Paschoal Carlos Magno a respeito de sua experiência de ir assistir o trabalho do grupo no Botafogo. Assim como Javier Villafañe, Helena Antipoff e o próprio Paschoal Carlos Magno, também Iris Barbosa Mello gostaria de ver os teatros de bonecos espalhados por todas as regiões:

³⁰³ *Idem*, p. 50-51.

O que mais nos impressiona na sra. Iris Barbosa Melo é os seu sonho, gostaria de ver o Brasil cheio de teatros de marionettes, como na Tcheco-Eslováquia, Áustria, Alemanha. Para divertir, educar nossas crianças. Há muitos anos que luta por êle, de voz mansa, perseverante, obstinada, corajosa. [...]

Agora, na sede do Teatrinho Vagalume abriu um curso para ensinar os segredos da sua paixão.

Para ganhar dinheiro? Quem foi que disse uma barbaridade dessas?

O que os alunos pagam – como eu a compreendo! – não pagará jamais as dores de cabeça, as inquietações de manter nesse sobradão imperial, um curso de teatro de bonecos.³⁰⁴

Num rascunho escrito por Helena Antipoff, podemos também verificar o seu desejo de ver o crescimento dos teatros de bonecos por todas as regiões. Para tanto, ela compara a situação brasileira com aquela vivenciada na Argentina, referindo-se ao trabalho de Javier Villafañe sem, no entanto, citá-lo diretamente:

Atualmente pelo mundo inteiro, nos lares familiares, como as instituições escolares, associações juvenis, ou de assistência social – o Teatrinho [de bonecos] faz parte integrante dos recreios infantis. Porque a criança brasileira seria em situação de inferioridade, quanto as condições climatericas [sic], as aptidões naturais de seus artistas, o gosto à diversão popular, quasi [sic] são/é mais dos mais favorecidos [sic] em comparação com outros.

É tempo de se fazer alguma coisa, quanto [sic] na visinha [sic] Argentina, por exemplo, um dos seus mais talentosos “tíriteiros” [sic] conseguiu a criação de cerca de 700 nucleos. Quantos, sem esquecer nenhum, existem pelo Brasil.

Pois bem, a Sociedade Pestalozzi, com seu programa de recreio infantil em vista, está pela quarta vez tentando, durante pouco mais que um ano, a espalhar as idéias, orientar os educadores, ensinando-lhes todos os segredos da técnica dos Fantoques, das Sombras, dos Marionettes.³⁰⁵

³⁰⁴ MAGNO, Paschoal Carlos. “Teatrinho Vagalume”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 07/11/1956.

³⁰⁵ ANTIPOFF, Helena. “Porque ‘teatro de bonecos’?” (Rascunho). Documento localizado na Caixa J1-4, Pasta 08, 1-20, Tema: Teatro na Educação. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

Javier Villafañe também relatou suas memórias relacionadas à poetisa Cecília Meireles que, como pudemos analisar, esteve diretamente ligada ao projeto de teatro de bonecos da Sociedade Pestalozzi:

Lembro-me muito da Cecília: grande poetisa, gigante, magnífica. Eu ia com frequência para a sua casa. Dedicou-me muitos de seus livros, seguramente os conservo em casa da Negrita, irmã de Lucrecia, em La Plata. Como poetisa foi considerada uma das maiores da língua portuguesa, não somente pelos comentários e críticos da época, mas pela transcendência e magnitude de sua obra, especialmente pelo uso de sua língua materna.³⁰⁶

Em 1967, Villafañe, por causa de antagonismos com o governo militar argentino, foi obrigado a deixar o país com a sua família, passando a viver na Venezuela, onde, convidado pela *Universidad de los Andes*, de Mérida, começou a dar cursos e formar artistas para o teatro de bonecos. Pablo Medina destaca que, “para adaptar seus textos ao novo ambiente, tomou contato com a cultura popular e o folclore venezuelano”, criando peças com personagens populares. Além disso, ao terminar suas apresentações, pedia às crianças que escrevessem contos de que gostavam, juntando, assim, um conjunto de histórias das quais selecionou algumas para organizar o livro *Los cuentos que me contaron*, publicada pela *Universidad de los Andes* em 1970.³⁰⁷

Um dos motivos pelos quais Villafañe teve de sair da Argentina foi o fato de que o seu livro *Don Juan el Zorro*, de 1963, foi proibido e retirado de circulação. O romance, que narra as histórias e tramóias de uma raposa, possui críticas diretas e muita ironia à conjuntura política do período. Ao final da narrativa, quando Don Juan, após a sua morte, se encontra no Inferno, um diálogo claramente político é travado entre o Diabo e o protagonista. Ao serem mencionados os martírios realizados pelos colaboradores do “diretor” dos Infernos, a raposa pergunta:

- Perdoe-me a curiosidade. Quais são os martírios?

Os olhos do Diabo se iluminaram e ele explicou:

³⁰⁶ MEDINA, Pablo. “Viagens do bonequeiro Javier Villafañe no Brasil”. Op. cit, p. 150.

³⁰⁷ MEDINA, Pablo. “Javier Villafañe”. In: MEDINA, Pablo (Comp). VILLAFANE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores*. Buenos Aires: Colihue, 2009, p. 13.

- Os banhos de óleo fervendo, de enxofre, de chumbo derretido. Os furos dos tridentes avermelhados de fogo.
- E que mais?
- Parece-lhe pouco?
- A Raposa o mirou com assombro e perguntou:
- Quantos anos faz que não vai à Terra?
- Faz tempo. Por quê?
- Logo se vê. Convém que você volte a visitá-la. Há invenções que seriam para você como um anel no dedo. Por exemplo: a picana elétrica. É um instrumento pequeno e simples. Pode-se levá-la pendurada no peito como se fosse um rosário. E é fácil de usar. Aprende-se em qualquer delegacia. E não tem porque andar com o óleo, o enxofre ou o fogo. É mais limpo. Entende? Não suja as suas mãos.
- Não brinque comigo – respondeu o Diabo -. Anda.³⁰⁸

Como se pode entrever, o teatro de bonecos e seus artistas também estavam envolvidos com a resistência ao autoritarismo, seja nos anos 1940, com a reação aos horrores da II Guerra Mundial, seja nos anos 1960, como protesto às violências de um governo militar³⁰⁹.

Retomando os anos 1940 e observando a atmosfera artística de São Paulo, podemos nos certificar de que o teatro de bonecos como projeto pedagógico vinculado à figura de Javier Villafañe também começou a ganhar forças no cenário paulista nesta década – tal como no Rio de Janeiro. Suzana Rodrigues foi uma intelectual mediadora relacionada, de certa forma, ao impacto da visita de Villafañe ao Brasil. Segundo Rita Bredariolli, existem várias versões da história do interesse de Suzana Rodrigues pelos bonecos:

Alguns textos localizam-na durante o curso na Escola Livre de Sociologia e Política. Outros, logo depois que assistiu a “*um encantador espetáculo de Xavier Villafañe*”. [sic] [...] Embora citado por outros artistas bonequeiros, não só de São Paulo mas

³⁰⁸ VILLAFANE, Javier. *Don Juan el Zorro. Vida y meditaciones de un pícaro*. Buenos Aires: Editorial Claridad, 1963.

³⁰⁹ De acordo com Gabriela Pesclevi, “*Don Juan el Zorro* nos permite acrescentar que a censura não se instalou [na Argentina] com o golpe de 76. Foi censurado sob o governo de Onganía. A censura era uma parte do conjunto de práticas prescritivas nas quais apareciam a intimidação, a violação dos direitos e uma concepção de mundo completamente dogmática. Um exemplo foi o acionamento da Triple A (*Alianza Anticomunista Argentina*)”. PESCLEVI, Gabriela. *Libros que muerden. Literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2014, p. 49.

também do Rio de Janeiro, Villafañe, segundo palavras de Suzana Rodrigues, em carta de junho de 2002, não representou “nenhuma interferência no que fazíamos. Apenas foi um artista que possuía um teatro muito encantador e encantava todos que o assistiam. Era um prazer ver Villafañe trabalhar”.³¹⁰

Rita Bredariolli ainda relata que foi a partir de um curso realizado com Antonieta Lex Leite – a qual será tratada mais pormenorizadamente em capítulo posterior – que Suzana Rodrigues entrou no mundo dos títeres. Com Lex Leite, a arte-educadora formou um grupo que se apresentava no Instituto dos Arquitetos do Brasil, e também nos Parques Infantis da Prefeitura de São Paulo. Além disso, possuíam um projeto de educação de adultos no Instituto Caetano de Campos.³¹¹

Em 1948, Suzana Rodrigues tornou-se responsável pela criação do Club Infantil de Arte, no Museu de Arte de São Paulo (MASP). Na abertura do projeto, a arte-educadora realizou uma palestra sobre o teatro de bonecos e apresentou a peça *O príncipe da Espadinha Brilhante*.³¹²

Rita Bredariolli nos oferece uma rica descrição do plano de curso do Club Infantil de Arte do MASP que, apesar de longa, transpomos para esta pesquisa, uma vez que nos oferece férteis perspectivas do que estava sendo proposto como aliança entre o teatro de bonecos, as artes plásticas e a educação para crianças:

O programa elaborado por Suzana Rodrigues para o Club Infantil de Arte mostrava-se como extensão dos seus ideais e trabalhos anteriores, enfatizando a produção coletiva do teatro de bonecos e a “liberdade” expressiva de cada criança. Dividia-se em duas partes chamada de “PLANO ‘A’” e “PLANO ‘B’”. A criação de histórias, modelagem dos personagens, confecção de figurinos, desenhos para cenários, representação de histórias e desenho livre, bem como o projeto de um “trabalho externo”, voltado para apresentações em “praças públicas e jardins de bairros populosos da cidade, interessando e arregimentando as crianças para o Club”, faziam parte do “PLANO ‘A’”. Concluindo as atividades componentes deste segmento do programa, Suzana Rodrigues planejou uma “síntese do trabalho geral, com vistas ao ‘Museu de Arte’”, propondo a inserção das produções infantis ao acervo do Museu, nestas palavras:

³¹⁰ BREDARIOLLI, Rita. *Das lembranças de Suzana Rodrigues. Tópicos modernos de arte e educação*. Vitória: EDUFES, 2007, p. 96-97.

³¹¹ *Idem*, p. 97.

³¹² *Idem*, p. 178.

*“seleção de desenhos, figurinos e cenários, cabeças modeladas e histórias para figurarem nas coleções do M. de A.”*³¹³

Já o “PLANO B” do programa possuía, entre outros projetos, a

[...] intenção em criar *“a possibilidade de incentivar os “brinquedos em equipe” com grupos de crianças freqüentadoras”*, reiterando que será considerada a *“imaginação criadora da criança na confecção destes brinquedos”*. Nos dois últimos itens fica estabelecido como objetivo o intercâmbio entre o Museu de Arte de São Paulo e os hospitais. O plano encarregava o *“Museu”* da procura por crianças hospitalizadas, *“oferecendo-lhes pequenos “Teatros de títeres” próprios para funcionar em leitos, onde as crianças mais próximas da cura divertirão as que estiverem mais doentes. Serão instruídas para confeccionar pequenos “teatros de sombra” e outros divertimentos próprios”*. Além deste trabalho com os bonecos, Suzana Rodrigues planejou atividades plásticas, determinando a distribuição de *“grande quantidade de papel e tinta para que as crianças desenhem livremente”*, incluindo também, como parte desta atividade, pequenas *“exposições ambulantes nos hospitais, constando de gravuras, desenhos, pinturas”* que pudessem despertar interesse nas crianças.³¹⁴

É importante notar que o trabalho com teatro de bonecos em hospitais também era um projeto angariado pela Sociedade Pestalozzi do Brasil. Em novembro de 1958, Paschoal Carlos Magno escrevia acerca do trabalho de Suzana Rodrigues nos hospitais:

- A criança prêsa a um leito de hospital só recebe assistência física representada pelas injeções, pelos remédios amargos, pelos curativos dolorosos ou então quando chegam as refeições insossas, como são as servidas nos hospitais. Fora disso, está à margem de tudo e torna-se então introvertida, triste e calada...

Por isso inventou a terapêutica do brinquedo. Levá-la a enfermarias de crianças é criar um milagre.

- Os pequeninos amam com delírio os bonecos e passam a rir e voltam a serem pequeninos, numa animação emocionante...³¹⁵

³¹³ *Idem*, p. 180-181.

³¹⁴ *Idem*, p. 181.

³¹⁵ MAGNO, Paschoal Carlos. “Missão de boneco é tornar felizes as crianças”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 22/11/1958.

Suzana Rodrigues foi também o tema de uma nota sobre o 1º Festival de Teatro de Bonecos realizado pela Associação Brasileira de Críticos Teatrais no Rio de Janeiro, em 1958. O artigo confirmava a sua presença no festival, além de esclarecer brevemente a sua ligação com o teatro de títeres:

Ela [Suzana Rodrigues] mantém, sob os auspícios do Museu de Arte, em São Paulo, um teatro famoso, de atôres de pano, movidos por cordéis.

- Muita gente me pergunta porque e de que maneira e quando me iniciei no mundo dos bonecos. Foram inúmeras as causas. Razões existiram de tôda ordem. Mas a maior delas foi o fascínio que êsses mágicos comediantes sempre exerceram sobre a minha sensibilidade. Quando comecei há 13 anos atrás em São Paulo, essa modalidade de diversão era totalmente desconhecida. A não ser o teatrinho primário, feito por um homem do povo, sem nenhum interêsse pedagógico e artístico, que realizava espetáculos domingueiros no Jardim da Luz não tenho informações da existência de outro. Hoje, porém, o interêsse e a valorização do teatro de bonecos se faz evidente. Educadores, médicos, psicólogos e artistas demonstram grande curiosidade por essa especialidade de teatro, cujos resultados são os mais positivos e benéficos.³¹⁶

Neste depoimento, é possível verificar um certo desmerecimento do teatro de bonecos feito por um artista popular, o qual seria “primário” e sem nenhum interesse “pedagógico e artístico”. Apesar disso, Suzana Rodrigues era da opinião de que a cultura popular, sob sua forma “folclórica” deveria ser adotada como “forma de alcance do ‘universal’”:

Na certeza de que um povo para poder mergulhar na onda do universal precisa ter consciência própria e que essa consciência lhe vem do acervo popular e da sua riqueza folclórica, podemos como ponto de partida preparar um repertório experimental baseado em lendas, passagens da nossa história [...] ³¹⁷

Desse modo, de acordo com Rita Bredariolli, seria do entrelaçamento entre a cultura “erudita”, representada pelo ensino formal, e o “popular”, pautado numa cultura

³¹⁶ _____, “I Festival de Teatro de Bonecos”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 27/08/1958.

³¹⁷ BREDARIOLLI, Rita. *Das lembranças de Suzana Rodrigues. Tópicos modernos de arte e educação*. Vitória: EDUFES, 2007, p. 94.

adquirida pelos movimentos da experiência cotidiana, que o teatro de bonecos acabaria incluído pelo novo sistema ‘oficializado’ de educação”.³¹⁸

Seria importante destacar que o projeto de difusão do teatro de bonecos era também presente na atuação de Suzana Rodrigues. A partir de uma reportagem de 1946, do jornal paulista *Diário da Noite*, Bredariolli afirma que a mediadora possuía dois projetos:

O primeiro consistia na criação de teatrinhos de bonecos em cada Parque Infantil da capital, com o apoio do Departamento de Cultura de São Paulo. As crianças freqüentadoras dos Parques ficariam encarregadas de toda a produção e também da encenação dos bonecos. O segundo projeto mencionado pelo *Diário da Noite* referia-se ao interesse pelo “folclore”. Era intenção de Suzana encenar “lendas brasileiras, com cenários dos melhores pintores a fim de representá-las para as crianças dos países sul-americanos”. Das viagens realizadas traria “o que esses países apresentam de mais curioso num interessante intercâmbio ‘folclórico’”.³¹⁹

O projeto de integração das culturas das crianças da América do Sul era também, como pudemos analisar, uma proposição colocada em prática por Javier Villafañe em suas andanças pelos países vizinhos à Argentina. Suzana Rodrigues estava, portanto, integrada aos ideais dos artistas que buscavam uma aliança entre o teatro de bonecos e a cultura da infância para a formação de uma educação renovada.

O teatro de bonecos e o folclore no Brasil e na Argentina: a “cultura popular” e o enfoque educativo

Apesar de não ser a temática principal abarcada por esta Tese de Doutorado, seria interessante apresentar, relacionado ao conteúdo deste capítulo, um tema que permeou todo o processo de pesquisa de maneira tangencial: a reapropriação da cultura popular nos projetos para o público infantil ligados ao teatro de bonecos aqui enfocado.

³¹⁸ *Idem, ibidem.*

³¹⁹ *Idem, p. 100.*

Para tanto, no caso da Argentina, é preciso regressar para o início do século XX, no momento do Centenário da Independência, quando intelectuais voltados às preocupações de caráter nacionalistas passaram a se interessar pela denominada “cultura popular” argentina. Tal proposta possuía relação com os estudos de folclore europeus, realizados a partir do século XIX. Segundo Vitor Hugo Silva Néia, durante o século XIX, na Europa, o intento de descobrir as “raízes nacionais” esteve vinculado ao cientificismo positivista, o que levou a uma aproximação do folclore com as Ciências Sociais. Desse modo, estes primeiros experimentos relacionados ao folclore lançavam luz para métodos de coleta e de organização de dados. Com o tempo, uma definição de folclore foi delimitada, a qual abarcou, além dos artefatos materiais, a coleta de práticas compreendidas como tradicionais, de caráter coletivo e permeadas pela oralidade. No entanto, esta esfera ligada àquilo que era popular não se limitava às questões literárias, estéticas e históricas, uma vez que havia, também, um fator político, convergente com o desejo de oposição às hegemonias estrangeiras. Isso ocorreu em países como a Espanha e a Alemanha, que buscavam, além disso, a criação de nacionalidades coesas e homogêneas, o que fazia com que o folclore, visto como uma gama de práticas harmônicas e imutáveis, típico de uma época de ouro, fosse muito bem-vindo.³²⁰

Em consonância com os folcloristas europeus, a geração de intelectuais atrelada ao Centenário da Independência da Argentina acreditava que o verdadeiramente nacional encontrava-se nas tradições ligadas à história do país e nos longínquos rincões da nação. Esta defesa que destaca o retorno das tradições argentinas se contrapõe ao cosmopolitismo – relacionado ao elevado número de imigrantes – como uma ameaça ao legitimamente nacional. Nesse sentido, “pela educação escolar e a afirmação dos valores pátrios, por exemplo, objetivavam integrá-los a um projeto de nação coeso e pouco aberto à contestação”³²¹. Assim, o folclore passou a ser visto como a “síntese homogênea dos aspectos mais puros e duradouros que conferem unidade à nação”, fazendo com que muitos intelectuais vissem nele “os resíduos praticamente intocados da idealizada alma nacional”.³²²

³²⁰ NÉIA, Vitor Hugo Silva. *A Encuesta Nacional del Folklore de 1921: cultura popular e nacionalismo argentino*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016, p. 205.

³²¹ *Idem*, p. 207.

³²² *Idem, ibidem*.

O cosmopolitismo, ameaça que pairava sobre as ideias destes intelectuais nacionalistas, estava vinculado, conforme comentado, à intensa imigração ocorrida na Argentina a partir de meados do século XIX. Segundo a historiadora Gabriela Pellegrino Soares, entre o século XIX e o século XX, Buenos Aires passou por um surpreendente crescimento demográfico, ligado, principalmente, à chegada de imigrantes europeus. Entre 1869 e 1914, a população aumentou consideravelmente: passou de 3 milhões de habitantes para quase 8 milhões. Os fluxos migratórios tiveram papel de destaque neste processo, uma vez que, em períodos econômicos mais positivos, a chegada de imigrantes superava o número de 200 mil por ano. Dessa maneira, em 1914, os estrangeiros compunham 30,3% da população nacional.³²³

Dentro deste contexto, em março de 1921, o vogal do Conselho Nacional de Educação argentina, Juan Pedro Ramos (1878-1959), apresentou um projeto de realização de um inquérito em mais de 4 mil escolas sob jurisdição do Conselho, por meio dos professores das instituições, a fim de coletar material folclórico que apresentasse aquilo que seria “legitimamente nacional”. Como afirma Gabriela Pellegrino Soares, o Inquérito concretizado em 1921 na Argentina estava relacionado com as inquietações de intelectuais, educadores e políticos do início do século XX, os quais viam na “incorporação simbólica dos setores populares rurais à imagem da nação” uma estratégia interessante de atenuação das tensões e incertezas da modernidade.³²⁴

De acordo com Vitor Hugo Silva Néia, o Inquérito era claro em sua proposta: buscava “todas as tradições, poesias e músicas” consideradas autenticamente populares, as quais não deveriam possuir “contaminações” de elementos estrangeiros. Desse modo, ligava o folclore a certo discurso nacionalista, o qual via nos imigrantes uma ameaça à coesão nacional.³²⁵ O Inquérito, além disso, esteve marcado por uma estratégia de “normatização e dominação”, uma vez que estava edificado sob “relações assimétricas de poder”: era o Estado o responsável por propor uma atividade para a coletividade, a qual deveria ser realizada nas províncias e nos Territórios. Uma proposta do Conselho Nacional de Educação para as escolas, “dos dirigentes escolares sobre os professores;

³²³ SOARES, Gabriela Pellegrino. “Monteiro Lobato, Juan P Ramos e o papel dos inquéritos folclóricos na formação cultural e política da nação”. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 31, n. 56, 2015, p. 427-428.

³²⁴ *Idem*, p. 438.

³²⁵ NÉIA, Vitor Hugo Silva. *A Encuesta Nacional del Folklore de 1921: cultura popular e nacionalismo argentino*. *Op. cit*, p. 13.

dos professores sobre as comunidades; do científico sobre o popular; da escrita sobre a oralidade”³²⁶.

O folclore parecia ser, portanto, uma forma de apropriação da cultura popular “de cima para baixo”, ou seja, um mecanismo de poder que normatizava aquilo que, a princípio, possuía suas próprias tensões e suas contradições³²⁷. O povo, ao mesmo tempo em que inspirava uma ideia de nação única, constrangia a burguesia por seu lado “inculto”, o qual deveria ser atenuado nas manifestações que expressavam a “alma nacional”. Tal aspecto, como veremos, também estava presente na folclorização dos temas populares dentro do teatro de bonecos voltado para o público infantil nas instituições de educação brasileiras.

Neste contexto do Inquérito desenvolvido na Argentina em 1921, portanto, o teatro de bonecos popular realizado por imigrantes, presente em bairros de Buenos Aires como La Boca, por exemplo, não parecia ser bem-vindo dentro do projeto de folclore do governo argentino, que buscava um material cultural “dócil” e “genuinamente nacional”. Desse modo, tampouco o teatro de títeres de porrete apresentado por Federico García Lorca em 1934, conforme já comentado, parecia ser uma manifestação artística desejável – por ser crítico e por ser estrangeiro.

Federico García Lorca, aliás, como tantos outros artistas modernos, era muito interessado na cultura dita “popular”. O dramaturgo foi, por exemplo, responsável por pesquisar e catalogar cantigas de ninar presentes pelo território espanhol. Na conferência “*Añada. Arrolo. Nana. Vou veri vou*”³²⁸, García Lorca ressalta que a sua estima pelas canções de ninar era vinculada ao seu papel de poeta. Portanto, não buscava um olhar histórico sobre estas canções, mas, sim, poético, associado à emoção, ao sentir. Acerca de seu apreço pela cultura popular, ele afirma:

Em todos os passeios que eu dei pela Espanha, um pouco cansado de catedrais, de pedras mortas, de paisagens com alma, me pus a buscar os elementos vivos, perduráveis, onde não se congela o minuto, que vivem um trêmulo presente. Entre os infinitos que existem, eu segui dois: as canções e os doces. Enquanto uma catedral

³²⁶ *Idem*, p. 19.

³²⁷ Segundo Vitor Hugo Silva Néia, não podemos falar em “cultura popular” no singular, “como monolítica, mas sim pelo prisma da diversidade cultural [...]. Essa constatação esvazia perspectivas como as do nacionalismo do Centenário que, ao entender esse universo como algo homogêneo, reafirmavam suas estratégias de dominação”. *Idem*, p. 92.

³²⁸ LORCA, Federico García. “*Añada. Arrolo. Nana. Vou veri vou*”. In: HIDALGO, Herrín (Seleção). *Libro de nanas*. Espanha: Editora Media Vaca, p. 77-92.

permanece cravada em sua época, dando uma expressão contínua do ontem à paisagem sempre movediça, uma canção salta de repente deste ontem para o nosso instante, viva e cheia de pulsações como uma rã, incorporada ao panorama como arbusto recente, trazendo a luz viva das horas velhas, graças ao sopro do meio-dia.³²⁹

A partir deste interesse, Lorca relata como começou a coletar as canções:

Faz alguns anos, passeando pelas imediações de Granada, ouvi cantar uma mulher do povo enquanto dormia o seu filho. Sempre havia notado a aguda tristeza das canções de ninar de nosso país; mas nunca como naquele momento senti esta verdade tão concreta. Ao me aproximar da cantora para anotar a canção, observei que era uma andaluza bonita, alegre, sem o menor tic de melancolia; mas uma tradição viva trabalhava nela e executava o recado fielmente, como se escutasse as velhas vozes imperiosas que patinavam pelo seu sangue. Desde então procurei recolher canções de ninar de todos os lugares da Espanha; quis saber de que modo faziam dormir suas crianças as mulheres de meu país [...].³³⁰

Como é possível perceber, Federico García Lorca, artista que tanto cativou os bonequeiros argentinos, estava também diretamente relacionado à coleta de materiais das culturas populares da Espanha – dentre eles, os títeres de porrete, expressão cultural que trouxe para Buenos Aires, em 1934. De acordo com Irley Machado,

O popular teatro de marionetes de tradição andaluza caracterizava-se por apresentar bonecos que manejavam porretes, chamados *cachiporras*. Lorca, em 1922, decide escrever todo um conjunto de peças curtas a serem classificadas sob a rubrica de Farsas de Guignol. Sua produção literária vai sofrer uma virada decisiva, e irá se inscrever, para sempre, na tradição popular andaluza.

[...]

Lorca via na pureza teatral da velha farsa andaluza a possibilidade de realizar um teatro autenticamente popular, que pudesse reunir os temas da tradição guinholesca culta e

³²⁹ *Idem*, p. 77-78.

³³⁰ *Idem*, p. 79.

popular. Nesse sentido, pode-se dizer que a dramaturgia de títeres criada por Lorca oscila entre as duas vertentes e se encontra permeada por elementos híbridos.³³¹

Muitos dos bonequeiros argentinos, desse modo, tiveram como inspiração para seu trabalho uma reapropriação daquilo que aprenderam com García Lorca. Assim, levavam ao público infantil – por meio, muitas vezes, das políticas educacionais reforçadas no país com o objetivo já comentado de homogeneização da população argentina – o teatro de bonecos ligado às tradições populares européias – expressão artística que não constava na tradição nacional exemplar que os intelectuais do Centenário da Independência projetavam para a Argentina³³².

Comparando o contexto brasileiro do mesmo período com aquele presente na Argentina, Gabriela Pellegrino Soares esclarece:

Na Argentina, as comemorações em torno do Centenário da independência haviam chamado a atenção para o impacto de grande onda imigratória, que trouxera consigo repertórios culturais e lingüísticos alheios à história pregressa daquele país. Mais da metade da população nacional já não vivia no campo a partir de 1914, e os centros urbanos não cessaram de aumentar. Apelar à memória dos anciãos dos povoados rurais, em busca de um caldo de lendas, credices, versos e narrativas que se esvaneciam, servia a propósitos de um Estado empenhado em reconstituir e em reafirmar os contornos da nacionalidade.

No Brasil a atuação do Estado com vistas à incorporação de manifestações da cultura popular às representações culturais e políticas da nação, ganharia espaço nos anos 1930, com Getúlio Vargas e sua qualificada *entourage*. Mas o horizonte já havia sido desenhado, por iniciativas diversas, férteis e criativas dentre as quais, a de Monteiro Lobato.³³³

De fato, o movimento folclórico brasileiro ganhou verdadeiro reforço tempos após a saída de Getúlio Vargas do poder, em 1947, quando foi criada a Comissão Nacional de Folclore, pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC)

³³¹ MACHADO, Irley. “A dramaturgia de títeres de Federico García Lorca: entre o culto e o popular”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 7, v. 8, 2011, p. 186-187.

³³² Apesar disso, conforme veremos no Capítulo 3, havia, também, na Argentina, peças para teatro de bonecos que, por meio do folclore, prezavam pelo patriotismo e pela união da Nação.

³³³ SOARES, Gabriela Pellegrino. “Monteiro Lobato, Juan P Ramos e o papel dos inqueritos folclóricos na formação cultural e política da nação”. *Op. cit*, p. 445.

– primeira organização brasileira ligada aos estudos do folclore de caráter nacional³³⁴. O grupo que participava mais intensamente das reuniões desta Comissão incluía a escritora Cecília Meireles, a qual, conforme já analisado, teve também papel de destaque no movimento de teatro de bonecos ligado à Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro. Sem recursos próprios, a Comissão tinha que contar com a dedicação de folcloristas voluntários, os quais não receberiam nenhuma remuneração pelo seu trabalho. Subcomissões estaduais, com grande autonomia em relação ao comitê central, foram formadas por todas as regiões do país, com exceção do Acre. Elas eram presididas por um secretário geral, intelectual convidado pela Comissão para exercer o cargo. Idealmente, estes subcomitês, localizados nas capitais dos estados, deveriam possuir correspondentes nas cidades do interior, formando uma ampla rede de folcloristas que deveria estar presente em grande parte do país, sendo coordenada pela Comissão Nacional de Folclore.

Em 1951, foi realizado o I Congresso Brasileiro de Folclore, no qual folcloristas de todo o país puderam discutir um programa comum, tendo como resultado a *Carta do Folclore Brasileiro*, texto programático do folclore brasileiro. Este Congresso foi precedido pelas Semanas de Folclore, sendo que a I Semana de Folclore teve como um dos temas de mesa redonda a relação entre “Folclore e Educação”, assunto pelo qual se tornou responsável, justamente, a escritora Cecília Meireles. Para a autora, o tema do folclore não deveria ser adotado na educação primária e pré-escolar como um conteúdo curricular, mas, sim, “vivido, cada dia, na sua realidade”, em momentos de recreação e de atividades manuais. Cecília Meireles defendia, além disso, a criação de Museus de

³³⁴ Cabe esclarecer que o artista e intelectual Mário de Andrade, um dos precursores nos estudos folclóricos brasileiros, não realizou uma organização de caráter nacional como foi a Comissão Nacional de Folclore. De acordo com Elizabeth Travassos, Mário de Andrade recorria frequentemente a uma homologia entre indivíduo e nação, que permitia um movimento do “pensamento sobre a criação artística individual para o plano coletivo da cultura popular”. Era na inconsciência do povo que se encontrava a arte nacional, e era a ela que se deveria recorrer para que não se caísse no exotismo. Para Mário de Andrade, num determinado momento de suas reflexões, o artista deveria fazer o sacrifício de seus “impulsos líricos individuais”, moldando o seu interior com a aproximação à arte popular. Após esse contato e esse empenho, a nacionalidade se tornaria uma manifestação inconsciente nas criações do artista. Neste momento, “os dois inconscientes, do indivíduo e da nação, coincidiriam”. Desse modo, os estudos folclóricos, para este intelectual, não significavam apenas uma expansão de conhecimento, mas “eram o indício de uma mudança cultural, no sentido mais amplo do termo, que alterava a visão global das artes e equivalia a uma nova fé religiosa”. Atributos quase sagrados como “popular” e “natural” fariam com que os trabalhos artísticos tivessem a força de construir uma comunidade nacional, por exemplo. Este pensamento de Mário de Andrade nos leva a perceber quão complexos eram os meandros dos debates acerca da relação entre indivíduo/nação, cultura erudita/cultura popular. TRAVASSOS, Elizabeth. *Os mandarins milagrosos – Arte e etnografia em Mário de Andrade e Béla Bartók*. Rio de Janeiro: Funarte, Jorge Zahar Editor, 1997.

Arte Populares, os quais cumpririam um papel compensatório nos meios urbanos, que estariam longe das fontes folclóricas.³³⁵

De acordo com Luís Rodolfo da Paixão Vilhena, o conteúdo programático do movimento folclórico brasileiro estava ancorado em três aspectos, baseados num artigo do principal porta-voz da organização dos folcloristas do país, Renato Almeida. Estes três elementos primordiais seriam: a pesquisa, com o intuito de coleta do material e o seu posterior estudo, “a proteção do folclore, evitando a sua regressão; e o aproveitamento do folclore na educação”. O segundo tópico dizia respeito à necessidade de perpetuação das práticas folclóricas, evitando assim a sua desaparecimento, sendo que o terceiro aspecto, ligado à educação, garantiria o sucesso desta política. Apenas este terceiro ponto levaria a “ativar na consciência da juventude o sentido de continuidade nacional”.³³⁶

O tema da identidade nacional permeava, portanto, o objetivo de levar o folclore brasileiro para a educação de crianças e jovens. Buscava-se, assim, estabelecer uma relação das crianças com a cultura “genuína” do Brasil. Na II Semana Nacional de Folclore, Renato Almeida afirmava no discurso de abertura:

Não exagero dizendo que o cultivo de folclore, para defesa das artes e tradições populares, é matéria de interesse nacional, principalmente em países de imigração, [...] Abandonar o folclore é contribuir para desnacionalizar, é cometer o mesmo crime que desflorestar as nossas terras. Como as árvores protegem o solo, a tradição popular protege a alma do povo, evitando que as reservas do passado se dissolvam ao embate das transformações cotidianas da existência.³³⁷

Entretanto, segundo Luís Rodolfo da Paixão Vilhena, não se tratava de “defender uma identidade antiga e imutável contra uma invasão”: “dado o papel desempenhado pela ‘fábula das três raças’ nas concepções dos folcloristas, sua fala

³³⁵ VILHENA, Luís Rodolfo da Paixão. *Projeto e missão: O movimento folclórico brasileiro (1947-1964)*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995, p. 239.

³³⁶ VILHENA, Luís Rodolfo da Paixão. *Projeto e missão: O movimento folclórico brasileiro (1947-1964)*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995, p. 204-205.

³³⁷ *II Semana Nacional de Folclore*. Rio de Janeiro: Comissão Nacional de Folclore do IBECC, 1950. *Apud*: VILHENA, Luís Rodolfo da Paixão. *Projeto e missão: O movimento folclórico brasileiro (1947-1964)*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995, p. 240.

tende sempre a realçar mais a capacidade do folclore de atrair e absorver o elemento alienígena do que a necessidade de reprimi-lo”.³³⁸ Possivelmente, a ameaça dos “estrangeirismos” na cultura nacional não era tão aguda no caso brasileiro como o foi para os intelectuais da Argentina dos anos 1920, uma vez que, se o folclore do Brasil era o resultado da fusão de três fontes culturais, “outras contribuições poderiam, sem ameaçar a integridade desse todo, incorporar-se a ele”³³⁹.

Esta fusão de elementos estava presente também na definição de teatro popular fornecida por Renato Almeida, a qual foi transcrita por Hermilo Borba Filho em sua pesquisa acerca do mamulengo:

Outro fato de divulgação folclórica foi o teatro popular. A intenção evangelizadora do teatro medieval e o seu destino ao povo eram os próprios elementos de sua difusão, e assim a grande concentração de crenças, costumes, falares, em suma, todo o conteúdo humano que a cena absorve facilmente, se foi espalhando com o próprio movimento do teatro, andejo por excelência. Ao lado disso, os teatros de bonecos, *marionettes*, *pupenspiel*, *guignol*, *pupazzi*, títeres, mamulengos, João-redondos, fantoches e que outros nomes tenham. Conhecidos dos antigos, vulgarizadíssimos na Idade Média, continuam sendo divertimento popular e infantil de todo tempo e todo lugar. Na difusão do folclore têm importância similar à literatura de cordel.³⁴⁰

Mas, afinal, o que seria folclore para os intelectuais engajados no tema a partir dos anos 1940? Rossini Tavares de Lima, crítico musical, jornalista e pesquisador, publicou, pela primeira vez, em 1952, o livro *Abecê de Folclore*, dedicado a Renato Almeida. Nesta obra, o autor apresenta uma sugestão de definição de folclore criada a partir das discussões do I Congresso Brasileiro do Folclore, em 1951: “Folclore é a ciência que estuda os fatos da cultura material e espiritual, criados ou adaptados pelos meios populares dos países civilizados, que podendo ou não apresentar as características anônimo e tradicional, são essencialmente de aceitação coletiva”.³⁴¹

Ainda na mesma publicação, Rossini Tavares de Lima ressalta o conceito de fato folclórico aprovado durante o Congresso Internacional de Folclore, em São Paulo, em agosto de 1954:

³³⁸ *Idem*, p. 241.

³³⁹ *Idem*, *ibidem*.

³⁴⁰ FILHO, Hermilo Borba. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. Rio de Janeiro: INACEN, 1987, p. 226.

³⁴¹ LIMA, Rossini Tavares de. *Abecê de folclore*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 13.

Considera-se fato folclórico toda maneira de sentir, pensar e agir, que constitui uma expressão da experiência peculiar de vida de qualquer coletividade humana, integrada numa sociedade civilizada.

O fato folclórico caracteriza-se pela sua espontaneidade e pelo seu poder de motivação sobre os componentes da respectiva coletividade. A espontaneidade indica que o fato folclórico é um modo de sentir, pensar e agir, que os membros da coletividade exprimem, ou identificam como seu, sem que a isto sejam levados por influência direta de instituições estabelecidas. O fato folclórico, contudo, pode resultar tanto de invenção quanto de difusão.

Por poder de motivação do fato folclórico se tem em vista que, sendo ele uma expressão de experiência peculiar de vida coletiva, é constantemente vivido e revivido pelos componentes desta, inspirando e orientando o seu comportamento.

Como expressão de experiência, o fato folclórico é sempre atual, isto é, encontra-se em constante reatualização. Portanto, sua concepção como sobrevivência, como anacronismo, ou vestígio de um passado mais ou menos remoto, reflete o etnocentrismo ou outro preconceito do observador estranho à coletividade, que o leva a reputar como mortos ou em via de desaparecimento os modos de sentir, pensar e agir desta.

Como expressão da experiência de vida peculiar da coletividade, o fato folclórico se contrapõe à moda, à ciência e às técnicas eruditas modernas, ainda que estas lhe possam dar origem.³⁴²

É relevante notar nesta conceituação de “fato folclórico” a noção de “espontaneidade” – palavra-chave quando o assunto é folclore, uma vez que a ideia é de que o fato folclórico surge sem nenhuma imposição institucional. Além disso, a palavra “reatualização” merece ser destacada: nesta definição citada, o “fato folclórico” não pertence ao passado e nem é algo imutável. Ele está em constante transformação à medida que é revivido pela coletividade – aspecto interessante, pois vai de encontro às críticas ao folclore que ressaltam o seu caráter ahistórico e livre de tensões. Por fim, é importante notar que a conceituação ressalta a complexidade de relações entre a cultura erudita e a cultura popular, uma vez que a moda, a ciência e as técnicas eruditas modernas podem dar origem a um fato folclórico.

³⁴² *Idem*, p. 17-18.

Cecília Meireles³⁴³, conforme já comentado, foi uma das intelectuais mais engajadas na relação entre educação e folclore dentro do recorte temporal aqui proposto. De acordo com Ana Paula Leite Vieira, este vínculo foi um dos eixos de trabalho da escritora. No entanto, Cecília Meireles não buscava no folclore apenas um sentido de identidade nacional, mas, sim, um sentimento de pertencimento universal, numa busca de formar seres humanos que reconhecessem e valorizassem “suas particularidades e suas semelhanças com outras culturas”. Nesse sentido, nossa intelectual compreendia a questão nacional sob um viés universalista, uma vez que, vivendo num período que abarcava as duas Guerras Mundiais, “a questão da fraternidade universal é tão relevante quanto a definição de uma identidade nacional brasileira”.³⁴⁴

Cecília Meireles foi importante atuante no Manifesto da Educação Nova, projeto de renovação pedagógica das primeiras décadas do século XX já mencionado, e colocava o folclore como um dos principais tópicos na reestruturação da metodologia de ensino no país. Para a escritora, as transformações científicas e industriais criavam um artificialismo na relação entre os seres humanos, e as tradições populares, com sua “intuição natural”, poderiam estimular a sabedoria, a sensibilidade.

Em 1941, Cecília Meireles passou a escrever uma coluna intitulada *Professores e estudantes* no jornal *A Manhã*, órgão responsável por divulgar as principais ideias do regime de Getúlio Vargas que se iniciara em 1937. Em sua coluna, a autora enfatizou o tema do folclore, ressaltando a sua importância pedagógica dentro do contexto da II Guerra Mundial.

Em sua visão a respeito do folclore, a escritora acreditava que vivenciá-lo era reviver o passado no presente, necessidade constante a fim de que fosse constituída uma identidade nacional, já que esta prática comum traria estabilidade e coesão ao coletivo da nação. Segundo Ana Paula Vieira Leite,

A visão do folclore como sobrevivência, como uma ‘prolongação de um passado no presente’ é corrente entre grupo de intelectuais folcloristas, no qual Cecília Meireles se

³⁴³ Sob organização de Cecilia Meireles e com representação efetuada com o uso de mamulengos pela Sociedade de Marionetistas do Brasil, foi apresentada, em agosto de 1948, a peça “A Onça e o Veado”. A nota do jornal apresenta o trabalho de mamulengos como “Folk-Teatre” – ou seja, como teatro folclórico – o que demonstra a percepção no Rio de Janeiro da arte produzida em outras regiões do Brasil. _____, “Teatro popular na ‘Semana Folclórica’”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 24/08/1948.

³⁴⁴ VIEIRA, Ana Paula Leite. *Cecília Meireles e a educação da infância pelo folclore*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013, p. 03.

insere. Abordar o folclore infantil na imprensa cumpria uma função que os folcloristas consideravam fundamental: impedir que estas manifestações culturais se perdessem – já que ela observou que as crianças não mais cantavam as cantigas –, fazendo com que os leitores conhecessem suas tradições passadas e entendessem a importância de conservá-las. Não somente as crônicas desempenhariam tal tarefa, como também os livros e peças infantis que escreveu a partir da década de 1940, nos quais incorporou o material folclórico que foi assunto de seus textos na coluna *Professores e estudantes*.³⁴⁵

Como podemos sugerir por meio desta análise, Cecília Meireles não parecia possuir a visão de que o folclore estava em constante transformação – o que fazia com que adotasse as culturas populares de maneira ahistórica e de forma descontextualizada com relação ao seu pertencimento social.³⁴⁶ Em passagem da pesquisa de Ana Paula Vieira Leite, uma quadrinha coletada por Cecília Meireles serve como exemplo desta descontextualização: em vez de ressaltar a relação da poesia popular recolhida com a libertação dos escravos no Brasil, a escritora apenas tece uma análise poética da mesma.

Cecília Meireles, portanto, selecionava no material folclórico coletado aquilo que poderia “servir” como conteúdo pedagógico para o público infantil, anulando tudo aquilo que julgasse prejudicial ou inadequado. Cumpre afirmar aqui que, mais do que uma exceção, pensamos que esta forma de lidar com o folclore no teatro de bonecos brasileiro para o público infantil durante o recorte temporal estudado é constante. O discurso de Cecília Meireles pode ser visto, portanto, como um conjunto de ideias singular que diz respeito a um contexto mais amplo, social e histórico.

É importante também ressaltar que a escritora aqui analisada, fazendo parte da divulgação dos programas do Estado Novo, possuía a responsabilidade de ser coerente com o discurso do governo de identidade nacional – o que também se expressa em sua obra folclórica para crianças no teatro de bonecos. Desse modo, ao contrário da Argentina, país no qual parte dos bonequeiros aderiu a uma tradição de teatro de bonecos popular trazida por Federico García Lorca, a qual não era aprovada pelo

³⁴⁵ *Idem*, p. 81.

³⁴⁶ Dentro desta perspectiva, cabe mencionar uma análise de Vitor Hugo Silva Néia a respeito dos intelectuais do século XIX: “Com base em uma concepção ahistórica, os objetos de folclore eram entendidos como elementos de pureza e de inocência cultural, pelo que demandavam esforços para o registro e a preservação. Assim, seus sujeitos sociais eram desprovidos de capacidade de criação e recriação e a cultura a eles atribuída era considerada imune às tensões, ressignificações e interações próprias das práticas culturais. Como nos relatos idealizados desde os irmãos Grimm, o anonimato continuava a ser valorizado como signo da veracidade das manifestações autenticamente populares”. NÉIA, Vitor Hugo Silva. *Op. cit.*, p. 104.

discurso do governo ligado ao folclore nacional do início do século XX, no Brasil, grande parte do teatro de bonecos para o público infantil estava amplamente imbuído do discurso oficial de identidade nacional relacionada ao folclore. E, dentro deste discurso, o teatro de fantoches popular, como veremos adiante, com seu caráter intrinsecamente subversivo, não preenchia o requisito de folclore para o público infantil a fim de promover a integração nacional desejada pelo governo.

É importante comentar acerca do tema um relevante trabalho escrito por Hermilo Borba Filho, em Recife, publicado em 1963: a obra *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*, elaborada a partir de pesquisa feita para o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, livro que foi destaque numa coluna do *Diário de Pernambuco* de 1964.³⁴⁷ Por meio de outra reportagem no *Diário de Pernambuco*, de 1965, de autoria de Hermilo Borba Filho, com explicações relatando em que consiste o mamulengo, podemos notar também o alcance desta pesquisa.³⁴⁸ Esta obra será aqui comentada devido ao fato de ter sido uma importante referência para os intelectuais e artistas envolvidos com o teatro de bonecos que estão sendo analisados na presente Tese³⁴⁹.

Já na introdução do livro, o autor nega ter feito um trabalho de folclorista, afirmando, isso, sim, ter produzido uma pesquisa como “homem de teatro”, levando em conta o mamulengo nordestino como “forma de teatro popular existente em nossa região”, sendo esse um espetáculo total e exclusivo, “onde o boneco é o personagem integral e o público um elemento atuante”.³⁵⁰ É interessante perceber esta relativa aversão àquilo que é englobado como “folclore”: possivelmente, o pesquisador desejava se distanciar de uma palavra que, muitas vezes, era vista como um agente descontextualizador e ahistoricizante do material que coletava.

No primeiro capítulo da pesquisa, Hermilo Borba Filho expõe uma breve história do teatro de bonecos ligado à espiritualidade e também ao humor e à sátira. Mostra a ligação dos fantoches na Europa com as feiras populares, sem deixar de comentar acerca das repressões pelas quais passaram estes artistas populares.

³⁴⁷ _____, “Fisionomia e Espírito do Mamulengo”. *Diário de Pernambuco*, 3 de março de 1964.

³⁴⁸ FILHO, Hermilo Borba. “Mamulengo”. *Diário de Pernambuco*, 27 de junho de 1965.

³⁴⁹ De acordo com Izabela Brochado, “os dados mais antigos e as fontes mais consistentes acerca da constituição e da historicidade do Teatro de Bonecos Popular do Nordeste – TBPB são relativos a Pernambuco”. Isto se deve, entre outras hipóteses, devido a pesquisas como a de Hermilo Borba Filho. BROCHADO, Izabela. “Teatro de Bonecos Popular do Nordeste: história e histórias”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 11, v. 13, julho, 2015.

³⁵⁰ FILHO, Hermilo Borba. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. Rio de Janeiro: INACEN, 1987, p. 8.

Conectando os bonecos europeus àqueles presentes na cultura popular brasileira, o autor afirma no segundo capítulo:

Em várias regiões do Brasil os bonecos continuam uma tradição e uma história tão antigas quanto o homem: Briguela ou João Minhoca em Minas Gerais, também João Minhoca em São Paulo, Estado do Rio e Espírito Santo; Mané Gostoso na Bahia; João Redondo no Rio Grande do Norte; Babau em certas zonas; Benedito em outras; *mamulengo* em Pernambuco, o único Estado em que se pode acompanhar com mais precisão uma história do seu desenvolvimento até os dias de hoje.³⁵¹

O teatro de bonecos popular teria surgido como uma ramificação do teatro religioso. De forma animada do presépio, passou a apresentar cenas bíblicas e, aos poucos, influenciado pelos acontecimentos do cotidiano, tornou-se profano, embora ainda continuasse sendo apresentado em celebrações da Igreja.³⁵² Segundo o pesquisador, a notícia mais antiga a respeito deste tipo de teatro no Recife é de 1896, no *Jornal do Recife*, na qual transparece a relação entre os mamulengos e as festas religiosas.³⁵³

Apesar disso, Hermilo Borba Filho constata a dificuldade de se tecer uma história do mamulengo, por se tratar de uma arte extremamente popular³⁵⁴. Ele conta que dialogou com muitas pessoas, do meio erudito e do meio popular, especialmente com idosos, em capitais e no interior do Nordeste, além de ter entrevistado alguns

³⁵¹ *Idem*, p. 64.

³⁵² A pesquisadora Izabela Brochado constrói, no artigo “O mamulengo e as tradições africanas de teatro de bonecos”, hipóteses de ligações entre o mamulengo e bonecos africanos: “[...] mesmo que as tradições de bonecos africanos não tenham sido trazidas para o Brasil como uma forma particular de teatro, ou como expressão materializada, com certeza, saberes e práticas anteriores foram portados nas memórias dos africanos. Aqui, dentro de um novo contexto, foram transformados pelo contato com as práticas e saberes dos povos indígenas e europeus. Como sabemos, as tradições são mantidas pela memória, que retém o essencial já vivenciado, ao mesmo tempo em que as atualizam pelo contato com o presente”. BROCHADO, Izabela. “O mamulengo e as tradições africanas de teatro de bonecos”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 2, v. 2, 2006, p. 153-154.

³⁵³ FILHO, Hermilo Borba. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. *Op. cit.*, p. 67.

³⁵⁴ A *Revista Mamulengo*, fundada em 1973, trazia, em sua primeira página, a definição de Mamulengo elaborada por Luís da Câmara Cascudo: “MAMULENGO – Espécie de divertimento popular em Pernambuco que consiste em representações dramáticas por meio de bonecos, em um pequeno palco alguma coisa elevado. Por detrás de uma empanada, esconde-se uma ou duas pessoas adestradas, e fazem que os bonecos se exibam com movimento e fala. A esses dramas servem ao mesmo tempo de assunto cenas bíblicas e de atualidade. Tem lugar por ocasião das festividades de igreja, principalmente nos arrabaldes. O povo aplaude e se deleita com essa distração, recompensando seus autores com pequenas dádivas pecuniárias”. CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore*. *Apud: Revista Mamulengo*. Guanabara, Outubro de 1973/março de 1974. Ano 0, n. 2, p. 3.

mamulengueiros, gravando os diálogos e os espetáculos. A sua pesquisa ainda englobou a consulta a centenas de livros para construir a história do mamulengo em Pernambuco. No entanto, ainda assim, teve enormes dificuldades: as notícias de jornais, que, quando muito, datavam dos fins do século XIX, eram poucas, e a memória dos idosos não gravara os nomes de mamulengueiros. Apesar disso, é possível saber

[...] que o nosso teatro de bonecos perdeu o seu caráter ‘litúrgico’ no século passado e o seu sentido profano é o mesmo dos dias atuais. O mamulengueiro chega, arma sua tenda ao ar livre ou numa sala quase sempre iluminada a candeeiro e o espetáculo se inicia com a participação da platéia. Os bonecos representam suas histórias na maior parte improvisadas, com críticas a pessoas e entidades [...], cantam, dançam, dão pauladas, gritam obscenidades.³⁵⁵

Acerca das origens do teatro de mamulengo, Hermilo Borba Filho elenca duas histórias que conseguiu encontrar em suas pesquisas: ambas têm, como criadores da arte, escravos, com a permissão de seus senhores. Em uma delas, o mamulengo é colocado como uma manifestação subversiva, tecendo críticas ao senhor de escravo³⁵⁶.

O pesquisador ressalta que um dos mamulengueiros mais conhecidos no Brasil foi Cheiroso, discípulo do famoso bonequeiro Doutor Babau³⁵⁷. Cheiroso se projetou por todo o país por causa do entusiasmo de Augusto Rodrigues, artista e arte-educador.

³⁵⁵ FILHO, Hermilo Borba. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. Rio de Janeiro: INACEN, 1987, p. 76.

³⁵⁶ Uma destas histórias é aquela cujo protagonista é o negro Tião, que critica o senhor de escravo e, todos os sábados, passa a fazer a sua apresentação de mamulengo. De acordo com a pesquisadora Kely Elias de Castro, “a lenda do escravo Tião, que conta que este teatro teria tido origem na senzala, sem dúvida, identifica mais o Mamulengo com o povo brasileiro do que a hipótese de ser uma ramificação da cultura europeia. A história do nascimento dessa arte continua controversa, mas o que se destaca nesse tipo de teatro é a sua resistência ao longo do tempo. Mesmo tendo sofrido modificações necessárias à sua sobrevivência, ele se manteve absolutamente atual em seu propósito: o de falar do povo para o povo”. CASTRO, Kely Elias de. *Trinta anos à beira do abismo: o Grupo Sobrevento, do virtuosismo da animação de bonecos ao objeto puro*. Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2018, p. 118.

³⁵⁷ Em reportagem na qual o recifense Eros Martim Gonçalves, um dos responsáveis pelo curso de teatro de bonecos ao lado de Olga Obry na capital de Pernambuco, explica o que vem a ser o mamulengo, há um comentário acerca de Doutor Babau: “A habilidade com que ‘Babau’ mudava de voz, ora servindo a um boneco, ora a outro, conquistou a admiração de um grande público. Seu repertório constava de uma dezena de peças: ‘Duzentos metros de fita na barriga’, ‘Ver para crer’, ‘Corto uma cabeça de passarinho e apresento vivo voando’, ‘A flor roubada’, ‘O Sedutor apaixonado’, etc. O enredo girava sempre em torno de personagens conhecidos, que atingiram o estrelato: Cabo 70, tipo perfeito do bamba da zona e que em nome da lei resolvía tudo à pancada; o casal Dona Quiteria e Capitão Raimundo, além de Pisado, João Redondo, Tou Sêco. Havia também objetos que se tornavam verdadeiros personagens [...]. O espetáculo terminava sempre em pancadarias, assassinatos ou morte em geral e vitória do cão (Diabo), ajudado pela morte. As estórias tinham um cunho rústico, algumas vezes pornográfico”. GONÇALVES, Martim. “O mamulengo visto por Martim Gonçalves. *Diário de Pernambuco*, 15 de abril de 1966.

Como vimos, Augusto Rodrigues, criador da Escolinha de Arte do Brasil, foi um dos nomes mais conhecidos da moderna arte-educação brasileira, levando atividades ligadas ao teatro de bonecos para as crianças que frequentavam a sua Escolinha. Intensamente influenciado pelo bonequeiro argentino Javier Villafañe, conforme já comentado neste capítulo, foi também atuante no projeto de Helena Antipoff, a Sociedade Pestalozzi do Brasil.

Apesar de Augusto Rodrigues valorizar a arte de Cheiroso, o teatro de mamulengo típico das feiras populares não era, grosso modo, levado para o público infantil das instituições educativas que privilegiavam a pedagogia da Escola Nova, como já apontado anteriormente. O seu caráter subversivo, repleto de cenas regadas a pauladas e a palavras obscenas, não era a manifestação artística tida como a ideal pelos educadores ligados à moderna pedagogia, apesar de valorizarem aquilo que denominavam de “folclore”.

Ao ser “descoberto” por Augusto Rodrigues, Cheiroso foi colocado em contato com o Teatro do Estudante de Pernambuco, grupo que buscava fortalecer todas as formas de teatro popular, contratando artistas populares para espetáculos abertos, além de objetivar a renovação “dos processos de representação do Nordeste e a fixação do autor da região”.³⁵⁸ Esteve à frente deste projeto teatral recifense, entre as décadas de 1940 e de 1950, justamente, o pesquisador Hermilo Borba Filho, o qual, posteriormente, também idealizou o Teatro Popular do Nordeste – TPN³⁵⁹.

Com a influência de Cheiroso, o Teatro do Estudante de Pernambuco criou um Departamento de Bonecos, cuja responsabilidade era do pintor Aloísio Magalhães, que construiu cenário e o palco para uma montagem da peça de autoria de Federico García Lorca, *Amor de Dom Perlimplin com Belisa em seu jardim*, sendo os bonecos confeccionados por Cheiroso. Havia aí, portanto, uma interessante fusão entre o teatro de mamulengo pernambucano com o teatro moderno espanhol de Federico García Lorca, inspirado, também, nas tradições populares do teatro de fantoches da Europa.

³⁵⁸ FILHO, Hermilo Borba. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. *Op. cit.*, p. 82.

³⁵⁹ De acordo com Virginia Valli, que escreveu na *Revista Mamulengo* de 1974, da qual era a editora, a preservação do teatro de mamulengo tradicional era essencial: “Não basta recriar, em escolas e Universidades, a técnica do boneco caipira, com retoques mais ou menos eruditos, adereços e fulgores de tecnologia *prafrentex*, falas modernizadas e até *corrigidas* do linguajar popular. Antes de mais nada, é necessário ir ao encontro do mamulengueiro, tirá-lo de seu buraco, como o fizeram aqueles artistas há vinte anos atrás”. VALLI, Virginia. *Revista Mamulengo*. Guanabara, Abril/Junho de 1974. Ano 0, n. 3, p. 4.

Num artigo da *Revista Mamulengo*, de 1982, são relatadas estas relações acima referenciadas:

Em 1947, Augusto Rodrigues leva Hermilo até Caruaru para conhecer Mestre Vitalino e seus bonecos de barro. As bonecas de pano, encontradas nas feiras do interior e o mamulengo de Cheiroso, aliados ao teatro poético-popular de Lorca deram as coordenadas para a existência, no TEP [Teatro do Estudante de Pernambuco], de um Departamento de Bonecos. Aloísio [Magalhães] irá puxar os cordões, orientando essa nova atividade. Nesse mesmo ano, vamos encontrá-lo às voltas com a sua primeira “experiência”, ensaiando do poeta e dramaturgo espanhol *Os Amores de Dom Perlimplim Com Belisa Em Seu Jardim*.³⁶⁰

Este movimento do Teatro do Estudante de Pernambuco deu-se no mesmo contexto em que Eros Martim Gonçalves, Olga Obry, Maria Helena Amaral e Sílvia Watson, representantes da Sociedade Pestalozzi do Brasil, chegaram em Recife para dar um curso de teatro de bonecos de duas semanas. Hermilo Borba Filho destaca a grande diferença de repertórios entre o teatro de bonecos do Rio de Janeiro e aquele presente em Pernambuco:

Os artistas eruditos estabeleceram logo, por sua própria condição, a diferença entre o seu repertório com peças importadas e a arte popular de Cheiroso, que estava no auge. Mas, abstraindo-se esta diferença, o Recife encheu-se de entusiasmo pelos teatros de bonecos, surgindo titeriteiros particulares como Berguedof Elliot e Carmosina Araújo.³⁶¹

Nos anos 1940, realizou-se, além disso, “um sonho antigo de Helena Antipoff”: ela logra a visita de um ceramista pernambucano, Jether Peixoto de Oliveira, à Fazenda do Rosário, dando estímulo à cerâmica. De acordo com a pesquisadora Marilene Oliveira Almeida, “o trabalho do artesão divulga na região os ensinamentos de Mestre

³⁶⁰ CARVALHEIRA, Luiz Maurício Brito. “Aloisio Magalhães, o TEP e os bonecos”. In: *Revista Mamulengo*. Julho/1982, n. 11, p. 09.

³⁶¹ FILHO, Hermilo Borba. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. *Op. cit.*, p. 83.

Vitalino, que lhe ensinou o ofício oleiro”.³⁶² Este acontecimento é relatado da seguinte forma por Helena Antipoff:

É no fim de 1948 que, após longas procuras [...] chegou de Catende, estado de Pernambuco um artista de cerâmica popular para as bandas de Minas Gerais. Foi um sonho antigo êsse de dar às mãos das crianças mineiras meios de realizar algo que lhes caía nos olhos como n’alma.

Quanto tempo ficaram elas paradas, ao lado do barro que enche as terras estéreis, sem desconfiar que aquêle barro disforme e ressequido da baixada, iria, em suas mãos, se transformar em centenas de bonecos de mais curiosos feitios, e dar assunto a tantas histórias.³⁶³

Neste contexto, é possível afirmar que Pernambuco foi um dos estados que mais se destacou em sua relação com a Sociedade Pestalozzi do Brasil, além de possuir o teatro de mamulengo, um dos mais conhecidos teatros populares do Brasil. Por esse motivo, na escolha de fontes para este tópico da pesquisa, selecionamos artigos do periódico *Diário de Pernambuco*, por se tratar de um dos jornais mais tradicionais do estado, além de ser referido como o jornal mais antigo ainda em circulação na América Latina.

Em reportagem de 1949 fornecida ao *Diário de Pernambuco*, o advogado Berguedof Elliot conta que montou um teatro de bonecos a fim de distanciar a sua filha de certas “letras de sambas” que a menina andava copiando nos cadernos escolares. Quando perguntado se ficava ofendido ao ser chamado de “titeriteiro”, Berguedof justifica a sua negativa elencando uma série de intelectuais eruditos europeus que gostavam do teatro de bonecos, como Goethe, Anatole France, García Lorca e George

³⁶² ALMEIDA, Marilene Oliveira. *O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova*. Op. cit, p. 66.

³⁶³ ANTIPOFF, Helena. Catálogo de Exposição de Cerâmica da Fazenda do Rosário, Belo Horizonte, janeiro de 1951. Apud: ALMEIDA, Marilene Oliveira. *O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova*. Op. cit, p. 66. Em outro momento da dissertação, a autora ainda afirma que “as correspondências que apresentam informações sobre a negociação da vinda de Jether Peixoto para Minas Gerais, disponíveis na Sala Helena Antipoff/UFMG, confirmam claramente a participação de Augusto Rodrigues na procura pelo ceramista. Além disso, evidenciam que houve o desejo de contratação do próprio Mestre Vitalino, o que teria deixado bravo o povo nordestino que não queria ausência do artista. Pode-se inferir que houve um equívoco na compreensão do convite feito a Mestre Vitalino, pois os mineiros queriam contratá-lo para oficinas, ou seja, para passar apenas um tempo em Minas Gerais. De acordo com os depoimentos presentes nas cartas, Rodrigues, entretanto, se enganou e convidou-o a fixar-se em Minas Gerais. Assim, depois do mal entendido ser desfeito, houve acordo pela vinda de Jether Peixoto”. *Idem*, p. 136.

Sand. Como se pode ver por sua resposta, ser chamado de “bonequeiro” não era depreciativo pelo motivo de que certos escritores e filósofos europeus legitimaram esta atividade. Desse modo, acerca do valor desta modalidade cênica, o entrevistado afirma: “Presentemente, nos grandes centros civilizados em que a cultura artística, especialmente teatral, atingiu o máximo desenvolvimento, não faltam teatros de bonecos, que mantêm bem alto o nível da arte dramática”. Por fim, ao comentar acerca do movimento de teatro de bonecos pelo mundo, Berguedof destaca, no Brasil, o trabalho da Sociedade Pestalozzi do Brasil, enfatizando o nome de Olga Obry.³⁶⁴ O teatro de bonecos erudito, portanto, foi muito mais valorizado no artigo do que o teatro de mamulengo típico de Pernambuco, o qual não foi mencionado em nenhuma frase da reportagem.

O curso da Sociedade Pestalozzi do Brasil obteve, de fato, grande reconhecimento em Recife no que dizia respeito ao seu valor enquanto método de recreação e educação do público infantil. Em divulgação de dezembro de 1952 de um curso de recreação infantil no *Diário de Pernambuco*, o nome da responsável pelas aulas, professora Celeste Dutra, é destacado, entre outros aspectos, por ter se aperfeiçoado no Instituto Pestalozzi do Rio, “no sector de teatro a que se propõe o curso”. Assim, é afirmado na nota do jornal: “Por isso, não poderia ter sido mais acertada a escolha de sua pessoa para orientar as aulas do Curso de Recreação Infantil”.³⁶⁵ Como se pode concluir, o teatro voltado para o público infantil, deveria ser, para o *Diário de Pernambuco*, grosso modo, aquele divulgado pelos representantes da Sociedade Pestalozzi do Brasil, apesar de haver, como veremos, certa valorização do teatro de mamulengo como importante manifestação folclórica.

Apesar deste reconhecimento dos cursos da Sociedade Pestalozzi, em reportagem de 1950, J.B., em sua coluna do *Diário de Pernambuco*, reclama que o curso ministrado por Olga Obry não promoveu os esperados resultados de incremento do movimento de teatro de bonecos no Recife. Ele afirma que quase todos os setenta alunos do curso não aproveitaram as lições para colocarem projetos em prática, sendo Carmosina Araújo uma exceção. Criando o *Teatro Monteiro Lobato* – grupo que ganhou força com o apoio de Alfredo de Oliveira, diretor do Teatro Santa Isabel –, com a experiência transmitida pelos professores, a aluna passou a produzir montagens

³⁶⁴ _____. “Admirável teatro de fantoches em Casa Amarela”. *Diário de Pernambuco*, 20 de maio de 1949.

³⁶⁵ FILHO, Isaac Goldim. “Curso de recreação infantil”. *Diário de Pernambuco*, 20 de dezembro de 1952.

juntamente com seu marido, Veridiano de Araújo. O colunista do *Diário de Pernambuco*, então, declara esperar que os outros alunos do curso se sintam animados com o trabalho dos Araújo a fim de que acontecesse, de fato, um bom movimento de teatro de títeres em Recife. Novamente, o teatro de mamulengo não aparece como uma linguagem responsável pelo movimento de teatro de bonecos. Tal “movimento”, portanto, referia-se ao teatro erudito, e não àquele de raízes populares.³⁶⁶

Após esta reportagem ser publicada, J.B. teve de escrever novamente a respeito do tema, uma vez que Baltazar Lemos, possivelmente colega de J.B, respondeu ao posicionamento do colunista, afirmando, aparentemente, que mais alunos do curso de Olga Obry passaram a realizar projetos de teatro de bonecos, mas de forma anônima. O colunista J.B. finaliza sua defesa da seguinte forma: “[...] será bom divulgar-se essas atividades; não para satisfazer vaidades ou ferir susceptibilidades alheias, mas para o bem do próprio teatro de bonecos que precisa de divulgação ampla”³⁶⁷. Como é possível verificar, havia um desejo de que o movimento do aqui denominado moderno teatro de títeres se ampliasse – e, para isso, era necessário que um jornal como o *Diário de Pernambuco* o divulgasse.

Essa divulgação estava presente, por exemplo, numa reportagem de fevereiro de 1950 ao *Diário de Pernambuco*, na qual Carmosina Araújo relata o projeto de fundar o primeiro teatro de marionetes de Recife a partir do curso ministrado por Olga Obry, criação que teve a orientação de, entre outros, Hermilo Borba Filho. Podemos entrever mais uma vez a valorização de obras eruditas no teatro de bonecos no comentário acerca do teatro de marionetes de Carmosina Araújo:

Dizem os historiadores que, nos séculos passados, houve um forte movimento marionettista em Minas e na Bahia. Mas a tradição quasi [sic] se ia perdendo e somente depois da segunda grande guerra Helena Antipoff e Olga Obry uniram-se no Rio de Janeiro, para difundir o teatro de figuras nas suas diversas modalidades: marionettes, fantoches e sombras. Desde então existem em São Paulo e na Capital Federal alguns grupos de marionetistas que têm procurado elevar bem alto o valor artístico dos atores de ‘pó e de serra e polvilho’, representando com eles peças clássicas de Ibsen, Shakespeare, García Lorca e Puccini.³⁶⁸

³⁶⁶ J.B. “Teatro de Bonecos”. *Diário de Pernambuco*, 8 de janeiro de 1950.

³⁶⁷ J.B. “Ainda os bonecos”. *Diário de Pernambuco*, 11 de janeiro de 1950.

³⁶⁸ J.B. “Teatro de Bonecos”. *Diário de Pernambuco*, 11 de fevereiro de 1950.

Apesar disso, em difusão de uma apresentação do *Grupo Monteiro Lobato*, de Carmosina Araújo, podemos notar que personagens populares também faziam parte de seu repertório de marionetes: no show de títeres, um dos bonecos a serem mostrados seria Zé Pinga Fogo, “rei do passo, inconfundível na sua malabarística arte de achar complicados passos coreográficos para traduzir visualmente os arabescos musicais do nosso quente frevo”³⁶⁹. Entretanto, no momento em que se necessitava justificar a importância dos títeres, o argumento utilizado provinha do repertório erudito desta modalidade cênica.

Embora as reportagens do *Diário de Pernambuco* desenvolvessem seus argumentos com certa ênfase nas influências do teatro de bonecos do Sudeste sobre o teatro de títeres do Nordeste, é importante ressaltar que também havia o intercâmbio em direção contrária³⁷⁰. Em reportagem de setembro de 1952³⁷¹, somos informados de que o grupo de Carmosina Araújo levou, para a Biblioteca Infantil da rua General Jardim, em São Paulo – instituição que será tratada com pormenores em capítulo posterior –, um espetáculo que apresentava a dança do maracatu – manifestação popular presente em Pernambuco. Esta temporada se deu graças ao apoio do titular da Educação, Brasil Bandechi, o que demonstra a valorização do “folclórico” pelo poder público.

Carmosina Araújo esteve, conforme comentado, diretamente ligada a Olga Obry que, como pudemos perceber, foi uma das representantes da Sociedade Pestalozzi do Brasil que mais se aproximaram do público pernambucano. Olga Obry, ao dar o curso de teatro de bonecos em Recife nos anos 1940, provocava, segundo Hermilo Borba Filho, “entusiasmo” e possibilitava “o desenvolvimento de teatrinhos de bonecos em escolas, entidades, associações culturais”. Ela surpreendeu-se, segundo o intelectual, “com o movimento popular e ‘literário’ que se desenvolvia em Recife, “e foi uma das

³⁶⁹ _____. “O Chapeuzinho Vermelho”. *Diário de Pernambuco*, 13 de julho de 1952.

³⁷⁰ Já nos anos 1970, o mamulengo novamente entra em cena juntamente com a referência à Sociedade Pestalozzi, desta vez sob o nome de Helena Antipoff: “O CECOSNE (Centro Educativo de Comunicação Social do Nordeste), desde o seu início, em abril de 1968, fundou o TEATRONECO, com o objetivo principal de pesquisar a arte do Teatro de Bonecos. No Nordeste, especificamente em Pernambuco, o Teatro de Bonecos assumiu uma forma própria: o *Mamulengo*. Lamentavelmente, a arte dos mamulengueiros populares tende a desaparecer devido a um inaceitável esquecimento. Foi pesquisando o Mamulengo que descobrimos grandes artistas. [...] Prestamos ainda uma reconhecida homenagem à grande educadora Helena Antipoff, que tanto educou através do teatro de bonecos. [...]”. _____. “O TEATRONECO se apresenta no Rio”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1975, Ano 1, n. 4, p. 38.

³⁷¹ LIMA, Cavalheiro. “Temas folclóricos nordestinos em excelente teatro de bonecos”. *Diário de Pernambuco*, 21 de setembro de 1952.

responsáveis pelo alastramento do nome de Cheiroso, no país e no estrangeiro”. Apesar disso, é importante reafirmar, esta manifestação popular não era a tônica para a formação cultural do público infantil dentro do movimento da Sociedade Pestalozzi do Brasil, onde ela estava também engajada – daí a separação entre as “peças eruditas” destes artistas que chegavam a Recife para dar um curso e a arte popular de Cheiroso.

A partir desta experiência de dar um curso de teatro de bonecos em Recife, em 1948, Olga Obry escreveu um artigo para a revista *Argumentos*, do qual destacamos a seguinte passagem acerca da apresentação de Cheiroso³⁷²:

Quando começou aquela récita especial que o Cheiroso fez no seu quintal para o nosso grupo de marionetistas, já escurecia. Quando acabou – porque lhe disseram que estava ficando tarde – era noite fechada. Custou fazê-lo parar: sua imaginação estava desenfreada. As histórias que inventa são sempre de brigas, como em quase todos os teatros do gênero, pelo mundo afora, quer seus heróis se chamem Punch and Judy como na Inglaterra, Guignol, Cnafron e Madelon, como na França, ou Karagheuz como na Turquia ou Casparek como na Tcheco-Eslováquia.³⁷³

Como é possível concluir, Olga Obry valorizava o teatro popular de mamulengo como uma ramificação do teatro de títeres de porrete mundial. Mas isto não significava que este era o melhor formato cênico para ser desenvolvido nos cursos e apresentações da Sociedade Pestalozzi.

No periódico *Diário de Pernambuco*, uma coluna estampava a visita dos representantes da Sociedade Pestalozzi do Brasil ao Recife:

³⁷² Izabela Brochado, a partir da observação do público do teatro de mamulengo numa pesquisa etnográfica de um semestre com três mestres mamulengueiros, afirma acerca da assistência: “Os artistas e a maioria dos indivíduos que compõem este público fazem parte de um mesmo grupo social. São pertencentes à classe trabalhadora (rural ou urbana) que vivenciam as mesmas restrições econômicas e compartilham do mesmo universo sócio-cultural. A intensa atividade destes artistas nas cidades desta região possibilita o conhecimento entre os artistas e público, assim como os membros de uma platéia específica também se conhecem entre si. Este universo compartilhado é a base da comunicação entre artistas e público, uma vez que os assuntos abordados se relacionam à história, expectativas e imaginário deste grupo”. BROCHADO, Izabela. “A participação do público no Mamulengo pernambucano”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 2, v.3, 2007, p. 42.

³⁷³ *Apud*: FILHO, Hermilo Borba. *Op. cit.*, p. 84.

Está se desenvolvendo entre nós o movimento teatral de fantoches, marionetes, títeres, etc., sobretudo agora com esse curso ministrado na Escola Industrial da Encruzilhada, por Eros Gonçalves, Maria Helena Amaral, Olga Obry e Silvia Watson.

É um movimento interessante, que está despertando as atenções gerais. Peças para bonecos escritas por autores da terra, com motivos regionais, eis o que temos tido ultimamente, destacando-se o gosto demonstrado pelo gênero, tanto nas crianças quanto nos adultos.³⁷⁴

Como podemos averiguar, a fusão do teatro de bonecos erudito com as peças de temáticas regionais era fato em Recife. Isso se deu, conforme mencionado, com o Teatro do Estudante de Pernambuco, o qual, além da obra dramática de García Lorca, também encenou peças eruditas inspiradas no teatro de mamulengo.

Numa ampla reportagem dos anos 1950 após a morte de Cheiroso, de autoria de Armando Cunha, somos informados de que a fama do mamulengueiro começou a aumentar com fotografias tiradas por Pierre Verger em 1946, as quais foram publicadas pela revista “O Cruzeiro”. Segundo a reportagem, “foi a primeira divulgação ampla, pela imagem, do nosso especialíssimo teatro de bonecos, representado precisamente em Cheiroso, enriquecido pelo seu talento de brincador completo”.

Nesta mesma reportagem, Armando Cunha cita Olga Obry e Susana Rodrigues como responsáveis por realizar

uma ação proveitosa de ampliação do mamulengo com finalidades pedagógicas, nos centros de assistência e recuperação humana. E no Instituto Pestalozzi e noutros núcleos onde o teatro de bonecos tomou essa orientação pedagógica, são os calungas do mascate e bodegueiro de Amaro Branco [Cheiroso] que espicham a cabeça, por detrás do pano, para falar para a gurizada [sic] da platéia, *com outras vozes e modos mais finos [...]*³⁷⁵

O grifo realizado por nós na citação explicita a diferenciação entre o teatro de mamulengo realizado em ambientes públicos pelos artistas populares e o teatro de bonecos inspirado no mamulengo que se materializava em instituições pedagógicas

³⁷⁴ J.B. “Fantoches”. *Diário de Pernambuco*, 17 de novembro de 1948.

³⁷⁵ CUNHA, Armando. “Necrológico de um que foi pro céu”. *Diário de Pernambuco*, 24 de agosto de 1952. (*Grifo nosso*).

como a Sociedade Pestalozzi³⁷⁶: apesar de serem os mesmos bonecos, nos núcleos de ensino o comportamento destes era mais “fino”³⁷⁷.

Esta divulgação do trabalho de Cheiroso apresentada na reportagem acima se deu, também, conforme comentado, pelas mãos de Augusto Rodrigues. Em janeiro de 1949, o arte-educador promoveu, no Museu de Arte de São Paulo, uma exposição de obras populares coletadas por ele em Pernambuco, e, dentre as peças, estavam bonecos de mamulengo. Em artigo do jornal *Diário de Pernambuco*, podemos ler:

Augusto Rodrigues deu um giro pelo Estado, há uns bons sete meses, desenhou uns frevos, surrupiou uns ‘ex-votos’ das igrejas do interior, conversou com ‘Cheiroso’ sobre mamulengo, comprou por dez réis de mel cuado uns bonecos de barro na feira de Caruaru e está fazendo sucesso no Sul.³⁷⁸

³⁷⁶ De acordo com Izabela Brochado, a partir da observação do público do teatro de mamulengo numa pesquisa etnográfica de um semestre com três mestres mamulengueiros, “O humor presente no Mamulengo, assim como na maioria das tradições populares de teatro de bonecos, é o humor carnavalesco de que nos fala Bakthin. Ele nasce na praça pública e é feito pelo povo e se opõe às estruturas oficiais. Ele está centrado no corpo, nas imagens grotescas do corpo ambivalente e nas atividades relacionadas ao carnavalesco: intercoito sexual, festas, bebedeiras, brigas, entre outras. O humor carnavalesco também está presente nas imagens e estilos de linguagem empregadas no Mamulengo. Elas revelam padrões que subvertem os discursos oficiais”. BROCHADO, Izabela. “A participação do público no Mamulengo pernambucano”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 2, v.3, 2007, p. 45. No mesmo artigo, a pesquisadora ainda relata que há muitas alusões sexuais indiretas no Mamulengo, e, acerca deste tema, ela afirma: “Esta forma de comunicação velada também permite que as crianças assistam o espetáculo apreendendo-o em nível diferenciado dos adultos. Obviamente que as alusões mais explícitas são percebidas. Nos espetáculos assistidos não presenciei nenhuma reação negativa por parte dos pais relacionada a tais alusões. No entanto, Alcure [...] referindo-se a apresentações de Zé de Vina e Zé Lopes no Rio de Janeiro, relata a reação negativa dos pais (de classe média) diante dos espetáculos, taxando-os de obscenos e inadequados ao público infantil”. *Idem*, p. 49. Como é possível verificar, a questão de o Mamulengo ser apropriado ou não para as crianças de classe média das capitais é um tema que se perpetua ainda nos dias de hoje.

³⁷⁷ Apesar disso, no texto “Mamulengo: o teatro de bonecos popular no Brasil”, de Fernando Augusto Santos, verifica-se que o próprio público fazia a censura, nos anos 1970, dos mamulengueiros, devido ao público infantil e ao público feminino. No artigo, afirma-se que “segundo Mestre Zé da Vina (mamulengueiro vivo e atuante) o povo dos sítios ‘reclama de palavra imoral dizendo que o brinquedo fica desmoralizado; que tem família no terreiro’, o que obriga o mamulengueiro a conter sua verve e malícia, abrandando os gestos mais obscenos. Por sua vez, Antonio Biló, mamulengueiro de Pombos – Pernambuco, ressalta um outro fato que também constatamos: ‘por volta de onze horas, os meninos começam a sair, seguido das mulheres que saem entre meia-noite e uma hora’. Realmente, após a meia-noite o público é predominantemente masculino, as mulheres se retirando devido ao avançado da hora. ‘É quando o brinquedo esquenta. Todo mundo pega a beber, o espetáculo fica mais solto, sai mais prosa e a função fica mais livre’. Já a essa hora, sem contar com nenhum agente repressor, o espetáculo evolui atingindo elevado grau de humor, de malícia e sensualidade, o improviso correndo solto, com o público já um tanto embriagado, soltando o riso e respondendo os gracejos dos bonecos, atçando a verve do mamulengueiro que, descontraído, libera toda a sua expressão”. SANTOS, Fernando Augusto. “Mamulengo: o teatro de bonecos popular no Brasil”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, n. 9, 1980, p. 08. Este artigo também foi publicado, posteriormente, na *Revista Móin-Móin*, v.1, n.3 (2007).

³⁷⁸ _____. “A escultura popular de Pernambuco no ‘Museu de Arte de São Paulo’”. *Diário de Pernambuco*, 7 de janeiro de 1949.

Por meio destas fontes, é possível entrever, portanto, um movimento que incentivava o reconhecimento da arte popular nordestina no Sudeste do Brasil, promovido, muitas vezes, por artistas que estavam, também, ligados ao projeto de difusão do teatro de bonecos pelo país. Este movimento de reconhecimento da arte popular dos títeres de Pernambuco também esteve presente no Rio Grande do Sul por meio da Associação Araújo Porto Alegre, presidida por Carlos Galvão Kreba que, em julho de 1951, apresentou um projeto em Recife de uma viagem de estudos que englobaria a pesquisa folclórica dos bonecos de mamulengo. Em reportagem do *Diário de Pernambuco*, a arte dos mamulengos é comparada à arte popular de títeres presente no Rio Grande do Sul, chamada de “Kasperletheater” – herança da cultura alemã, que, até 1949, era representado apenas em língua germânica.³⁷⁹

No final da década de 1950, mais especificamente em 1958, a Escolinha de Arte do Recife promoveu um curso de teatro de fantoches que valorizava, também, a arte dos bonecos típica do Nordeste. Em seu programa, havia uma palestra intitulada “teatro de fantoches do nordeste”, a ser apresentada por Ariano Suassuna, a qual seria “motivada pelo mamulengo de Januário de Oliveira, ‘Coronel Tira-e-dá’, um dos autênticos continuadores do tradicional teatro de fantoches de Pernambuco”. Na semana posterior, no entanto, estava planejada uma palestra sobre o teatro de bonecos na educação, o que denotava uma diferenciação entre o teatro pedagógico e o teatro popular.³⁸⁰ Hermilo Borba Filho também foi um dos palestrantes deste curso, apresentando o tema “teatro de mamulengos”. Seria importante mencionar, além disso, que Ilo Krugli e Pedro Tournon estiveram igualmente em Recife realizando cursos na Escolinha de Arte, segundo nota do *Diário de Pernambuco* de 1963.³⁸¹

Na década de 1950, Paschoal Carlos Magno que, conforme explicitamos no capítulo, era, juntamente com Helena Antipoff, um dos articuladores do movimento de teatro de bonecos para a formação do público infantil no Rio de Janeiro, também esteve presente em estados do Nordeste, com o Teatro do Estudante do Brasil. Com o apoio do presidente Getúlio Vargas, faria uma temporada apresentando peças do repertório do

³⁷⁹ _____. “Um teatro de fantoches, semelhante ao mamolengo, no Rio Grande do Sul”. *Diário de Pernambuco*, 31 de julho de 1951.

³⁸⁰ _____. “Palestras e debates sobre o teatro de fantoches”. *Diário de Pernambuco*, 3 de dezembro de 1958.

³⁸¹ _____. “Amanhã, para crianças”. *Diário de Pernambuco*, 8 de março de 1963.

grupo. Além disso, em cooperação com a Secretaria de Educação de cada estado, realizaria cursos-relâmpago de teatro de bonecos para “professores, estudantes, operários e povo em geral”³⁸². O movimento de teatro de títeres do Rio de Janeiro possuía, portanto, um amplo apoio público nos anos 1950 – o que demonstra que os seus animadores tinham boas relações com o governo nacional.

Como se pode verificar a partir da análise apresentada neste tópico, o teatro de mamulengo foi valorizado enquanto manifestação folclórica importante pelos intelectuais ligados à Sociedade Pestalozzi do Brasil. Entretanto, havia uma diferenciação a ser realizada entre esta modalidade cênica presente em festas e feiras populares e as peças a serem levadas para as crianças com caráter pedagógico. O teatro de mamulengo poderia até servir como inspiração para o teatro de público infantil, mas a sua reapropriação exigia uma descaracterização de sua expressão subversiva.

Já na Argentina, grande parte dos bonequeiros, inspirados nos títeres de porrete trazidos por Federico García Lorca, distanciavam-se daquele material folclórico aprovado pelo governo nacional – o que conferia maior independência dos artistas em relação ao poder público. O caráter subversivo e crítico do teatro de fantoches popular, muitas vezes, permanecia nas peças de bonequeiros argentinos, escritas, inclusive, para o público infantil, e isso distanciava suas criações cênicas, de certa forma, do trabalho realizado pelos seus colegas brasileiros que se vinculavam à Sociedade Pestalozzi do Brasil.

A partir de todas estas considerações realizadas ao longo do capítulo, podemos concluir que as trajetórias do teatro de bonecos no Brasil e na Argentina podem ser, portanto, além de comparadas, também conectadas, uma vez que bonequeiros argentinos e idéias ligadas à moderna pedagogia transitaram entre os dois países.

Existem inúmeras críticas a serem feitas com relação às primeiras manifestações do teatro de bonecos vinculados à nova pedagogia infantil: o higienismo presente nos discursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil; certo “folclorismo” que, muitas vezes, se vinculava também, de alguma forma, a um olhar preconceituoso com relação aos

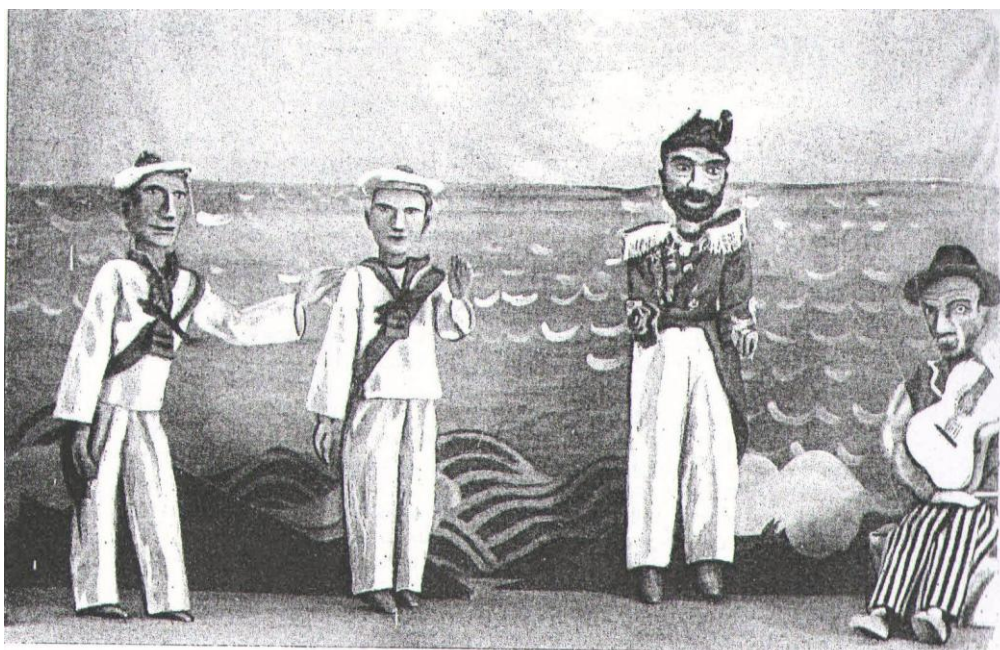
³⁸² _____. “Teatro do Estudante do Brasil”. *Diário de Pernambuco*, 28 de novembro de 1951.

artistas populares; a ideia de que a criança possuía uma natureza única que a permitia criar com autonomia e “pureza”.

No entanto, é preciso também ressaltar o projeto de difusão do teatro de bonecos articulado por estes intelectuais analisados ao longo deste capítulo. Utilizando-se de meios como o periódico *Correio da Manhã*, Paschoal Carlos Magno, a Sociedade Pestalozzi do Brasil e outros mediadores bonequeiros comentados almejavam, inspirando-se também no plano de difusão do teatro de títeres promovido por Javier Villafañe na Argentina, que as crianças criassem e se educassem com liberdade e autonomia, dentro das perspectivas pedagógicas objetivadas pelos teóricos da Escola Nova.

Desse modo, o teatro de bonecos no Brasil e na Argentina, neste período, passou a fazer parte de um projeto maior: o de levar os títeres por todas as regiões da América do Sul, com aspirações de que cada escola tivesse um teatro de bonecos, de que cada bairro usufruísse deste elemento artístico. E de que todas as crianças pudessem “colocar a mão na massa”, experimentar, vivenciar com seus próprios sentidos o jogo, o prazer, a arte dos títeres.

Por este motivo, no próximo capítulo desta pesquisa, iremos nos adentrar nos meandros do Movimento da Escola Nova no Brasil e na Argentina, buscando historicizar as crescentes publicações acerca do tema do teatro de bonecos vinculado à educação, as quais passaram a ser produzidas a partir dos anos 1930 em ambos os países.



"A Nau Catarineta", peça, baseada no folclore brasileiro, de Cecília Meireles, com música de Luis Cosme. Bonecos executados nas oficinas da Sociedade Pestalozzi do Brasil (Rio), com figurinos de Anísio Medeiros. (Foto OBRY).

Fonte: OBRY, Olga. *O teatro na escola*. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d, p. 56.



Para uma peça extraída de uma das lendas do ciclo do Rei Artur e montada no palco de fantoches da Sociedade Pestalozzi do Brasil, foi cuidadosamente estudada a indumentária medieval. Vemos aqui um aspecto do ensaio, dentro do palco, com as professoras Edna Gama Robinson e Catarina Pereira Reis. (Foto Celso Muniz).

Fonte: OBRY, Olga. *O teatro na escola*. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d, p. 57.



Crianças "excepcionais", brincando com máscaras na Sociedade Pestalozzi do Brasil, depois da aula. (Foto Irineu Barreto).

Fonte: OBRY, Olga. *O teatro na escola*. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d, p. 56.



Cheiroso (foto O. Obry — 1948) exhibe seus mamulengos à platéia infantil do bairro.

Fonte: *Revista Mamulengo*, Ano 0, n. 2 (Outubro 1973/março de 1974), p. 20.

LA NACION — Martes 22 de octubre de 1935

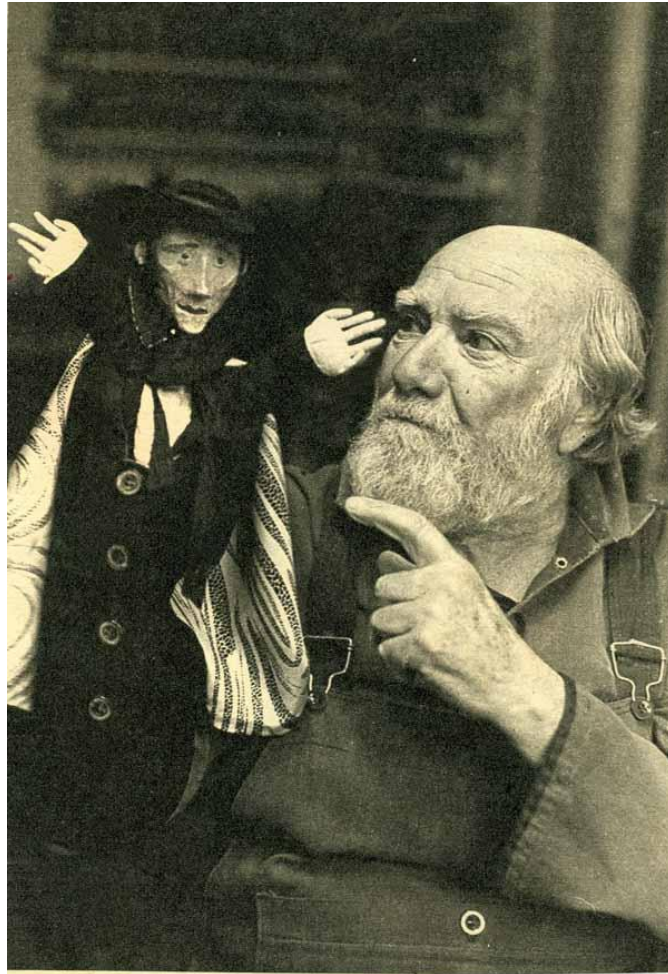
**DOS JOVENES ESCRITORES LLEVARAN AL INTERIOR UN
TEATRO DE TITERES INSTALADO EN UN MODESTO CARRO**



Detalle de reportagem do periódico argentino *La Nación* (22/10/1935).



Juan Pedro Ramos e Javier Villafañe, em foto apresentada pelo periódico *La Nación* citado acima.



Javier Villafañe com seu títere Maese Trotamundos em Buenos Aires, 1984.
Fonte: MEDINA, Pablo (biografia e seleção literária). VILLAFAÑE, Javier. *Antología*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1990, p. 35.

Capítulo 2:

Alinhavando o teatro de bonecos e a educação: os livros sobre títeres e a Escola Nova

Neste capítulo, analisaremos o conjunto documental que se compõe por manuais e artigos atrelados à educação do público infantil cujo tema se refere às técnicas de fabricação de teatros de bonecos para ambientes domésticos ou pedagógicos. Estes escritos foram encontrados em bibliotecas (*Biblioteca La Nube, Biblioteca Nacional de Maestros, Bibliotecas Universitárias*) e livrarias com acervo de livros raros e/ou usados.

A fim de examinarmos estas obras cujas publicações se deram dentro do recorte temporal proposto na presente Tese, cabe discorrer, em primeiro lugar, acerca da Escola Nova, movimento pelo qual muitos mediadores culturais brasileiros e argentinos simpatizavam. Isto se deve ao fato de que as fontes são materiais cuja proposta indicava discursos pedagógicos que, direta ou indiretamente, estavam vinculados ao escolanovismo.

Este ideário esteve presente de forma intensa nas concepções de infância do período correspondente a esta pesquisa, tendo sido tema de debates pedagógicos nas décadas de 1910 a 1940. Buscava-se, com este movimento, a defesa de uma educação democrática e plural, ao mesmo tempo em que se almejava o desenvolvimento dos alunos enquanto sujeitos únicos e autônomos³⁸³, praticando-se, para isso, o “aprender fazendo”. Assim, a educação, dentro desta perspectiva, não objetiva o conhecimento acumulado, mas a capacidade de utilizá-lo na vida prática.³⁸⁴

³⁸³ No ideário da Escola Nova, além disso, o aluno passa a ser o centro das relações de aprendizagem. A ideia de que a educação se efetive a partir dos “interesses próprios” da criança, no entanto, é questionada por muitos pesquisadores, dentre eles José Sérgio F. de Carvalho: “Nesse caso, um dos primeiros problemas é a identificação do que poderia ser considerado como interesse ‘próprio’ de uma criança. O interesse por um tipo de atividade que tenha sido estimulado pela mídia pode ser considerado como tal? Qual a diferença se o estímulo vier de seus pares ou das próprias exigências da vida escolar? Faz sentido falar em interesses ‘próprios’ ou, ao contrário, os interesses quase sempre se caracterizam pelo estímulo e pela mediação social?”. CARVALHO, José Sérgio F. de. “Entre a doutrina e o slogan”. In: *Coleção memória da pedagogia, n. 4. Paulo Freire: a utopia do saber*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005, p. 70.

³⁸⁴ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006, p. 263

De acordo com Clarice Nunes, a expressão Escola Nova surgiu em 1889, usada por Cecil Reddie, quando, adotando ideias de Spencer, criou uma escola numa propriedade rural que se nomeava como distinta das outras. Ali, abrigavam-se crianças que não tinham família ou cujos familiares não possuíam condições de sustentar a educação dos filhos. Cada grupo de alunos era entregue aos cuidados de um professor, que os tratava como filhos numa educação integral: “física, social, artística e moral”.³⁸⁵

O ideário da Escola Nova, a partir do início do século XX, estimulou o desenvolvimento de instituições dedicadas à aplicação e estudo deste discurso. Em 1900, surgiu, na França, a *Société libre pour l'étude de l'Enfant*. Nesse mesmo contexto, na Inglaterra, foi criado a *Child Study Society* e, na Itália, em 1903, surgiram as Casas das Crianças. Em 1910, na Alemanha, em Munique, as escolas públicas foram transformadas em escolas renovadas. Em 1911, em Genebra, foi inaugurado o *Instituto Jean-Jacques Rousseau*, com o qual Helena Antipoff possuiu ligações profissionais. Em 1893, em Washington, foi criada a *Associação Nacional para o Estudo da Criança* e, três anos depois, organizada por John Dewey, surgiu uma escola experimental pioneira vinculada à *Universidade de Chicago*, denominada de *University of Chicago Elementary School*.³⁸⁶

Após a I Guerra Mundial, chegaram ao Brasil as ideias da Escola Nova, a qual já se fazia presente na Europa, conforme comentado, desde a década de 1880, contribuindo para o debate da escola gratuita, laica e universal. De acordo com Marta M. Chagas de Carvalho, a partir dos anos 1920, começa a ganhar corpo, no Brasil, a concepção de que a educação seria a redentora da República instituída:

*Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações.*³⁸⁷

³⁸⁵ NUNES, Clarice. “A escola nova no Brasil: do estado da arte à arte do estudo”. In: GVIRTZ, Silvína. *Escuela Nueva en Argentina y Brasil – visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores S.R.L, 1996, p. 14-15.

³⁸⁶ NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. *A prática pedagógica de Lourenço Filho no estado do Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2001, p. 32.

³⁸⁷ CARVALHO, Maria M. Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989, p. 10.

Desse modo, em 1922, a adoção das ideias escolanovistas teve início, com a nomeação de Lourenço Filho como diretor da educação no Ceará. Em 1925, seus discípulos, Anísio Teixeira, na Bahia, e Carneiro Leão, em Pernambuco, seguiram implementando o novo discurso pedagógico. Em 1927, Fernando de Azevedo adotou a Escola Nova no Distrito Federal e, logo em seguida, houve a reforma de Francisco Campos - Mario Casasanta, projeto responsável pela vinda de Helena Antipoff ao Brasil. Por fim, em 1930, Lourenço Filho retornou para trabalhar em seu estado natal, São Paulo.

Segundo Rita Bredariolli, Fernando de Azevedo elaborou um projeto educacional que priorizava o civismo dos cidadãos, enfatizando a pátria, a igualdade e a disciplina. A fim de que esta proposta nacionalista ganhasse corpo, era necessário um conjunto de ações por meio da “valorização individual e identificação cultural”, o qual era conformado por pesquisas sobre o “folclore” (jogos, danças e canções populares), pela criação de uma exposição de arte popular nos espaços educativos, por visitas aos monumentos de caráter nacional, por mostras de brinquedos, desenhos e pinturas realizados pelas próprias crianças ou com o tema da infância ou de festas tradicionais, e, o que é de maior interesse para esta pesquisa, mediante a “criação de um teatro de fantoches produzido pelas próprias crianças”:

O teatro infantil foi considerado uma das principais atividades, pois estimulava a tendência natural da criança à dramatização praticada desde cedo pela manipulação de “títeres e bonecos”, configurando-se como um canal de expressão espontânea de sentimentos e ideias. As dramatizações permitiriam, segundo as palavras de Fernando de Azevedo, conceder um fim educativo aos instintos imitativos e à tendência à personificação, fixando melhor os papéis representados no exercício de auto-reconhecimento e pela observação, conseguindo mimetizar as situações da vida real. O teatro ativaría, simultaneamente, o trabalho individual e coletivo, construindo um profundo senso de comunidade “por meio da exaltação das virtudes viris, da abnegação, da disciplina e do espírito de sociabilidade e cooperação”.³⁸⁸

Como é possível verificar, o teatro de bonecos fazia parte das ações do escolanovismo no Brasil. Isto nos leva a afirmar, portanto, que esta linguagem cênica se

³⁸⁸ BREDARIOLLI, Rita. *Das lembranças de Susana Rodrigues. Tópicos modernos de arte e educação*. *Op. cit.*, p. 58-59.

incluía dentro de um projeto de Nação, uma vez que a Escola Nova tornou-se uma proposta da educação pública nacional.

De acordo com Marta Maria Chagas de Carvalho, no discurso do também educador escolanovista Lourenço Filho, ganha destaque a valorização da adaptação dos alunos ao mundo moderno e técnico:

Esse otimismo conta com a natureza. Nas representações que o articulam a natureza infantil é matéria plástica e plasmável, desde que respeitada em seu vir-a-ser natural. Disciplinar não é mais prevenir ou corrigir. É moldar. É contar com a plasticidade da natureza infantil, com a sua adaptabilidade, com sua capacidade natural de ajustamento a fins postos pela sociedade. Por isso, esse otimismo conta, mais do que com a natureza, com o poder disciplinador das novas exigências postas nos novos ritmos que a técnica e a máquina imprimem à sociedade. E, por isso, nenhuma fórmula condensa de modo mais abrangente a mutação que se opera no campo da pedagogia – tanto no que diz respeito à relativa autonomização desse campo como à nova modalidade disciplinar que nele se configura – do que a tão polissêmica e elíptica expressão *educar para a vida*. Num dos seus usos mais disseminados, *eficiência* era o novo nome da disciplina. E da liberdade.³⁸⁹

Dessa maneira, acreditamos que “moldar” a natureza infantil para atingir a “eficiência” moderna poderia se metaforizar na moldagem de um títere para a confecção de um teatro de bonecos. Assim como a criança, o boneco poderia se ajustar aos fins da pedagogia renovada, incentivando, por meio da expressão “educar para a vida”, a edificação de sujeitos “livres” para a vivência num mundo moderno onde a técnica e as máquinas ganhavam força.

Ainda dentro da perspectiva das manifestações artísticas, de acordo com a pesquisadora Cynthia Greive Veiga, o educador Fernando de Azevedo defendia a arte como uma maneira de promover o gosto, de estimular a manifestação das sensibilidades. Assim, a arte seria “a forma de expressão do espírito do povo, diferentemente das classes cultas, em que arte é luxo; para aqueles são ‘documentos de sua desgraça e felicidade’”. Desse modo, a Escola Nova não era somente “defensora da ciência”, sendo o seu discurso imbuído dos valores estéticos “na medida em que tem

³⁸⁹ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas”. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 415.

como temas centrais o prazer e o interesse pelo conhecimento”.³⁹⁰ Azevedo, além disso, enfatizava “a ideia de que os sentimentos e as sensações produzem formas superiores de sociabilidade, tendo a arte o papel de assegurar a ‘sinergia social’, a simpatia e a solidariedade”. Dessa maneira, a ciência não era suficiente para “as solicitações do espírito e isso é mais perceptível na consciência coletiva”, uma vez que ela não promovia a manifestação simbólica “do caráter e das virtudes da raça”. Assim, “para a formação do espírito nacional, a arte pode ser mais eficiente que a própria história”.³⁹¹

Apesar desta concepção, conforme veremos, não se verifica nos manuais de teatro de bonecos brasileiros uma cultura cívica patriótica semelhante àquela encontrada em publicações argentinas. No Brasil, o nacionalismo destes manuais foi demonstrado, sobretudo, pelo higienismo e pelo direcionamento moral e estético das crianças e jovens.

Acerca do movimento brasileiro da Escola Nova como uma organização também de caráter político, Laurence Hallewell enfatiza:

A Revolução que seguiu o triunfo da Aliança Liberal, em outubro desse ano [1930], resultou na vitória nacional da Escola Nova, ao entrar a educação no âmbito do governo federal com a criação do novo Ministério da Educação e Saúde, confiado a Francisco Campos e, desde 1934, a Gustavo Capanema, ambos com Lourenço Filho como o seu Chefe de gabinete. Pouco depois Lourenço Filho passou a dirigir o novo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e, em 1937, faz-se membro do também inovador Conselho Nacional de Educação.³⁹²

Apesar disso, não podemos afirmar que a Escola Nova foi um movimento de ruptura com todos os projetos pedagógicos que havia anteriormente na república brasileira. De acordo com Diana Gonçalves Vidal, no fim do século XIX, “muitas das mudanças afirmadas como novidades pelo ‘escolanovismo’ nos anos 20 povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais”. Nesse sentido, já estavam evidentes o enfoque na “centralidade da criança nas relações de aprendizagem”, o discurso de higienização e

³⁹⁰ VEIGA, Cynthia Greive. “Educação estética para o povo”. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 408-409.

³⁹¹ *Idem*, p. 408.

³⁹² HALLEWELL, Laurence. “Prefácio”. In: MONARCHA, Carlos (org). *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas, SP: Mercado de Letras; UNESP, 1997, p. 8.

disciplinarização do corpo, “a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno”. Neste contexto, a partir dos anos 1920, estas preocupações foram colocadas como “novas questões”. Mas a diferença entre os debates do fim do século XIX e aqueles que se engendraram nas primeiras décadas do século XX se conformou na ordem dos significados, e não de uma alteração dos enunciados:

Serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente, da velocidade das transformações, da interiorização de normas de comportamentos otimizados em termos de tempos e movimentos e da valorização da perspectiva da psicologia experimental na compreensão “científica” do humano, tomado na dimensão individual.³⁹³

Com esta dinâmica, a Escola Nova, no Brasil, tornou-se um discurso aliado a uma estratégia política³⁹⁴. Desse modo, ela não era apenas um plano de renovação pedagógica. Segundo Rita Bredariolli, especialmente em São Paulo, a Escola Nova foi envolvida num projeto mais amplo de conservação do poder político e econômico de uma elite. Assim, “a desmobilização social em prol da eficiência de uma economia que se industrializava sob ameaça dos movimentos operários, aliava-se à intenção de resgatar a hegemonia paulista frente ao Estado Nacional, perdida depois das revoluções de 1930 e 1932”. Além disso, nesta metrópole, havia a perspectiva de controle de uma população que crescia intensamente, composta por migrantes e imigrantes que

³⁹³ VIDAL, Diana Gonçalves. “Escola Nova e processo educativo”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 497 e 498.

³⁹⁴ De acordo com Marta Maria Chagas de Carvalho, dentro do contexto de crise oligárquica dos anos 1920, “abrir espaço para a intervenção técnica dos profissionais da educação, esses mediadores do moderno que surgiam na cena pública na década de 20, era fato político de impacto que sacudia a rotina administrativa e projetava os seus promotores no cenário nacional da disputa oligárquica. Envolver professores, inspetores e diretores de escola em iniciativas de impacto como Inquéritos, Conferências, Cursos de Férias, Congressos; ganhar visibilidade junto à opinião pública por meio da imprensa; envolver pais de alunos por meio de círculos de pais e mestres eram procedimentos que faziam ecoar, para além do universo burocrático das providências legais, o apelo modernizador das reformas. Tal apelo era dividendo político que seus promotores políticos pretendiam capitalizar no jogo da disputa oligárquica, dividendo maximizados na campanha pela ‘causa cívica de redenção nacional pela educação’ que se processava nos grandes centros urbanos, tendo como eixo principal a Associação Brasileira de Educação”. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Reformas da instrução pública”. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 233.

chegavam à cidade. Todos estes aspectos necessitavam de uma solução melhor do que a repressão. Nesse sentido, a educação “tornou-se depositária das esperanças de alívio para esta situação tormentosa, sendo as escolas compreendidas pelos políticos e intelectuais liberais paulistanos, como focos de luz, iluminando as trevas que os cercavam”.³⁹⁵

Em 1932, conforme já mencionado, foi criado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, numa época de grandes transformações por conta da Revolução de 1930. O documento foi assinado por 26 intelectuais, entre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Mário Casasanta e Cecília Meireles. Embora não fosse um grupo homogêneo, esses intelectuais se uniram a fim de selar “alguns princípios gerais que confluíam para a modernização da educação e da sociedade brasileiras”.³⁹⁶

Tal *Manifesto*, segundo Libânia Nacif Xavier, aconteceu num período de “redefinição educacional como área de política setorial do Estado nacional e também como espaço de atuação de uma fração da elite intelectual”.³⁹⁷ Desse modo, por meio desse escrito com vistas a intervir no debate, buscava-se “consolidar [...] a imagem de um grupo coeso, unido sob um código comum, inscrito na perspectiva escolanovista e informado por um mesmo ideal, qual seja, o empenho na construção de uma nação democrática”.³⁹⁸

A fim de que a escola pudesse assumir o seu papel, o *Manifesto* afirma que a educação deveria ser encarada como uma função pública e, assim, como responsabilidade do Estado. Nesse sentido, “educação pública” teria relação com a universalização do acesso à educação a todos os indivíduos, que seriam, com isso, cidadãos.³⁹⁹

Ainda de acordo com Libânia Nacif Xavier,

Contrapondo-se ao *individualismo* dispersivo, bem como à doutrina do *individualismo libertário ou burguês*, o *Manifesto* valoriza o papel da Escola Nova na constituição da sociabilidade moderna. Fundada no princípio da vinculação da escola ao meio social, a

³⁹⁵ BREDARIOLLI, Rita. *Das lembranças de Susana Rodrigues. Tópicos modernos de arte e educação*. Op. cit, p. 48-49.

³⁹⁶ XAVIER, Libânia Nacif. “O Manifesto dos Pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira”. In: XAVIER, Maria do Carmo (org). *Manifesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 24.

³⁹⁷ *Idem*, p. 25.

³⁹⁸ *Idem*, p. 27.

³⁹⁹ *Idem*, p. 34.

educação nova surge orientada por uma nova ética das relações sociais, caracterizada pelos valores da autonomia, do respeito à diversidade, igualdade e liberdade, solidariedade e cooperação social.⁴⁰⁰

O movimento das lideranças deste grupo de intelectuais permaneceria nas décadas seguintes, desenvolvendo, inclusive, outro manifesto, em 1959, com o título de *Mais uma vez convocados*.

Em relação às críticas à Escola Nova, existe uma visão muito conhecida, proposta pelo pesquisador Dermeval Saviani, de que tal ideário deu ênfase à qualidade do ensino, deslocando o eixo de debate da esfera política (a sociedade) para a questão técnico-pedagógica (o interior da instituição escolar), o que fez com que a instrução passasse a ser desenvolvida de maneira a adequar-se a interesses dominantes. Desse modo, incrementou o desempenho da educação voltada às elites, ao mesmo tempo em que trouxe prejuízos à escola das camadas populares, já que provocou o enfraquecimento “da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais”.⁴⁰¹

Em consonância a esta crítica, Ana Maria Casasanta Peixoto afirma:

[...] a Escola Nova, com sua ênfase na inserção do indivíduo ao meio, num ensino sob medida, adaptado às necessidades biopsicológicas, cientificamente aferidas através de testes, não só afasta as possibilidades de crítica aos fundamentos dessa mesma ordem social, como justifica a exclusão e legitima a diferenciação necessária à sobrevivência da ordem industrial, camuflando os mecanismos nela envolvidos. Em síntese, a Escola Nova oferece uma explicação satisfatória para a crise do sistema oligárquico e permite a adoção de medidas que, atendendo a uma importante demanda social da época, não colocam em risco o avanço da ordem burguesa no país.⁴⁰²

Apesar disso, a mesma autora ressalta que as ideias da Escola Nova, estimulando o estudo sobre a infância, reconhecendo na fase infantil um período importante do desenvolvimento humano, frisando a participação ativa do aluno na aprendizagem,

⁴⁰⁰ *Idem*, p. 33.

⁴⁰¹ NUNES, Clarice. “A escola nova no Brasil: do estado da arte à arte do estudo”. In: GVIRTZ, Silvina. *Escuela Nueva en Argentina y Brasil – visiones comparadas*. *Op. cit.*, p. 24.

⁴⁰² PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. “Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mário Casasanta (1927-1928)”. In: LEAL, Maria Cristina. PIMENTEL, Marília Araújo Lima (orgs). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Ed. Loyola, 2003, p. 109.

valorizando outras formas de expressão além da linguagem oral e escrita, criando outro relacionamento entre professor e aluno, auxiliou no desenvolvimento de outra forma de disciplina, tornando o ensino mais acessível ao público infantil e praticamente eliminando os castigos físicos nas instituições escolares.⁴⁰³

A pesquisadora Clarice Nunes também discorda desta visão absolutamente crítica à Escola Nova, declarando que os autores com este posicionamento superestimaram

o papel da burguesia na condução do Estado brasileiro passando por cima dos resultados diferentes daqueles programados pelos agentes históricos em questão. A não linearidade do processo histórico, seus avanços, recuos e imprevistos levaram a burguesia a movimentar-se de maneira contraditória com as demais classes sociais, particularmente as classes médias.⁴⁰⁴

Dentro do contexto da Escola Nova, seria importante dar destaque à atuação de Anísio Teixeira, um dos expoentes do movimento no Brasil, que, em 1930, foi convidado pelo governo da Bahia para organizar o programa das escolas primárias. Desse modo, o intelectual introduziu nas instituições de ensino a educação corporal e a educação manual, dentro da ideia de John Dewey de que a educação da mente deveria ser acompanhada da educação do corpo. John Dewey, uma das principais fontes para a Escola Nova brasileira, foi professor de Anísio Teixeira quando este estudou na Universidade de Colúmbia, em 1928.

Em 1931, Anísio Teixeira mudou-se para o Rio de Janeiro, tendo ocupado distintos cargos dentro da administração escolar nacional. Nesse sentido, foi secretário da Educação entre 1932 e 1935⁴⁰⁵, além de ter sido reitor da Universidade do Distrito

⁴⁰³ *Idem*, p. 109.

⁴⁰⁴ NUNES, Clarice. “A escola nova no Brasil: do estado da arte à arte do estudo”. In: GVIRTZ, Silvina. *Escuela Nueva en Argentina y Brasil – visiones comparadas*. *Op. cit.*, p. 26.

⁴⁰⁵ Acerca da relação entre o higienismo e as propostas de Anísio Teixeira, Mariza Corrêa ressalta: “Boa parte da retórica sobre a ampliação dos deveres da mãe era resultado da influência do discurso higienista a respeito da família, mas não só: assim como as mães são chamadas a observar os desvios de personalidade de seus filhos, numa política de prevenção típica da atuação médica na época, as professoras primárias são também conclamadas a observar seus alunos ‘problema’. É a partir da rede formada pelas escolas primárias que serão postas em prática certas medidas preconizadas pelas propostas higienistas. Ao ser nomeado por Anísio Teixeira, então secretário da Educação do Rio de Janeiro, para a chefia do Serviço de Higiene Mental e Ortofrenia da Secretaria, o médico Arthur Ramos dá início, desde 1934, à fundação de uma série de clínicas destinadas à avaliação dos escolares: clínicas ortofrênicas, clínicas de hábitos, clínicas de higiene mental”. CORRÊA, Mariza. “A cidade de menores: uma utopia

Federal em 1935.⁴⁰⁶ De acordo com Ana Mae Barbosa, ele pôde, neste período, colocar em prática diversas ideias de Dewey:

1. a ideia de “democracia como uma forma de vida baseada na experiência conjunta e na intercomunicação”;
2. a ideia de desenvolvimento da individualidade através da interação orgânica com o meio ambiente;
3. a ideia da educação contínua;
4. a ideia da ciência como forma de perquirição⁴⁰⁷.

Apesar disso, a influência de Dewey antecede a atuação de Anísio Teixeira, uma vez que, desde 1927, Francisco Campos, disposto a fazer a reforma na educação de Minas Gerais – a qual teve como consequência, conforme analisado no primeiro capítulo, a vinda de Helena Antipoff ao Brasil – enviou um grupo de quatro docentes ao Teacher’s College, instituição na qual as ideias de Dewey eram a prerrogativa.⁴⁰⁸

A Escola Nova foi, portanto, uma forte presença nos debates acerca da educação como projeto público no país. Segundo Ana Mae Barbosa,

A Escola Nova (1927-1935) pode ser definida como filosoficamente baseada em Dewey, psicologicamente em Claparède e metodologicamente em Decroly. Esta afirmação baseia-se na análise dos escritos publicados para divulgação da Escola Nova. Nunca houve no Brasil uma propaganda sobre educação tão constante e enfática. Os jornais publicavam diariamente notícias e artigos a respeito da renovação educacional. Alguns deles mantinham uma coluna permanente sobre educação e frequentemente os editoriais eram dedicados aos problemas do ensino renovado. Apareceram então as primeiras revistas especializadas em educação.⁴⁰⁹

dos anos 30”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 147-148.

⁴⁰⁶ De acordo com Diana Gonçalves Vidal, “no dizer de Anísio Teixeira não bastava que o professor muito conhecesse Biologia, Sociologia ou Psicologia. Não era o saber desses domínios que o capacitava para o bom exercício docente, mas a reflexão permanente sobre a sua prática. A própria experiência iria habilitá-lo a um fazer criativo”. Em 1935, Anísio Teixeira deixou a Instrução pública carioca, acusado pelo governo de Getúlio Vargas de “professar ideias comunistas”. VIDAL, Diana Gonçalves. “Arte prática ou ciência aplicada: o discurso pedagógico e a formação docente”. In: GVIRTZ, Silvina. *Escuela Nueva en Argentina y Brasil – visiones comparadas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores SRL, 1996, p. 107.

⁴⁰⁷ BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2015, p. 65.

⁴⁰⁸ *Idem*, p. 74-75.

⁴⁰⁹ *Idem*, p. 76.

Neste viés, é possível afirmar, de acordo com Ana Mae Barbosa, que “a pedagogia do interesse e a valorização do jogo foram os princípios geradores da modernização do ensino”⁴¹⁰. Entre tais atividades de recreação estava, evidentemente, o teatro de bonecos.

Dentro deste âmbito, torna-se necessário comentar o célebre texto de John Dewey, que, conforme mencionado anteriormente, foi um dos teóricos lidos pelos expoentes da Escola Nova, chamado “A Arte como Experiência”, reflexão cujo conteúdo situa a educação como uma experiência, na qual o aluno deve ser, sobretudo, um sujeito criador para que sua própria vivência se torne uma experiência estética efetiva.

Neste estudo, John Dewey define que uma verdadeira experiência é uma experiência estética, já que deve ser envolvida por uma qualidade emocional que “possui uma integração interna e uma realização alcançada por um movimento ordenado e organizado”⁴¹¹, no qual as diversas partes, possuidoras de identidades próprias, fluem livremente até o final, quando ela é, então, “integrada e delimitada [...] de outras experiências”⁴¹².

No entanto, para que a experiência seja estética, é necessária a integração entre o que observamos e o que pensamos, entre o que desejamos e o que alcançamos. Dewey esclarece que,

em tais experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem juntas nem vazios, para aquilo que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade própria das partes. [...] O todo permanente é diversificado por partes sucessivas que constituem ênfases de seus variados matizes.⁴¹³

Apesar de John Dewey ter sido uma das medulares referências dos escolanovistas brasileiros, é importante destacar que este texto do autor – *Art as experience* – foi publicado somente em 1934, o que fez com que os principais reformadores da pedagogia brasileira não tenham tido acesso “aos conceitos mais

⁴¹⁰ *Idem*, p. 135.

⁴¹¹ DEWEY, John. *Experiência e natureza. Lógica: a teoria da investigação. A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 249.

⁴¹² *Idem*, p. 247.

⁴¹³ *Idem*, p. 248.

elaborados de Dewey sobre a experiência estética e artística”⁴¹⁴. John Dewey também foi uma matriz para Escola Nova na Argentina, a qual trataremos, de forma breve, logo abaixo.

O movimento da Escola Nova, na Argentina, teve o seu período de maior vigor entre 1910 e 1945, possuindo na figura de Carlos Vergara o precursor das ideias adotadas. De acordo com a pesquisadora Sandra Carli,

Tendo em conta a obra escrita e a trajetória profissional de Carlos Vergara é possível sustentar a configuração de um discurso acerca da infância caracterizado por uma nova interpretação da natureza infantil, cujos traços mais destacados são a valorização da espontaneidade da criança, o reconhecimento de sua tendência ao bem e o estímulo da autonomia infantil no espaço escolar. Vergara concedia às práticas educativas vigentes em sua época um caráter opressor da natureza infantil. Ele inscreve seu discurso numa perspectiva crítica frente à expansão do sistema escolar, ao normalismo e à hegemonia da didática positivista.⁴¹⁵

O ideário da Escola Nova ganhou força na Argentina a partir dos debates pedagógicos produzidos desde 1916 dentro da atmosfera de democratização política e social e de modernização cultural no momento do yrigoyenismo⁴¹⁶ no poder. Desse modo, “os discursos da escola nova acompanharam a ascensão social e política dos setores médios e das novas visões sobre a modernidade no cenário urbano”.⁴¹⁷

O discurso escolanovista também estava vinculado ao período pós I Guerra Mundial e à crise econômica dos anos 1930. Para muitos, a guerra foi vista como o resultado do fracasso do processo educacional pelo qual passaram os adultos que atuaram no conflito. Apesar disso, a Escola Nova não modificou estruturalmente a

⁴¹⁴ BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. Op. cit, p. 154.

⁴¹⁵ CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002, p. 124-125.

⁴¹⁶ Hipólito Yrigoyen, do partido Unión Cívica Radical, tornou-se presidente da Argentina em 1916. O partido Unión Cívica foi formado em 1891, representando “as aspirações republicanas e democráticas de um setor das classes tradicionais e dos círculos de classe média que começavam a se interessar por política”. ROMERO, Jose Luis. *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016, p. 119. Em 1892, o partido se divide em dois, conformando a Unión Cívica Radical, sob a direção de Leandro N. Alem, tio de Yrigoyen. Com a lei Sáenz Peña, na qual Yrigoyen possuiu influência, que estabelecia o sufrágio secreto e obrigatório, a Unión Cívica Radical tornou-se vencedora nas eleições de 1916.

⁴¹⁷ CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Op. Cit, p. 187-188.

educação na Argentina, uma vez que não obteve a hegemonia. Nesse sentido, não deslocou o sistema tradicional fundado pela pedagogia liberal. Entretanto, o escolanovismo contribuiu na formação de “novas identidades docentes”, sendo um “catalizador da renovação pedagógica” dentro da experiência do radicalismo no poder. Acerca da circulação das ideias da Escola Nova na Argentina, Sandra Carli escreve:

Produzido na Europa e nos Estados Unidos, este discurso [da Escola Nova] ingressa no país por distintas vias: antes mencionávamos a Bernardina Dabat que enfatizava a presença de fragmentos do discurso da Educação Nova na própria formação paranaense, ainda que não de forma orgânica, mas, sim, por meio de leituras dispersas, em bibliotecas daqueles professores mais em contato com o exterior ou com Buenos Aires; por outro lado estas professoras ou diretoras (as Cossettini, as Dabat, Guillen de Rezzano, por exemplo) foram por sua vez difusoras do discurso em suas próprias escolas primárias ou nas escolas normais. De forma mais orgânica os funcionários da gestão educativa ou inspetores fizeram circular dito discurso e foram em alguns casos delegados pelo movimento europeu para sua difusão [...] daí a irrupção de conferências, folhetos de difusão, a criação de institutos destinados a dar presença mais institucional ao movimento [...]. Por último as professoras recém egressadas das escolas normais difundiram as novas ideias entre outras professoras e por sua vez as implementaram nas práticas escolares em pontos dispersos do país.⁴¹⁸

De acordo com Silvina Gvirtz e Verônica Oelsner, é possível verificar cinco grupos dentro do movimento da Escola Nova argentina:

- O primeiro inclui aqueles pedagogos que tentaram operar mudanças a partir dos organismos do governo do sistema de ensino, propondo que o Estado realize sucessivas modificações parciais no sistema. Este grupo operou até fins dos anos 1940, quando fracassou a tentativa de renovação dos planos de estudo por assuntos;
- O segundo inclui aqueles que tentaram operar mudanças já não a partir do Estado, mas a partir da busca de consensos entre docentes. A estratégia para a implementação das mudanças propostas por este movimento foi principalmente sua difusão a partir e por

⁴¹⁸ CARLI, Sandra. “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”. In: PUIGGRÓS, Adriana (dir). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1992, p. 132-133.

diferentes órgãos da sociedade civil. Entre eles, o de maior relevância por sua penetração na instituição escolar foi a revista *La Obra*, de publicação quinzenal. [...];

- O terceiro grupo inclui pedagogos, que desempenhavam o trabalho de docentes dentro do sistema estatal, mas que eram muito críticos acerca de sua organização tradicional, propondo mudanças radicais, desenvolvendo experiências circunscritas a suas respectivas escolas. A maioria destas experiências inovadoras tiveram lugar no interior do país;

- Esta quarta vertente, que começa a se desenvolver nos anos 1960, tinha ideias similares àquelas do terceiro grupo a respeito de como era possível a produção de uma mudança no sistema, mas interviram não em escolas estatais, mas realizando propostas alternativas em estabelecimentos privados, centralmente da capital federal;

- Nos anos 1990, alguns elementos do movimento da Escola Nova – fundamentalmente os mais ligados à gestão institucional – foram incorporados nas resoluções e materiais de apoio elaborados pelo Ministério da Educação da Nação para garantir a implementação da “transformação educativa” impulsionada pela Lei Federal de Educação (1993) [...] ⁴¹⁹

Segundo Mariano Narodowski, existe um silêncio acerca do escolanovismo na Argentina. Isso porque este ideário não perpassa, neste país, as transformações macropolíticas, tal como ocorre nos projetos públicos brasileiros vinculados à educação do início do século XX. A Escola Nova não estava ligada a reformas institucionalizadas legalmente. Este discurso era marginal, mais ligado à “história das ideias e pela história das práticas e das relações de poder nas instituições escolares” ⁴²⁰. Ainda de acordo com autor,

Primeiro, a Escola Nova possui uma existência silenciada, ou, no melhor dos casos, uma presença tangencial ou marginal na historiografia educacional. Segundo, nos casos em que é mencionada, a Escola Nova aparece como uma tentativa de experimentação possível dentro da elasticidade que proporciona o sistema educativo argentino no âmbito da aplicação político educativa da Lei 1420. Terceiro, para a historiografia educacional, a Escola Nova não se adverte de forma massiva mas aparece de forma

⁴¹⁹ GVIRTZ, Silvina. OELSNER, Verónica. “El movimiento de Escuela Nueva y sus estrategias de cambio para el sistema educativo argentino entre 1920 y 1996”. In: XAVIER, Maria do Carmo (org). *Manifiesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate. Op. Cit.*, p. 315-316.

⁴²⁰ NARODOWSKI, Mariano. “Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía educacional argentina”. In: GVIRTZ, Silvina. *Escuela Nueva en Argentina y Brasil – visiones comparadas. Op. Cit.*, p. 52.

isolada em algumas poucas escolas. Quarto, a Escola Nova é produto da ação de um pedagogo individual e identificável. Finalmente, a Escola Nova é percebida como a tradução de ideias de pedagogos estrangeiros, especialmente europeus, a uma realidade política que nem sempre é estimulante para eles.⁴²¹

Além deste mutismo acerca da Escola Nova na historiografia argentina, a partir dos anos 1930, momento chave para a educação argentina, o escolanovismo perde espaço nos discursos políticos. De acordo com Sandra Carli,

A Revolução de 6 de setembro de 1930, encabeçada pelo General Uriburu, com o apoio de uma heterogênea aliança cujo denominador comum era uma espécie de antiliberalismo indefinido, iniciou uma década caracterizada pela configuração de um conjunto de discursos acerca da infância viesados por distintas versões do nacionalismo. Neles se polemizou abertamente com as interpretações rousseauianas acerca da infância próprias do movimento da escola nova, postulando a necessidade de voltar a posicionar a criança na trama política, sujeitá-la à autoridade da nação e suspender as experiências de autonomia infantil nas escolas que estavam levando o projeto adiante em distintos lugares do país. A criança, abordada a partir de sua individualidade pelo escolanovismo, analisada pela psicologia infantil e inserida num horizonte mundial a partir do reconhecimento de seus direitos próprios, passou a ser pensada como “geração infantil” interventora nos novos destinos da nação.⁴²²

Dentro deste contexto, os livros sobre teatro de bonecos para o público infantil do início da década de 1940 parecem ser, portanto, uma oposição a este novo papel conferido à infância na Argentina, uma vez que prezam pela “liberdade” do aluno, pelo seu aprendizado por meio da “experiência” e da “autonomia”.

Nesse sentido, o discurso da Escola Nova na Argentina assegurava a sua existência nos manuais de títeres para as crianças nas instituições de ensino. No entanto, conforme veremos, o seu ideário foi, muitas vezes, se diversificando, passando a incluir visões que vinculavam a infância a certa espiritualização e propostas de ligação da criança a uma ordem patriótica.

⁴²¹ *Idem*, p. 43.

⁴²² CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Op. cit*, p. 228.

Sem embargo, Silvia N. Roitenburd atesta que a Escola Normal Provincial de Córdoba, fundada em 1942, adotou a Escola Nova como pressuposto. “Foi, provavelmente, a mais acabada expressão de dita corrente, na forma de um projeto, por sua fundamentação e pela expressa atenção que outorgou aos distintos aspectos da reforma pedagógica que propunha”.⁴²³ De acordo com a autora, o currículo da Escola Normal Provincial desafiava a tradição católica “porque se tecia na trama da abertura aos valores universais e à autonomia do educando, que devia formular questões desenvolvendo um juízo crítico sem acatar os critérios de autoridades últimas”.⁴²⁴

Não obstante o desenvolvimento desta ampla contextualização da Escola Nova no Brasil e na Argentina, almejamos, a partir da análise das obras cujo tema é o teatro de bonecos e a educação, publicadas a partir dos anos 1940 em ambos os países, buscar as particularidades dentro deste discurso mais geral. As fontes elencadas servirão, portanto, como contraponto a esta discussão mais global acerca do escolanovismo.

Desse modo, iremos, de certa maneira, ao encontro da proposta do pesquisador Mariano Narodowski para a historicização da pedagogia: “neste novo enfoque importa menos a épicia da continuidade e mais o rigor no tratamento das fontes e na detecção de rupturas”. Assim, os discursos não devem ser explicados “em virtude de uma razão anterior, superior ou totalizante”.⁴²⁵

Gostaríamos de esclarecer, ainda, que não objetivamos esgotar as fontes sobre o tema – entretanto, acreditamos que a série de publicações aqui referidas representa uma significativa parcela dos livros divulgados sobre o assunto no período abarcado pela pesquisa. Optamos, além disso, por uma estrutura cronológica de exame da documentação, uma vez que almejamos lançar luz às nuances dos discursos dos materiais investigados ao longo das décadas.

Por fim, é importante ressaltar que muitas destas obras possuem um repertório de peças que não serão analisadas no presente capítulo, uma vez que o capítulo posterior terá como tema o estudo da dramaturgia para títeres escrita dentro do recorte temporal proposto para a tese.

⁴²³ ROITENBURD, Silvia N. “La Escuela Nueva en el campo adversario – 1930-1945”. In: GVIRTZ, Silvina. *Escuela Nueva en Argentina y Brasil – visiones comparadas. Op. Cit.*, p. 125.

⁴²⁴ *Idem*, p. 139.

⁴²⁵ NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder – La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994, p. 13-14.

A criação de grupos de teatro de bonecos formados por crianças em instituições escolares: uma experiência

No ano de 1938, foi publicado o livro da autora argentina Fryda Schultz de Mantovani intitulado *Sobre teatro y poesia para niños*⁴²⁶. Utilizando a educadora moderna Maria Montessori como base de sua argumentação, a escritora desenvolve a ideia a respeito de como deve ser realizada uma boa literatura infantil em seu tempo. Para Fryda Schultz de Mantovani, o escritor deve lembrar-se de sua própria infância a fim de escrever para as crianças, e também deve trabalhar “um pouco por reivindicação dessa infância que a escola, e mais que a escola, o ambiente tortura”⁴²⁷. Desse modo, a autora se contrapõe à repressão a esta faixa etária, renegando a ideia de que os pequenos leitores devem ser semelhantes aos adultos.

A escritora também refuta a produção de literatura infantil vinculada aos livros escolares, criada de tal forma que não alcança o mundo das crianças:

Cinquenta anos, pelo menos, faz, que na República Argentina se imprimem textos de leitura primária e com poucas exceções, muito honrosas, todos parecem derivados de uma norma comum, inspirada sem propor, sem dúvida, nos mais atrozes desígnios contra a alma infantil.⁴²⁸

Schultz de Mantovani critica ainda as morais da história, afirmando que “todo relato no qual se adverte a intenção laboriosa de chegar ao conselho entedia a criança”.⁴²⁹ Seria preciso dar às crianças mais do que cuidados, comodidades e alimentação: elas necessitariam do “direito à sua alma, o direito à sua personalidade, senão de hoje, de amanhã”.⁴³⁰

Assim, a autora defende o teatro infantil realizado pelas próprias crianças, uma vez que é uma oportunidade de “encarnar” as personagens que mais ama:

⁴²⁶ MANTOVANI, Fryda Schultz de. *Sobre teatro y poesia para niños*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 1938.

⁴²⁷ *Idem*, p. 06.

⁴²⁸ *Idem*, p. 08.

⁴²⁹ *Idem*, p. 09.

⁴³⁰ *Idem*, p. 11.

A criança não pode ser mera espectadora da vida; anseia misturar-se a ela e sentir-se também ela capaz de mover-se com as outras crianças. Este é seu teatro, os atores adultos, como as crianças prodígio, são, para o imenso povo infantil, seres fora de sua realidade, imagens intocáveis. É necessário um teatro de crianças e para crianças, onde todos, sem exceção, possam intervir em pequena ou em grande parte.⁴³¹

É nesta atmosfera favorável à criança como sujeito ativo de sua própria educação – ideais presentes no movimento da Escola Nova – que surgem, na Argentina, na primeira metade dos anos 1940, livros sobre experiências de grupos de crianças que realizavam projetos de teatro de bonecos em suas escolas.

De acordo com Lita Llagostera, nos anos 1930 e 1940, já existiam referências em periódicos sobre o teatro realizado por crianças⁴³². Ela informa que “o antecedente mais remoto é a inauguração do Instituto Lavardén, na década de ’20, de cujo elenco, constituído por crianças, há numerosas referências periodísticas ou em revistas”.⁴³³

Llagostera ainda considera que, a partir de 1950, com a chegada da televisão, o número de espetáculos com crianças diminui, fazendo com que os adultos começassem a encenar as peças voltadas a este público.⁴³⁴ Além disso, essa mesma pesquisadora afirma que somente a partir da década de 1970 é que passamos a ter conhecimentos acerca da metodologia utilizada para inserir as crianças nas encenações. Entretanto, no que diz respeito ao teatro de bonecos, podemos ter uma consciência do procedimento adotado em período anterior a este, uma vez que há muitas obras sobre o assunto a partir dos anos 1940, as quais serão analisadas neste capítulo.

Na Revista *El Monitor de la Educación Común*, existe um informativo, de 1942, que expõe a realização de cursos sobre teatro de bonecos para professores já neste período. Embora esta fosse uma publicação de divulgação relacionada à atividade do

⁴³¹ *Idem*, p. 15-16.

⁴³² LLAGOSTERA, Lita. “Teatro y Educación – Antecedentes y Actualidad”. In: KON, Victor (dir.). *Arte y Educación – La formación del docente de arte. Teatro y Educación*. Buenos Aires: Publicación de Arte y Educación S.A. Año 1, 4º Trimestre, Octubre/Diciembre, 1995.

⁴³³ *Idem*, p. 16.

⁴³⁴ Neste contexto do início do século XX, no qual o teatro infantil era visto na perspectiva de que as próprias crianças deveriam realizá-lo, e não os adultos, Walter Benjamin defendia, em 1928: “Todo desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas sim pelo ‘instante’ do gesto. Enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil”. Nesse sentido, ele afirma, ao final do artigo: “Ao mesmo tempo, esse teatro infantil é o único proveitoso para o espectador infantil. Quando os adultos representam para crianças irrompem tolices”. BENJAMIN, Walter. “Programa de um teatro infantil proletário”. In: BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009, p. 117 e 119.

*Consejo Nacional de Educación*⁴³⁵, também apresentava atividades ligadas à arte-educação com mediadores que se alinhavam ao escolanovismo, o que demonstra a complexidade das relações entre a Escola Nova e o Estado argentino. Nesta passagem mencionada da revista⁴³⁶, informa-se que, em janeiro e fevereiro de 1942, ocorreram, na Capital, cursos de férias para professores do Interior, realizados pelo *Inspector General de Escuelas de Territorios*. Um destes cursos foi, justamente, “Del Teatro de Títeres em la Escuela Primaria”, orientado pelo Inspetor Don Horacio Ratier, mediador que será comentado posteriormente. Registra-se também que “nesta dissertação colaborou um grupo de alunos da Escola N. 10 do C.E. 20º, oferecendo uma apresentação de títeres sob a direção dos professores senhores Alfredo Bagaglio [sic] e Germán Barneda”⁴³⁷.

O informativo também exhibe a força do movimento de teatros de bonecos nas escolas argentinas:

No dia 27 do corrente mês, foi inaugurado um teatro de bonecos no jardim de crianças que funciona do Instituto Bernasconi [...].

O teatro de bonecos foi organizado pelo senhor Ardizzone, membro do Museu Argentino para a Escola Primária, que contou com a colaboração das professoras do instituto.

Em data anterior, dia 21, realizou-se um ato similar na Escola N. 10 do distrito escolar 20º.

Neste caso, a iniciativa de criar um teatro de bonecos correspondeu aos alunos, que, sob a direção dos professores, senhores Alfredo Bagaglio [sic] e Germán Gelpi, realizaram todas as tarefas necessárias para a construção do cenário, pintura dos panos de fundo e fabricação dos bonecos. Também foram responsáveis pelo mérito de compor os três esquemas teatrais que foram representados na ocasião: “La Luna”, “La orden de la

⁴³⁵ De acordo com o site *Repositorio Institucional* do Ministério da Educação Argentina, “El Monitor de la Educación Común é uma revista fundada em 1881 por Domingo Faustino Sarmiento em seu cargo de *Superintendente General de Escuelas*. Em suas páginas é possível encontrar artigos pedagógicos e didáticos, resenhas bibliográficas de revistas nacionais e estrangeiras, notas literárias e históricas e documentação referida à atividade do *Consejo Nacional de Educación*, estatísticas e informes dos inspetores provinciais em distintas cidades e regiões do país. Desde seu início, El Monitor de la Educación Común se propôs a difundir as resoluções das autoridades nacionais destinadas à organização do sistema educativo e contribuir à formação do grupo docente. A revista, além disso, se dedicou à temática cultural e educativa mediante a publicação de notícias, notas de opinião, resenhas bibliográficas, traduções de livros e artigos de revistas estrangeiras, notas literárias e históricas, panoramas do que acontecia na educação em outros países e reflexões sobre a educação na Argentina”. Disponível em: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>. Último acesso em: 21/04/2020.

⁴³⁶ _____, “Información Nacional”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, Año 61, n. 832 (1942), p. 85-96.

⁴³⁷ *Idem*, p. 87.

pluma” e “El marinero”. Participaram da festa inaugural todos os alunos da escola, os professores e as famílias das crianças, que premiam com seus aplausos o trabalho infantil digno de destaque.⁴³⁸

Talvez uma das obras mais conhecidas tanto na Argentina como no Brasil para a confecção de teatros de bonecos em escolas seja, justamente, de autoria de Alfredo S. Bagalio, citado na referência anterior. Trata-se do livro *El teatro de títeres en la escuela*⁴³⁹. De 1944 a 1948, obteve três edições na Argentina, o que, provavelmente, representa a força do teatro de bonecos nas atividades de arte-educação das escolas argentinas. Tendo como objetivo a divulgação dos títeres e a criação de grupos conformados por crianças para tal atividade em instituições escolares, o autor exemplifica o projeto de teatro de bonecos com o grupo “Trapisonda”, criado na escola n. 10 do Consejo Escolar XX, numa região periférica. O trabalho, acentua Bagalio, teve um gasto mínimo, sendo os próprios alunos os criadores do projeto, contando sempre com a assistência dos educadores.

Para o autor, os alunos deveriam ser escolhidos por sua boa dicção, boa memória e por uma estatura semelhante. Para fabricar os elementos do teatro, os educandos selecionados também deveriam ter igual talento para as artes envolvidas. No livro analisado há, além disso, uma detalhada explicação sobre como fabricar um boneco de luva. Ensina-se a fazer a cabeça com uma cabaça e papel machê, apresentando também a confecção das vestimentas e dos braços, orientando, finalmente, acerca da manipulação do boneco. Ensina-se também, com pormenores, a construção de um retábulo para os fantoches, desmontável.

Bagalio toma como exemplo para a prática que sugere países como Estados Unidos, Rússia, Tchecoslováquia e Alemanha, nos quais, ele afirma, existiam, há mais de vinte anos, “teatros de títeres nas escolas, ainda naquelas que se encontram isoladas dos centros de população”.⁴⁴⁰ O autor ainda tece um panorama da utilização dos títeres na escola em diversas partes do mundo, passando pela América do Norte, Europa e Oceania. Em seguida, retorna ao contexto argentino:

⁴³⁸ *Idem*, p. 95.

⁴³⁹ BAGALIO, Alfredo S. *El teatro de títeres en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1948.

⁴⁴⁰ *Idem*, p. 45.

Em nossas escolas, os fantoches são de adoção recente. Até pouco tempo atrás, eram quase desconhecidos. Atualmente, funcionam teatrinhos em diversos lugares do país. Das exibições de títeres de caráter educativo realizadas pelos títeres “Trapisonda” – mais de meia centena – e das opiniões emitidas pelos colegas que experimentaram com estes teatros, surge sua aceitação de forma inquestionável.⁴⁴¹

Os bonecos, além da recreação, cumpririam uma dupla função: uma relacionada com a moral e a outra ligada à estética. Bagalio exemplifica um trabalho realizado com os alunos de uma escola no qual, com os bonecos, deveria-se falar sobre os costumes de um país pré-estabelecido. O autor, então, declara:

O entusiasmo que despertou esta forma de encarar o ensino não é comum. A causa é conhecida pelos docentes por sua própria experiência: os educandos sentem especial atração por todo trabalho que rompa com a rotina e monotonia escolares e que lhes permite colocar em prática, com liberdade, sua capacidade criadora.⁴⁴²

A liberdade, a capacidade criadora, o trabalho prático que conferiria a experiência estética: todos esses eram elementos defendidos pelo ideário da Escola Nova. Na preparação dos alunos para a atividade com os títeres, o autor também afirma que o cuidado com o que é apresentado é fundamental. Por isso, cita Serguei Obraztsov⁴⁴³, diretor do Teatro de Títeres Central de Moscou, que destaca: “... jamais obra alguma foi colocada em cena sem haver sido estudada, modificada e polida durante não menos de dois meses”.⁴⁴⁴

Com relação aos temas abordados para o projeto cênico com os alunos, Bagalio destaca:

Consideramos imprescindíveis os temas que versem e até solucionem as questões próprias da criança. Aqui está um elemento útil para desterrar crenças e temores, filhos da ignorância, e que servirá para evitar complexos psicológicos perniciosos, que muitas vezes perduram no adulto.⁴⁴⁵

⁴⁴¹ *Idem*, p. 50.

⁴⁴² *Idem*, p. 52.

⁴⁴³ Para informações sobre Serguei Obraztsov, consultar: OBRAZTSOV, Serguei. *Mon métier*. Editions em langues étrangères, Moscou, s/d.

⁴⁴⁴ BAGALIO, Alfredo S. *El teatro de títeres en la escuela*. Op. Cit, p. 59.

⁴⁴⁵ *Idem*, p. 59.

A máxima moral, no entanto, não deve ser recitada na peça elaborada, a fim de que o sentido crítico seja afluído, dentro do qual tal ensinamento é fixado a partir de diversas relações. Percebemos, nesse sentido, o quanto as ideias de Bagalio estavam vinculadas à Escola Nova, fornecendo às crianças autonomia e liberdade para que pudessem resolver os problemas que emergissem em sua consciência durante a fruição de um trabalho artístico.

Em 1943, ou seja, um ano antes da publicação da obra de Bagalio, é divulgada, também, a experiência de María del Carmen Sánchez Rego com um grupo de crianças criadoras de um teatro de títeres, no livro *El espíritu creador del niño y Un teatro de títeres en la escuela primaria*⁴⁴⁶. Enrique de Gandia, em seu prólogo ao escrito supracitado, posiciona o relato referido como a “primeira obra deste caráter que se publica em nossa Pátria – na Argentina”, e por isso, deveria ser recebida com respeito e admiração.⁴⁴⁷ Numa atmosfera de defesa da pedagogia renovada, o autor também toma partido dos métodos modernos de ensinamento, os quais dispensam os castigos, fazendo aprender com “amor”, com “gosto” e com “doçura”.⁴⁴⁸

Nesta perspectiva, María del Carmen Sánchez Rego, nas palavras de abertura de seu livro, afirma que, felizmente, a escola primária está se modificando, uma vez que está saindo do “molde”, da “rigidez”, na qual o aluno é apenas um repetidor. Neste sentido, defende, indiretamente, a liberdade do aluno, a capacidade de que esse aprenda fazendo, solucionando problemas, e não reproduzindo o assunto ditado pelo professor.

Posteriormente, Sánchez Rego introduz a experiência que relatará ao longo das páginas, narrando que os alunos do 6º grau E e F da escola onde trabalhava tomaram a iniciativa de fazer um teatro de títeres. Pensaram, primeiro, no retábulo, tendo como base aquele que haviam acabado de ver fazia alguns dias: os bonecos de *La Andariega*, projeto de Javier Villafañe, analisado no primeiro capítulo da presente Tese.

Sem nenhum orientador para fornecer instruções, dividiram os trabalhos e confeccionaram os bonecos, a dramaturgia, o cenário, o retábulo. Quando tudo estava pronto, os alunos escreveram um documento, que afirmava:

⁴⁴⁶ REGO, María del Carmen Sánchez. *El espíritu creador del niño y Un teatro de títeres en la escuela primaria*. Buenos Aires: Librería y Editorial “La Facultad”, 1943.

⁴⁴⁷ *Idem*, p. 08.

⁴⁴⁸ *Idem, ibidem*.

Em sua gira de arte e bonecos, passou por nossa querida cidade, o poeta amigo das crianças, Javier Villafañe. Chegou a nossa escola, como um professor bom.

Para as crianças de primeiro a quarto grau, leu um conto seu: “Las monedas de oro”. Quis que o ilustrassem. Todos passaram a trabalhar. Nós, os alunos de sexto grau, quisemos participar, mas não nos deixaram! Para nós estava reservada uma surpresa. Qual?

Dois dias depois, a senhorita Vice-Diretora nos falou de um teatro, de um Teatro de Bonecos! A maioria não o conhecia. Explicou-nos: e o fez com tanto entusiasmo, que nos oferecemos para fazer um.

Gentilmente convidados por nosso amigo, presenciamos duas pecinhas lindíssimas. Que alegria! Que alegria, Deus meu! Até falamos com os bonecos! Quando a sessão terminou, umas pequenas explicações bastaram para que nos sentíssemos capazes de agradar à senhorita Vice-Diretora, no desejo de dotar a escola de um teatrinho que, já tem muito de cada um de nós.

Muito apressados, em oito dias, pregamos as tábuas, pintamos, decoramos, modelamos, escrevemos programas, fizemos vestidos... Ao terminar, nos pareceu tudo tão lindo que batizamos o teatrinho com o nome de – Javier Villafañe – e a cada um dos bonecos, colocamos um nome. O personagem mais importante é o colegial Pirulín; é afilhado da senhorita María del Carmen.

Nestes dois batizados, vai toda a nossa gratidão.

(Assinam)

OS FUNDADORES

Bahía Blanca, 28 de novembro de 1939.⁴⁴⁹

Mais uma vez, conforme analisado no primeiro capítulo da presente Tese, Javier Villafañe estava envolvido na divulgação do teatro de bonecos por entre as escolas do país. A Companhia de teatro de bonecos dos alunos passou a se chamar *Cia. Pirulín*. Assim, num ensaio no qual convidaram a autora do livro, o grupo de alunos doou o teatrinho à escola: “Desejo para ele uma vida feliz, e a todos vocês que hão de cuidá-lo, com todo o coração lhes digo: felizes férias!”⁴⁵⁰

⁴⁴⁹ *Idem*, p. 27-28.

⁴⁵⁰ *Idem*, p. 32.

A partir desta narrativa, a autora apresenta um desenho do retábulo, com uma legenda na qual fornece informações como o mesmo foi produzido. Dessa forma, a sua experiência se mistura com a divulgação e o incentivo à criação de grupos de teatro de bonecos formados por crianças em outras instituições escolares.

A obra continua com o fato de que, em abril do ano posterior a este acontecimento relatado, ou seja, em 1940, Sánchez Rego convidou os oitavos anos da tarde para trabalhar no teatro de bonecos deixado pelos outros alunos da *Cia Pirulín*. Este grupo votou, no dia seguinte, o Conselho Diretivo da *Cia. Pirulín*. A autora esclarece: “Quem melhor – pode-se dizer – que as crianças para fazer justiça aos méritos de seus companheiros?”⁴⁵¹. Nesse sentido, os alunos foram dotados de autonomia para organizar o projeto artístico.

Os trabalhos, tais como no primeiro ano de realizações, foram divididos entre: carpinteiros, cenógrafos, decoradores, letristas, modeladores, figurinistas, bonequeiros, autores do programa dos espetáculos. Os alunos se inscreveriam como aspirantes, e os cargos seriam confirmados por méritos. Esta questão do mérito, do “talento pessoal”, como veremos, será uma constante nas obras para a formação de teatro de bonecos para crianças. Apesar de a Escola Nova primar pelo desenvolvimento de todos os educandos, sem exceção, o tema do mérito natural de cada criança para as artes estava presente na maioria das obras sobre o assunto.

Para o grupo que se formava em torno da *Cia Pirulín*, Javier Villafañe ofereceu a sua obra, “O Cavaleiro da Mão de Fogo”, a qual foi recebida pelos alunos com aplausos. A autora do livro, então, leu a peça para as crianças,

oferecendo-se uma circunstância muito oportuna, para falar-lhes brevemente do amor à leitura, da importância de sua interpretação e do léxico, convidando-os a estudar o significado das palavras que “usamos agora” com tanta frequência: teatro, títere, guignol, marionete, fantoche... e no interesse de conhecer a história dos bonecos, buscar sempre livros, folhetos, recortes de diários, revistas, obras, livretos, consultando dicionários... resumindo ou tirando cópias... tudo que formará o material da “Biblioteca do Teatrinho”.⁴⁵²

⁴⁵¹ *Idem*, p. 45.

⁴⁵² *Idem*, p. 55.

Como é possível verificar, o projeto de teatro de bonecos conformava, também, uma oportunidade de aprendizado de outros conteúdos abordados na educação oficial. Assim, ao longo das reuniões, sob orientação de Sánchez Rego, as crianças estudaram a história dos títeres, sua influência educativa, cenografia, o léxico de poema, drama, ato, autor, ator, atriz, cena etc.

A autora desenvolve um diário de todas as reuniões da *Cia Pirulín* e seus avanços: as cabeças em papel machê, as dificuldades e acertos dos figurinos, a confecção dos objetos a serem usados em cena. Ela ensina, em meio ao relato, a confeccionar papel machê, afirmando a todo tempo a liberdade, a autonomia de criação que se deve oferecer às crianças. Na confecção das cabeças com os alunos, oferece lições de anatomia, mostrando-lhes um crânio. Com as vestimentas, lições de matemática são repassadas: superfícies, ângulos, linhas, medidas, formas geométricas... A escritora, também na narrativa do livro, fornece aos leitores o procedimento utilizado para a confecção dos figurinos. A reunião na qual foram feitos os cabelos dos bonecos também é descrita de forma a deixar claro o passo-a-passo conformado.

A fim de realizar o cenário, um concurso foi realizado entre as crianças. No entanto, Sánchez Rego lamenta a falta de criatividade dos alunos:

Creio estar no segredo: nossas crianças não praticam quase nada o desenho imaginativo; se limitam a copiar da lousa, livros ou revistas; algo do natural... muito pouco... Ilustrar uma poesia, um pedaço, um conto, quanto vai lhes custar!

Se conhecêssemos quão grande é a satisfação de uma criança ante a criação própria, não lhe exigiríamos na classe “primores”, “coisas perfeitas”... Deixemos que as crianças, dêem à sua riquíssima imaginação, livre expressão, e veremos quanta vida e harmonia há em seus trabalhos.⁴⁵³

Na reunião sobre a cenografia, a autora relata mais uma prática de estudos ligada ao projeto:

Para ir educando o sentido artístico, convido as crianças a visitar exposições, ler [...] a vida dos grandes pintores, e formar coleções de lâminas e cartões, quadros publicados

⁴⁵³ *Idem*, p. 85.

em revistas etc, desenhos, fotografias de tudo que seja motivo artístico e formar a pasta de “motivos de arte” que ingressará na “Biblioteca Pirulín” para a consulta de todos.⁴⁵⁴

Também durante o processo, a autora incentivou a leitura de *Martín Fierro*, obra clássica da literatura argentina, e os alunos pensaram ser fácil levar um pouco da cultura gauchesca presente na obra para o teatro de bonecos. Dessa forma, estudaram a origem do homem americano, do índio, do *gaucho*, do conquistador.

Ao longo do livro analisado, percebemos que Sánchez Rego incentivava os alunos a estudarem temas de acordo com os problemas e interesses que se manifestavam durante o processo de criação da apresentação de títeres. Sua abordagem estava, dessa forma, vinculada aos postulados da Escola Nova.

Após a apresentação da peça, todos os alunos da escola fizeram trabalhos sobre o teatrinho, os quais foram avaliados, sendo os melhores mostrados e lidos em sala de aula. Depois, os alunos exibiram os seus bonecos num asilo e para as crianças da Ação Católica da igreja catedral, entre outras apresentações.

Em crônica sobre a *Cia Pirulín*, do jornal *El Atlántico*, de 3 de setembro de 1940, Bahía Blanca, elogia-se a escola ativa, onde os alunos desenvolvem-se por suas próprias observações e experimentações. A crônica conclui: “Enquanto a criança, vive seu mundo... e o professor, cumpre com o cânon pedagógico: - Despertar almas, em lugar de encher cérebros”.⁴⁵⁵

Posteriormente, com um novo retábulo, conformou-se uma nova companhia: a *Cia Pinocho*, que incentivou a formação de novos teatrinhos escolares. Sua coordenadora, a autora do livro, apresentou, na Biblioteca Bernardino Rivadavia, uma conferência sobre como criar uma companhia de títeres, recebendo ampla audiência.

Javier Villafañe, a fim de realizar a sua conferência “Los niños y los títeres”, referida no capítulo anterior, pediu informações acerca da *Cia. Pinocho*, ao que Sánchez Rego enviou as seguintes considerações:

O Teatro de Títeres na escola primária, considerado como meio de ensinamento, é uma atividade de tripla finalidade: educativa, instrutiva e recreativa.

- Enquadra-se no programa na Escola Nova.

⁴⁵⁴ *Idem*, p. 87-88.

⁴⁵⁵ *Idem*, p. 189.

- Coloca em jogo a rica imaginação da criança e seu espírito criador. É uma fonte inesgotável de motivos de sumo interesse para as crianças, porque é deles, e unicamente deles, esse brinquedo maravilhoso.
- Suas projeções alcançam a quase todas as matérias de ensino, seja fixando conhecimentos, ou adquirindo outros novos.
- Contribui notavelmente à formação da personalidade da criança e de seus sentimentos.
- Atrai-o para a escola e o distancia da rua.
- A criança com seu teatrinho, vive seu mundo de sonhos azuis e faz os demais vivê-lo também.
- Descobre na criança, de forma insuspeita, suas condições de: experimentador, imitador, construtor, inventor, artista e poeta de que nos fala a Psicologia.
- Com a tarefa que demanda, a criança vive uma vida intensa de emoções, e isso, é muito, muitíssimo...
- É para escolas de portas abertas e para todas as crianças.
- É tão simples como as próprias crianças, e só teme uma coisa: a grosseria.⁴⁵⁶

O livro, um “manifesto” da Escola Nova na escola pública argentina, terminou de ser escrito em Bahía Blanca, no dia 24/06/1942.

Os anos 1930 e a primeira metade dos anos 1940 são essenciais, portanto, para a formação de grupos de teatro de bonecos nas escolas argentinas, pois neste período foram publicadas experiências e vivências de projetos como esses, os quais forneciam exemplos práticos de como realizar esta difusão do teatro de títeres. Essas obras, espécie de “diário de bordo”, possuíram, inclusive, público como Javier Villafañe, que solicitou à autora analisada, María del Carmen Sánchez Rego, considerações sobre seu projeto.

Num artigo divulgado em 1944 na *Revista El Monitor de la Educación Común*, intitulado “Los títeres”⁴⁵⁷, podemos verificar a importância fornecida ao teatro de bonecos, inclusive, pelo Estado argentino, uma vez que esta revista, conforme já mencionado, é uma publicação do *Consejo Nacional de Educación*. No título mencionado, indica-se uma nota de rodapé na qual se informa que este mesmo texto fora publicado em “La Nación”, no dia 22 de abril de 1944. Desse modo, evidencia-se que “Sua inserção nestas páginas obedece a um duplo propósito: o de trazer aqui o

⁴⁵⁶ *Idem*, p. 253, 254.

⁴⁵⁷ MEROU, Martín García. “Los títeres”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional Educación, 1944. Año 63, n. 857 (1944), p. 46-53.

nome de um autor algo esquecido e oferecer, com ele, material de informação, útil para o professor, hoje, mais do que nunca, interessado pelo teatro de bonecos”.⁴⁵⁸

No artigo, o seu autor – Martín García Merou – comenta sobre os títeres na Antiguidade, passando pela Idade Média, mencionando as famosas personagens Punch e Pulcinella. Valoriza-se o teatro de bonecos popular, tão adorado por todos, e que, de acordo com o autor, possui “a mesma tendência que nasce da mesma origem e do mesmo sentimento apesar de suas variações de lugar e de tempo”⁴⁵⁹. Como se pode ver, na Argentina, os títeres populares estavam ligados ao reconhecimento desta arte nas escolas.

As experiências argentinas, relatadas na primeira metade dos anos 1940, de criação de grupos de teatro de bonecos entre alunos de escolas, não se esgotam somente nestas duas vivências de Alfredo S. Bagalio e María del Carmen Sánchez Rego. Na *Revista de Educación* de La Plata, publicada em 1943, encontramos um artigo de Margarita Albertella e Maria Luisa Madueño acerca do teatro de títeres na escola primária⁴⁶⁰. Esta revista era a publicação oficial da *Dirección General de Escuelas* da Província de Buenos Aires, o que demonstra o seu importante alcance.

O texto já se inicia com a ideia de que a principal intenção com o teatro de bonecos não é ensinar algo, mas, sim, chegar até a alma da criança, “satisfazer sua sede inesgotável de emoção, de ternura e de beleza”. Assim, “quando uma criança pode atuar livremente, tem iniciativa própria, é criador, dá saída aos nobres impulsos de seu coração”⁴⁶¹. Com isso, é possível criar uma humanidade “melhor e feliz”.

Dessa forma, as autoras relatam que, na Escola N. 1 de La Plata, em 1941, foi criado um planejamento de construção de um teatro de títeres, com amplo apoio da diretora. A princípio, não se tinha ideia de como fazê-lo, motivo pelo qual as professoras se apoiaram no método de projetos. O programa foi apresentado ao 6º ano, e os planos de trabalho foram:

1º - Eleição da obra teatral (foi escolhida uma obra de Fryda Schultz de Mantovani, “Mamá Mazapán”)

2º - Fabricação da cabeça dos bonecos, com papel machê e cabaças.

⁴⁵⁸ *Idem*, p. 46.

⁴⁵⁹ *Idem*, p. 49.

⁴⁶⁰ ALBERTELLA, Margarita. MADUEÑO, Maria Luisa. “El teatro de títeres en la escuela primaria”. In: *Revista de Educación*. La Plata, mayo/junio de 1943, Año LXXXIV, p. 32-47.

⁴⁶¹ *Idem*, p. 32.

- 3º - Provisão dos materiais para figurinos dos bonecos.
- 4º - Vestimenta dos bonecos.
- 5º - Preparação do cabelo dos bonecos.
- 6º - Confeção das mãos dos bonecos.
- 7º - União das partes do títere.
- 8º - Os cabides.
- 9º - Exercícios para a manipulação.
- 10º - Fabricação do retábulo.
- 11º - Escolha do nome do teatro: “Pinocho”.
- 12º - Pintura e decoração do retábulo (foi escolhido um desenho de Walt Disney).
- 13º - Confeção dos cenários de fundo e da iluminação (projetado por um dos alunos).
- 14º - Ensaios com os títeres na aula de leitura.
- 15º - Confeção dos programas.
- 16º - Inauguração do teatro.

A autora conclui esta parte do artigo afirmando: “o teatro de títeres estabelece relações com todas as matérias do programa escolar; é, pois, um projeto fecundo de recursos inesgotáveis”.⁴⁶²

Tal como no livro de Sánchez Rego, os alunos foram distribuídos em grupos de produção: pintores, decoradores, figurinistas, bonequeiros etc. Tudo isso, ressaltam as autoras, com muita liberdade. Na segunda parte do artigo, encontramos depoimentos dos pupilos que confeccionaram o projeto, tais como o de Ramón Castro, de 12 anos:

Nossa professora deu-nos a grande notícia de que a diretora havia aprovado a ideia de organizar um pequeno teatro de títeres, estes construídos por nós mesmos, serão quando estejam terminados e quando lhes demos movimentos, quer dizer a vida, uma grande diversão para as crianças dos primeiros anos que nos verão, às vezes como bonecos e outras vezes desempenhando seus papéis, como atores verdadeiros. Nós temos a ideia de levá-lo a escolinhas pobres e apartadas, a hospitais e asilos, onde chegará como um

⁴⁶² *Idem*, p. 38.

raiozinho de sol. Sinto uma grande satisfação por haver surgido de minhas mãos o primeiro títere. [...] ⁴⁶³

Em seguida, há as declarações dos alunos que assistiram à peça de títeres, como o de Clara Lew:

Sempre ansiei ver um teatro de bonecos; eu não me lembro de ter visto uma apresentação, mas este ano na minha escola, os alunos do 6º grau organizaram um teatrinho muito interessante. Observei tudo, com tanta atenção, porque gostei tanto, que quando terminei de ver, fiquei encantada. ⁴⁶⁴

O projeto das autoras também buscou se aproximar de outras escolas, havendo, além disso, apresentações em instituições como um orfanato. Prepararam também “Indicações para organizar um teatro de bonecos”, enviando cópias às escolas que solicitaram. Contribuíram, desse modo, para a formação de 14 teatros de bonecos. Como conclusão, afirmam que tal artigo é um subsídio para que mais teatrinhos se formem.

Como é possível verificar, os grupos de teatro de bonecos escolares da Argentina, conformados a partir do ideário da Escola Nova nos anos 1930 e 1940, buscavam formar redes de difusão deste projeto de arte-educação. As experiências eram apresentadas com o intuito de que outras escolas buscassem realizações semelhantes. De certa forma, podemos concluir, então, que este capítulo comunica-se e está em convergência com as perspectivas expostas no primeiro capítulo da presente Tese.

Ainda no ano de 1943, na mesma *Revista de Educación*, é apresentado outro artigo acerca de uma experiência com o mesmo tema, de autoria de Laura Isabel Barneda, denominado “Teatro de guignol en la escuela primaria”. ⁴⁶⁵ No texto, a autora afirma ser uma professora iniciante, tendo adotado os bonecos por desenvolverem “estímulos intelectuais”, “morais”, “estéticos”, “físicos” e “econômicos”. Assim, os alunos aprendem experimentando na arte dos títeres.

Com esta arte, a autora ressalta que se fortalecem o hábito de observação, a vontade firme, a energia, a perseverança. Também se educa a criança para a cooperação

⁴⁶³ *Idem*, p. 39.

⁴⁶⁴ *Idem*, p. 42.

⁴⁶⁵ BARNEDA, Laura Isabel. “Teatro de guignol en la escuela primaria”. In: _____. *Revista de Educación*. La Plata, setiembre/octubre de 1943, Año LXXXIV, p. 66-77.

devido ao trabalho coletivo. A espontaneidade trazida pelos bonecos ainda “facilita o natural desenvolvimento da personalidade”⁴⁶⁶. Adquire-se, além disso, o costume para o trabalho.

A fim de desenvolver o projeto, Barneda comenta que é necessário levar em conta que “as cenas devem ser adequadas à alma da criança”, e “as ações devem ser simples”⁴⁶⁷. No momento em que a autora mencionou aos seus alunos a proposta, ela ainda declara que ficaram muito entusiasmados, e em pouco tempo juntaram todo o material necessário. O teatrinho fabricado foi batizado como *Polichinela*. Tal como as outras experiências analisadas, nesta também as crianças foram divididas por funções.

Barneda também expõe que incentivava os alunos a escreverem pequenas peças, e exemplifica, no artigo, com cenas criadas pelos alunos, as quais contêm explícitas mensagens morais: um avô que, antes de morrer, dá conselhos ao neto – uma cena na qual o seu título se apresenta: “A mentira sempre é descoberta”.

Como é possível perceber, os ideais da Escola Nova não se promoviam de maneira “pura” nos projetos escolares de teatro de títeres. Nesse sentido, as crianças pareciam reproduzir, muitas vezes, em seus trabalhos, as lições morais que aprendiam em seu cotidiano, mostrando que não possuíam a liberdade e a autonomia que os escolanovistas tanto desejavam que tivessem nos projetos escolares. Assim, podemos afirmar que o denominado “normalismo” também estava presente nos meios educativos do período. O “normalismo” era uma corrente predominante na docência argentina no início do século XX, a qual

Sentia-se apóstola do saber e considerava que educar o cidadão era uma missão. A antinomia civilização/barbárie operava em seu pensamento. Aqueles que aderiam a ela acreditavam profundamente na necessidade da escola pública e, ainda que considerassem que a religião era o sustento da ordem moral, defendiam com convicção o laicismo. O método, a organização escolar, a planificação, a avaliação e a disciplina eram as noções que organizavam a sua prática. Pouco a pouco, essas categorias seriam organizadoras de sua identidade, que teve como consequência que o vínculo que consideravam legitimamente pedagógico fosse necessariamente bancário (no sentido em que usa esta categoria Paulo Freire). Eram profundamente sarmientinos; adotavam as

⁴⁶⁶ *Idem*, p. 69.

⁴⁶⁷ *Idem*, p. 70.

ideias de seu mentor sem crítica e se sentiam representantes da civilização e combatentes contra a barbárie.⁴⁶⁸

O normalismo liberal era conformado, nos anos 1940, em sua maioria, de liberais católicos e patriotas, desde a perspectiva ideológica. No entanto, sabiam “separar sua crença pessoal e íntima do campo da educação pública”, desprezando a intromissão da Igreja “em seu espaço técnico-profissional”, assim como a do “Estado-Partido”, predominando, desse modo, a sua aliança com os setores laicos. Com o peronismo, a estratégia política passou a ser de enfrentamento em relação a esse ideário.⁴⁶⁹

Assim, é possível declarar que o golpe de 1955 teve, na Argentina, “entre as numerosas causas que se condensaram para produzi-lo, o inevitável antagonismo entre o liberalismo normalista (laico e católico; democrático liberal ou democrático radicalizado) e o nacionalismo popular estatista e partidário”.⁴⁷⁰

No artigo de Laura Isabel Barneda, constatamos que o normalismo estava também interiorizado na educação infantil. Podemos entrever tal perspectiva no seguinte relato de um aluno chamado Angel Bellomo, do 4ºB, que assistiu a apresentação do grupo escolar *Polichinela*: “Assim como gozamos de alegria com os números cômicos que nos oferecem as crianças do 5º ano, em seu ‘Teatro de títeres’, nos enche também de emoção as representações patrióticas e as lições de moral que nos oferecem”.⁴⁷¹ Possuindo relação com a impressão deste educando, a autora conclui o escrito com a esperança de que adotem a sua ideia, com o íntimo desejo de haver sido convincente, na segurança do dever sublime “que Deus e a Pátria” confiou aos professores.

O encontro entre as ideias de moral e patriotismo e o ideário da Escola Nova também está presente em outra obra da primeira metade dos anos 1940: trata-se do livro *Los títeres en la escuela*⁴⁷², de Irene Laurencena de Cuenca, de 1944. Neste manual, apresenta-se a prerrogativa de que o teatro de títeres possui como objetivo transmitir alegria para as crianças, afirmando que “as crianças tristes se convertem em homens

⁴⁶⁸ PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina – desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1998, p. 71.

⁴⁶⁹ PUIGGRÓS, Adriana (dir). BERNETTI, Jorge Luis. *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1993, p. 227-228.

⁴⁷⁰ *Idem, ibidem*.

⁴⁷¹ BARNEDA, Laura Isabel. “Teatro de guignol en la escuela primaria”. *Op. Cit.*, p. 76-77.

⁴⁷² CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones La Obra, 1944.

egoístas”, o que leva a crer que a felicidade buscada é uma semente para um futuro próximo.

Dentro da escola, os bonecos trariam a beleza, portando um ideal ao público infantil: “O que é, bonequinho de teatro? Eu, criança de escola, me digo: não sei onde vive, mais sei que você é belo, que visita lugares que eu gostaria de visitar, que é bom e tem roupas de bom gosto”⁴⁷³.

Nesse sentido, afirma-se que os títeres possuem uma importante tarefa de educar o gosto das crianças para apreciar a arte futuramente. Por isso, devem ter todos os elementos cênicos muito bem cuidados. “O gosto se educa. Habitue-mos, desde agora, a criança à beleza, e a criança precisará dela para viver”⁴⁷⁴.

A formação atribuída ao teatro de bonecos conservava, desse modo, uma relação com o bem da Nação: “A semente que hoje semeamos, talvez seja amanhã o fruto que se chama bom gosto no público de uma cidade, índice da cultura nos homens de uma Nação”⁴⁷⁵. Os bonecos teriam, além disso, em si, um “poder imitativo incalculável”. Assim, se os títeres da peça fossem bons, a criança iria querer ser como eles: “Obedecerá porque eles obedeciam”⁴⁷⁶. Desse modo, o teatro na escola portaria o objetivo de educar sentimentos: “A criança é um instrumento de cordas sensíveis. Usemos todos os meios para tirar sons harmoniosos dela. Os contos, as fábulas clássicas, as boas poesias serão fontes riquíssimas adaptáveis ao teatro de títeres”⁴⁷⁷. Para as crianças, o teatro de bonecos seria uma ótima forma de despertar talentos. “Se os homens de teatro existem, por que não abrir-lhes então um caminho na escola, iniciando-lhes na criação de um personagem ‘titeritesco’?”⁴⁷⁸

Entretanto, as crianças não seriam autônomas nesse fazer teatral – sempre haveria “a mão invisível do professor”. Para a autora desta parte do livro analisado – Haydée Meyer López – os títeres na escola devem ser belos e com boa proporção, diferente do boneco “grotesco, vulgar, que se conhece geralmente”, uma vez que este objeto cênico na escola serviria para educar: “Trabalhemos para conseguir algum dia

⁴⁷³ *Idem*, p. 11.

⁴⁷⁴ *Idem*, p. 14.

⁴⁷⁵ *Idem*, p. 14.

⁴⁷⁶ *Idem, ibidem*.

⁴⁷⁷ *Idem*, p. 15.

⁴⁷⁸ *Idem*, p. 17.

esse teatro ideal, que constituirá a expressão mais alta da escola nova, porque a criança será espectadora, atriz e criadora”.⁴⁷⁹

Desse modo, os bonecos teriam duas funções na escola: educação do sentido estético e educação ética da criança. E, por fim, deveria ser “um meio para afirmar a personalidade infantil”.⁴⁸⁰ O livro ainda ensina a confeccionar um retábulo de títeres, bonecos de luva e as roupas, além de fornecer dicas sobre a manipulação dos bonecos.

Esta obra, portanto, como podemos perceber, apesar de se apresentar como vinculada à Escola Nova, possuía ideais de formação de crianças obedientes e de bom gosto, para o bem da Nação, que não condiziam com o grosso do ideário da pedagogia renovada.

Dentro deste recorte temporal proposto, não podemos deixar também de citar dois manuais de construção de títeres que foram publicados na primeira metade dos anos 1940 na Argentina. O primeiro deles, de María del Carmen Schell, chama-se *Manual de Juguetería*⁴⁸¹, e foi trazido à público em 1941. O livro é direcionado às mulheres, que conhecem melhor do que ninguém “a alma da criança”. São instruções para a fabricação de brinquedos, que unem a parte psicológica, a instrutiva e a educativa. Para a elaboração da obra, a autora se baseou no programa do Conselho Nacional de Educação, cujas normas respeitava estritamente.

Na publicação, há uma resenha sobre títeres e marionetes, na qual explica o que são os bonecos, contando a sua história desde Roma Antiga. Esta parte se encontra logo após o Prólogo, sendo o único momento teórico da obra, o que demonstra a sua importância para a autora. No manual, ensina-se a confecção de máscaras, marionetes e fantoches, entre outros brinquedos. É interessante notar que, como veremos, os livros sobre títeres na escola passam, num determinado momento, a justificar a importância desta arte por meio de um histórico sobre a sua origem e o seu desenvolvimento, de forma semelhante a esta encontrada no manual comentado.

A outra publicação da primeira metade dos anos 1940 é de autoria de Alfredo S. Bagalio, escritor já analisado anteriormente a partir de outra obra. O livro se chama *Títeres en casa los preparan los niños*⁴⁸², de 1944. Diferentemente do outro manual de

⁴⁷⁹ *Idem*, p. 18.

⁴⁸⁰ *Idem, ibidem*.

⁴⁸¹ SCHELL, María del Carmen. *Manual de juguetería*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de Ferrari Hnos, 1941.

⁴⁸² BAGALIO, Alfredo S. *Títeres en casa los preparan los niños*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1944.

Bagalio examinado, que possuía como principal alvo os professores, este enfoca a criança como público leitor e, por meio de ilustrações muito claras, ensina aos pequenos a arte de confeccionar bonecos. O autor dedica o seu livro “às meninas e meninos proletários de todos os tempos”, o que já oferta uma perspectiva para se pensar no receptor da obra. Bagalio afirma também que o seu propósito é difundir a arte dos títeres:

Construir um teatrinho em cada casa e oferecer representações – dois trabalhos totalmente a cargo das crianças – exibem à sua imaginação a mais apreciada dádiva: entrar com seus próprios esforços – asas – no formoso País da Fantasia, centro e norte da vida de cada criatura.⁴⁸³

A ideia de autonomia da criança é revelada na obra no momento em que se adverte que os adultos, apesar de orientarem a criança na “ordem e disciplina da tarefa, devem dar o máximo de liberdade no caminho a ser percorrido”. Em uma página, o autor fornece um breve histórico dos títeres, e anima o pequeno leitor a criar o seu próprio teatro: “Querer é poder!”, Bagalio afirma.

O livro, conforme mencionado, possui instruções detalhadamente ilustradas para o público infantil sobre como confeccionar fantoches. Ensina variadas técnicas e exhibe sugestões simples para as crianças sobre a criação de personagens, como esta:

Nas obras, as personagens não são iguais umas às outras. Em conseqüência, os traços devem ser diferentes. Aqui vai um caminho a seguir: você deve eleger a comédia; estude os atores; pense na fisionomia que convém a cada um e modele, misturando fantasia e realidade, com uma pitada de bom gosto.⁴⁸⁴

Bagalio ainda ensina, com ilustrações, a criar um retábulo, e também o cenário. Fornece dicas para as crianças sobre a atuação dos bonecos e sugere que haja um mestre de cerimônias que apresentará as peças. É interessante recordar que Javier Villafañe, já nos anos 1930, contava com um mestre de cerimônias em suas peças, o Maese Trotamundos.

⁴⁸³ *Idem*, p. 01.

⁴⁸⁴ *Idem*, p. 14.

Alfredo S. Bagalio ainda publicou um texto, em 1949, na *Revista El Monitor de la Educación Común*, cujo título é “Teatro de Títeres: pulchinela”⁴⁸⁵. Neste artigo de divulgação, Bagalio reflete sobre a origem de Puchinela, o conhecido títere do teatro popular italiano. Apresenta, além disso, algumas hipóteses acerca da origem do nome.

Ao final, celebra a arte popular, valorizando-a:

Digamos, para concluir, que este célebre títere, que ontem mostrou sua figura com mais frequência que hoje, persistiu no tempo, graças ao veio inesgotável e sem igual de suas depravadas farsas e ao seu constante atuar na comédia, como símbolo material do homem do povo, porque ali, na comédia, brilha em carne e osso o espírito dos costumes que ele tiraniza e que os humanos gostam, festejam e aplaudem.⁴⁸⁶

Como é possível verificar, a verve romântica de enaltecimento do teatro de bonecos popular também estava presente em muitos dos mediadores escolanovistas ligados ao teatro de bonecos voltado para o público infantil. É como se a arte-educação valorizada na primeira metade do século XX estivesse amplamente conectada com a visão de formação integral do ser humano valorizada no Romantismo, conforme já foi comentado na Introdução desta Tese.

A partir dos anos 1940 iniciou-se, portanto, na Argentina, uma série de publicações sobre teatro de bonecos que tinham como objetivo formar teatros de títeres com grupos de crianças, seja na escola, com os professores, seja em casa, com os pais. Com ideais da Escola Nova, como liberdade de criação e autonomia para solucionar problemas surgidos durante o processo, os livros não deixavam de dispor, também, muitas vezes, de ideias ligadas ao denominado normalismo argentino.

É necessário notar que não encontramos obras sobre a divulgação do teatro de bonecos em escolas para o público infantil no Brasil neste mesmo período. Se levarmos em conta que o primeiro curso de teatro de bonecos voltado para a educação de crianças ocorreu na Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1946, talvez possamos compreender esta lacuna nas publicações brasileiras da primeira década de 1940.

Já em 1940, conforme comentado no capítulo anterior, Javier Villafañe percorria escolas argentinas e distribuía a sua publicação *Titirimundo*, dedicada à difusão dos

⁴⁸⁵ BAGALIO, Alfredo S. “Teatro de Títeres: pulchinela”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1949, Año 67, n. 916 (1949), p. 47-50.

⁴⁸⁶ *Idem*, p. 50.

títeres, nas instituições de ensino primário, a fim de que se formassem grupos de crianças voltados ao teatro de bonecos. De acordo com Villafañe, nesta publicação eram apresentadas técnicas de manipulação do boneco, construção e tipos de títeres, além de repertório dramatúrgico. Esta difusão, provavelmente, estimulou, também, a criação de novas obras sobre o mesmo assunto, sem excluir a ideia de que outros arte-educadores, em período contemporâneo ao de Villafañe, também faziam a divulgação do teatro de bonecos entre o público infantil.

Não foi possível localizar estas publicações de *Titirimundo* dos anos 1940, mas tivemos acesso ao livreto de mesmo nome que Javier Villafañe difundia na Venezuela em fins dos anos 1960, quando se encontrava exilado. Acreditamos ser provável que o objetivo de ambas as publicações – aquela dos anos 1940 e esta dos anos 1960 – fosse semelhante e, por isso, tecemos uma breve análise sobre esta elaborada na Venezuela.

Numa linguagem voltada ao público infantil e com delicadas ilustrações de Lucrecia Chaves, *Titirimundo n. 1 – como se hace un teatro de títeres*⁴⁸⁷, de 1968, se inicia com a afirmação de que é muito simples fazer um teatro de títeres, com um lençol amarrado no vão da porta, por exemplo. Villafañe, então, narra uma história de um boneco que “achou” o seu teatro de títeres entre duas árvores, onde prendeu um tecido para criar o teatrinho. Em seguida, o bonequeiro mostra como confeccionar um retábulo, utilizando ilustrações como apoio, ensinando também a criar o cenário. Descreve ainda a confecção da cabeça do fantoche com papel machê, além de mostrar a vestimenta do títere.

O mais interessante é que, depois de ensinar sua própria metodologia, Villafañe descreve os procedimentos utilizados por outros bonequeiros, como Sergei Obrastzov, os irmãos Di Mauro, o pesquisador mexicano Armando de María y Campos, entre outros. Mesclando informações mais técnicas com narrativas para o público infantil, *Titirimundo* dos anos 1960 é extremamente poético, apresentando às crianças os processos do ofício do titeriteiro de forma suave e delicada, estimulando-as à criação sem limites de materiais. Villafañe defendia o respeito pela imaginação da criança, o teatro lúdico sem didatismos, a poesia inspirada na liberdade e na autonomia.

Numa inspiradora narrativa, Villafañe escreve:

⁴⁸⁷ VILLAFANE, Javier. *Titirimundo n. 1 – como se hace un teatro de títeres*. Venezuela: Talleres Graficos Universitarios, 1968.

Uma vez, no porto de Vigo, um bonequeiro subiu em um barco de bandeira espanhola. Escondeu-se em um camarote e quando o barco estava em alto mar, apresentou-se ao Capitão com seus documentos – sua única bagagem – e disse-lhe:

- Senhor, sou um bonequeiro venezuelano. Quero voltar ao meu país. Não tenho passagem e nem dinheiro para pagá-lo. Esta manhã subi ao barco quando ia zarpar e me escondi em um camarote.

O capitão olhou para o clandestino com simpatia e lhe perguntou:

- Você embarcou com o teatro e os títeres?

- Não.

- É uma lástima – disse o Capitão – Poderia ter feito algumas representações a bordo.

O bonequeiro caiu dando gargalhadas.

- Por que você está rindo? – perguntou o Capitão.

- Um bonequeiro, quando é um bonequeiro, faz títeres sem títeres. Olhe – e levantou a mão esquerda com o mindinho e o dedo anular encolhidos e o polegar, o dedo índice e o do meio, movendo-se e dançando como bailarinos –; isto é o teatro. Começa aqui – e apontou o coração – segue por aqui – e apontou a cabeça – e termina aqui – e levantou as duas mãos abertas como duas estrelas de cinco pontas.

E nesse mesmo dia o bonequeiro com seis batatas, umas penas, um batom, alguns guardanapos e lenços, fez seis títeres. [...]⁴⁸⁸

Ao final da publicação, Villafañe comenta sobre o plano de trabalho para 1968, cuja relação com a difusão dos bonecos é evidente. Um dos projetos seria um curso de Títeres, com lições sobre todos os processos para se montar um Teatro deste tipo, conteúdo que incluía a história dos títeres. Este projeto teve início a partir do trabalho com escolas primárias do Estado de Mérida, Venezuela, no qual foi pedido aos alunos que escrevessem o seu conto preferido. Foram recolhidos mais de 5 mil contos e, a partir de alguns deles, foram feitas adaptações para que os educandos do curso as apresentassem no teatro de bonecos.

Havia também o projeto de teatro ambulante, que andaria “por todos os caminhos da Venezuela”. Fariam apresentações nas ruas, nas escolas, nas praças, nos hospitais, nos asilos e nas prisões (embora, afirma Villafañe, os títeres não quisessem que existissem prisões e asilos). Na Oficina programada também funcionaria um Museu de Títeres, Marionetes e Bonecos Populares e uma Biblioteca especializada.

⁴⁸⁸ *Idem*, p. 17-18.

Também tivemos acesso a *Titirimundo* n. 02 e n. 03, ambas de 1968. Na publicação de número 2⁴⁸⁹, Villafañe, numa mesma linguagem possível de ser apropriada pelo público infantil, discorre acerca do teatro de bonecos, passando pela Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, contando as versões sobre o surgimento do teatro de fantoches, comentando sobre o teatro de títeres espanhol, citando, inclusive, Cervantes.⁴⁹⁰

Como é possível perceber, os livros de teatro de bonecos para crianças também se apoiavam, muitas vezes, na história dos títeres como uma justificativa de sua importância para a humanidade. Este argumento, conforme analisaremos, será utilizado igualmente em publicações de outros períodos. Ainda acerca do trabalho de Javier Villafañe, podemos mencionar o fato de que, apesar de o bonequeiro parecer haver tido problemas com os seus projetos durante o peronismo, tal como apontado no primeiro capítulo, Adriana Puiggrós e Jorge Luis Bernetti afirmam que Ratier, um inspetor deste período, já citado anteriormente, encontrou-se casualmente com Villafañe numa de suas viagens e o convidou para visitar instituições escolares. Assim, durante seu ofício de inspeção, Ratier também passou a levar bonecos e os manipulava para os alunos, “ante o estupor de muitos docentes. Também assoviava nestas ocasiões. Criou museus, colônias de férias e projetou uma aldeia escolar para indígenas. Foi um militante do

⁴⁸⁹ VILLAFANE, Javier. *Titirimundo n. 02 – El mundo de los títeres*. Venezuela: Talleres Graficos Universitarios, 1968.

⁴⁹⁰ A história dos títeres era um assunto que muito interessava a Javier Villafañe, fazendo com que houvesse artigos sobre tal tema de sua autoria. Em 1944, escreveu “El mundo de los títeres” VILLAFANE, Javier. “El mundo de los títeres”. In: *Instituto Nacional de Estudios de Teatro – Cuaderno de Cultura Teatral*. Buenos Aires: Comisión Nacional de Cultura, 1944. Este artigo possui conteúdo quase semelhante àquele encontrado em *Titirimundo n. 02*, com o acréscimo de que comenta sobre bonequeiros europeus que subverteram a repressão durante períodos de guerra, o que parece importante, dado que o artigo é publicado durante a II Guerra Mundial. Como podemos verificar, o conteúdo de *Titirimundo* de 1968 possui forte relação com a sua divulgação dos títeres nos anos 1940. Em 1959, Villafañe escreve um artigo sobre os títeres na Argentina VILLAFANE, Javier. “Los títeres en la Argentina”. In: *Lyra*. Buenos Aires, Año XVII, nos. 174-176, 1959, discorrendo sobre os bonequeiros que chegaram ao país no século XIX, passando, em seguida, para o início do século XX. Comenta sobre os títeres de San Carlino, de dona Carolina Ligatti e Dom Bastián de Terranova, descendentes de antigas famílias marionetistas da Sicília. Villafañe conta também que, em *La Boca*, os prestigiou havia três décadas. “Esta noite as marionetes de San Carlino me fizeram viver num mundo de magia. Ali comecei a amar os bonecos”. Em 1940, com a inundação, os bonequeiros citados perderam o seu teatro. E, assim, morreram “pobres e esquecidos”. Villafañe destaca também a visita de García Lorca a Buenos Aires, relacionando-a com Mane Bernardo e Sarah Bianchi. Cita também o grupo “La Sirena”, que tinha como realizadores, entre outros, Silvina Ocampo e Horacio Butler. Comenta ainda sobre seu projeto “La Andariega”, contando que, com a difusão dos títeres, se formaram mais de 700 teatrinhos de bonecos. Cita também o grupo “El triángulo”, de Moneo Sanz, os irmãos Di Mauro, Ariel Bufano, entre muitos outros. Como é possível verificar, Javier Villafañe contribuiu, também, para o início da estruturação de uma história do teatro de títeres na Argentina.

cooperativismo”⁴⁹¹. Conforme externado, havia, durante o peronismo, brechas para que as escolas recebessem o respiro de ideias renovadas. De acordo com Adriana Puiggrós, Javier Villafañe pode ser considerado como “radicalizado”. A corrente radicalizada era “constituída por militantes gremiais e políticos, [e] vinculava profundamente os novos projetos pedagógicos com a luta pelas reivindicações gremiais docentes”.⁴⁹²

Passaremos, então, no próximo tópico, justamente, para as publicações realizadas a partir da segunda metade dos anos 1940⁴⁹³, quando o peronismo foi estabelecido em terras argentinas.

Nacionalismo e críticas ao “aprender fazendo”: uma perspectiva

A partir dos anos 1940, na Argentina, de acordo com Adriana Puiggrós, “o nacionalismo impregna os conteúdos”. Desse modo, em 1940, é designada uma comissão de folclore, estabelecendo-se “um plano de recompilação cultural regional e de revalorização da memória popular”. A temática dos militares é, também, incorporada à vida escolar, sendo percebida “nos atos, nos textos e nos programas”⁴⁹⁴. É em 1947, ainda, que, por meio da Lei 12.978/47, a religião católica torna-se presente nas escolas públicas primárias, pós-primárias, secundárias e especiais, apesar de que tal atividade já fosse obrigatória desde 1937 na Província de Buenos Aires⁴⁹⁵.

De acordo com Martha Amuchástegui,

Desde 1943 a igreja católica se integra explicitamente ao discurso da educação pública tanto pela incorporação do ensino da religião nas escolas, como porque adquire um

⁴⁹¹ PUIGGRÓS, Adriana (dir.). BERNETTI, Jorge Luis. *Peronismo: Cultura Política y Educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1993, p. 229.

⁴⁹² PUIGGRÓS, Adriana. “La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame”. In: PUIGGRÓS, Adriana (dir). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1992, p. 62.

⁴⁹³ É importante comentar que encontramos uma obra sobre teatro de bonecos e educação sem a data de publicação. Trata-se do livro argentino *Sendero de Sueños*, de Alice A. Soler Petit, uma coletânea de peças infantis que, ao final, apresenta informações sobre como confeccionar títeres. No prólogo, incentiva-se os professores para que leiam as peças para as crianças a fim de que elas mesmas, posteriormente, com os bonecos, atuem a partir de suas próprias palavras, de uma maneira “pessoal e espontânea”. As indicações de fabricação dos títeres foram recolhidas dos diversos cursos oferecidos pela autora na capital e no interior do país. Ensina-se a confeccionar bonecos simples para crianças pequenas: títeres de cartolina, fantoches de sacos de papel, fantoches de meia, bonecos com bolinhas de ping-pong, de cartolina com varetas etc. PETIT, Alice A. Soler. *Sendero de Sueños*. Ediciones Aula, s/d.

⁴⁹⁴ PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina – desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1998, p. 93.

⁴⁹⁵ *Idem*, p. 92.

espaço público para o debate de temas educativos e de moral, espaço do qual carecia formalmente. Esta ocupação de espaços de opinião, até o sucesso da lei que formaliza o ensino obrigatório de religião, em 1946, permite legitimar sua ingerência no ensino público, aumentando sua participação na política nacional, objetivo pelo qual vinham lutando distintos setores católicos desde fins do século passado⁴⁹⁶.

A partir deste período, o enfrentamento entre professores e Estado tornou-se efetivo. Em 1944, o interventor do Conselho Nacional de Educação suspendeu 238 educadores por “atividades contrárias à Nação, imoralidade, delitos, má conduta etc”⁴⁹⁷. A *Revista La Obra*, porta-voz da pedagogia renovada, manifestou, assim, preocupação por possíveis perseguições religiosas, recordando que a Lei 1420 contemplava a diversidade religiosa dos imigrantes. No entanto, apesar de sua oposição ao governo, a revista “insistia que o Estado devia atuar como ordenador e diretor do processo de organização do campo profissional docente”⁴⁹⁸.

De acordo com Silvia Finocchio, a *Revista La Obra* era a mais importante publicação realizada por um grupo de professores. Teve o seu início em 1921 e permanece ativa até os dias de hoje. É voltada a professores de nível inicial, vinculada às ideias da Escola Nova.⁴⁹⁹ A publicação entendia o aluno como um sujeito ativo, fazendo contraposição ao cientificismo e ao positivismo. Seu receptor era o docente, com o qual falava diretamente, propondo transformações cotidianas na educação dita conservadora. A revista, além disso, aliava-se a um nacionalismo visto com certa distância, “associado mais a uma perspectiva do conhecimento da realidade do país que a sentimentos e pensamentos que supunham uma forte adesão emocional ao território ou ao relato de uma epopéia nacional”⁵⁰⁰.

Entretanto, a partir da ascensão à presidência de Perón, período que começou em 1946, o governo não se dedicou a atrair os escolanovistas para o seu regime, mas sim, passou a persegui-los, fazendo com que, ao mesmo tempo, o nacionalismo católico avançasse.

⁴⁹⁶ AMUCHÁSTEGUI, Martha. “Los rituales patrióticos en la escuela pública”. In: PUIGGRÓS, Adriana (dir). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1995, p. 31.

⁴⁹⁷ PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina – desde la conquista hasta el menemismo*. *Op. cit.*, p. 94.

⁴⁹⁸ *Idem, ibidem*.

⁴⁹⁹ FINOCCHIO, Silvia. *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa, 2009, p. 93.

⁵⁰⁰ *Idem*, p. 111.

Com a Lei 1420 suspensa e o posicionamento antilaicista do Ministério da Educação, muitos dos professores tornaram-se bastante insatisfeitos. No entanto, seguiam sendo pró-estatistas, refutando, contudo, a imposição da doutrina governamental. A partir dos anos 1950, o enfrentamento dos docentes passou a se tornar crescente. Entretanto, eles careciam de uma organização nacional que fosse mais além “das reivindicações insatisfeitas e da defesa da legislação e da pedagogia liberal”. Sua posição, portanto, “era eminentemente defensiva”. Desse modo, até o fim dos anos 1940, “grandes setores do magistério se mantiveram em uma posição ambígua, de expectativa e desconformidade ante a nova forma que tomava o Estado, mas ao mesmo tempo foram incapazes de gerar um sujeito político alternativo”.⁵⁰¹

Apesar de tudo isso, Adriana Puiggrós e Jorge Luis Bernetti afirmam que o discurso de Jorge Pedro Arizaga, nomeado subsecretário de Instrução Pública em 1946, atesta que havia “maior possibilidade de articulação do discurso peronista com versões do espiritualismo que com tendências positivistas ou racionalistas”. Assim, em meados dos anos 1940, “o espiritualismo laico tinha muita pouca força e a maior parte dos escolanovistas dos anos ’30 haviam deslizado em direção a posições de complacência ou de acordo com o catolicismo”⁵⁰², sendo o espiritualismo, “com maior ou menor presença da religião, [...] um componente fundamental de todo o espectro de discursos escolanovista, incluídos aqueles provenientes da esquerda”⁵⁰³.

Nos discursos de Perón dos anos 1940, destacam-se aspectos como “conteúdos humanistas e sentido integral e harmônico da educação, como condição para que o ensino possa chegar a ‘todos os cidadãos sem distinção de classes’ e ‘com um propósito de unidade no esforço’”. Desse modo, havia, no enunciado pedagógico, um desejo de coesão e de não distinção das classes sociais, buscando a conformação de uma unidade ideológica e política. A juventude e a infância eram, ainda, “associadas ao futuro do país e são categorias que se constroem num registro distinto que as classes sociais”. Além disso, “sabedoria, bondade e fé aparecem como metas a alcançar na formação dos sujeitos, em uma trama onde se destaca o humanismo cristão antes que o fundamentalismo católico”.⁵⁰⁴

⁵⁰¹ PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina – desde la conquista hasta el menemismo*. *Op. cit.*, p. 100.

⁵⁰² PUIGGRÓS, Adriana (dir.). BERNETTI, Jorge Luis. *Peronismo: Cultura Política y Educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1993, p. 130.

⁵⁰³ *Idem*, p. 134.

⁵⁰⁴ *Idem*, p. 143.

Adriana Puiggrós e Jorge Luis Bernetti afirmam, também, que alguns elementos do ideário da Escola Nova dos anos 1940 foram incorporados ao discurso oficial. Desse modo, passou a ser “um escolanovismo reduzido a uma modernização dos métodos de ensino, que outorgava valor ao trabalho coletivo, em equipes e chegava a afetar resoluções ‘normalizadoras’ tais como a disposição do mobiliário da sala de aula e o uso dos espaços livres”.⁵⁰⁵

De acordo com Martha Amuchástegui, nesse contexto de considerações, o culto à pátria e o “amor sagrado (e obrigado) aos símbolos criados para tal efeito surgiu como uma proposta do governo para disciplinar o comportamento cívico dos filhos do interior submetido e dos imigrantes recentes”⁵⁰⁶. Podemos destacar que, inclusive na revista *La Obra*, não houve resistência a estas cerimônias patrióticas. Isso porque

A crença na possibilidade de “ensinar o patriotismo”, assim como nos métodos empregados para esse fim não só não encontrou firmes oposições no corpo docente como também o governo e os professores acreditaram na capacidade da escola para formar esta conduta e na sua relação com conteúdos cívicos.⁵⁰⁷

Desse modo, ainda segundo Amuchástegui, a Revista *La Obra*, progressivamente, foi aceitando silenciosamente os “novos conteúdos integrados no programa, até chegar, ao redor dos anos 1950, a uma adesão explícita às diretrizes políticas do governo”.⁵⁰⁸

Dentro deste contexto, é importante ressaltar, conforme Cecilia Pitteli e Miguel Somoza Rodríguez, que

A “educação cívica peronista” denunciava a falsa neutralidade da formação cívica tradicional, que favorecia os interesses dos grupos dominantes tradicionais (“oligarquia”) em detrimento dos setores populares majoritários, e se apresentava a si mesma como a verdadeira doutrina da justiça e da harmonia social. Para que este

⁵⁰⁵ *Idem*, p. 178.

⁵⁰⁶ AMUCHÁSTEGUI, Martha. “Los rituales patrióticos en la escuela pública”. In: PUIGGRÓS, Adriana (dir). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1995, p. 27.

⁵⁰⁷ *Idem*, *ibidem*.

⁵⁰⁸ *Idem*, p. 38.

sucesso resultasse permanente era necessário internalizar os novos valores na consciência média do cidadão, tratando de convertê-los em “sentido comum”.⁵⁰⁹

O senso de formação da identidade nacional também foi amplamente difundido pelo governo peronista, sendo os professores os responsáveis por criar esta afinidade argentina no público infantil. Os docentes foram, portanto, ressignificados como mediadores em relação à infância e ao Estado.⁵¹⁰

Apesar de todas as contradições presentes nas políticas educacionais peronistas, seria importante frisar, ainda, que foi neste período governamental que a infância passou a ganhar papel proeminente nas políticas públicas. De acordo com Sandra Carli,

Com o que contribuiu o peronismo? Em primeiro lugar outorga à infância um status político inédito. Questionado de forma diversa por outras posições da época pelo forte viés ideológico que tiveram eventos públicos, textos de leitura escolar, experiências educativas; entretanto existiu um consenso em relação a que a infância deveria se inscrever na ordem da sociedade entendida como uma unidade orgânica que contém a ordem familiar, se converter em objeto de políticas públicas de reparação social e ser olhada a partir de um novo ângulo social que deixasse para trás, ou ao menos para outras idades, as discriminações e injustiças sociais que haviam dominado até então.⁵¹¹

Não podemos deixar de comentar, além disso, que a ascensão de Perón se deu logo após a II Guerra Mundial – fato presente, também, indiretamente, em pelo menos uma publicação a ser analisada neste tópico.

Examinaremos, em primeiro lugar, a obra de Teresa Alvarez Yanzi e de Odin Gomez Lucero, *Chingolo – Títeres y Canciones*⁵¹², publicada em 1947. O livro inicia-se com uma mensagem pacifista, deixando entrever o pós-período bélico no qual se tornou público:

⁵⁰⁹ PITTELI, Cecilia. RODRÍGUEZ, Miguel Somoza. “Peronismo: notas acerca de la producción y el control de símbolos. La historia y sus usos”. In: PUIGGRÓS, Adriana (dir.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Op. Cit, p. 230.

⁵¹⁰ CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Op. Cit, p. 286.

⁵¹¹ CARLI, Sandra. “Infancia, psicoanálisis y crisis de las generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación. 1955-1983”. In: PUIGGRÓS, Adriana (dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1997, p. 223.

⁵¹² YANZI, Teresa Alvarez. LUCERO, Odin Gomez. *Chingolo – Títeres y Canciones*. S. Miguel de Tucumán: Editorial LA RAZA, 1947.

DESEJAMOS

Que Chingolo, bendita semente espiritual, frutifique em vossos corações e se converta em branquíssima chuva de jasmims, para deixar um aroma no caminho que os conduzirá em direção a um mundo melhor, onde seja desterrado para sempre o ódio e reine a justiça e o amor.⁵¹³

O livro, além de possuir esta tendência espiritualista, tem como objetivo “deleitar a infância e ao mesmo tempo realizar obra nativista”, explorando a fonte “inesgotável de nosso folclore”.⁵¹⁴ Declara-se que o conteúdo da obra está recheado de tradição e de argentinidade, afirmando-se que “suas lendas, romances, poesias e canções musicalizadas, são tipicamente nossas, e constituem elementos indispensáveis para cimentar nossa cultura autóctone”.⁵¹⁵

No que se refere ao teatro para a infância, os autores fazem um aporte relacionando-o à moderna pedagogia, anunciando ser esta linguagem uma “moderníssima concepção educacional”, um importante instrumento para a nova escola. “Obriga a criança a atuar, desenvolve-lhe suas aptidões artísticas, desperta-lhe sua vocação e o perfecciona moral e materialmente”.⁵¹⁶

Para Yanzi e Lucero, cada instituição escolar ou grupo de escolas deveria possuir o seu próprio teatro infantil e, anualmente, seus integrantes poderiam representar um espetáculo duas, três ou mais vezes. Os títeres não seriam custosos para a escola e, com a ajuda de alguns professores, um “modesto teatrinho” poderia ser realizado.

Com o êxito destes teatros escolares, criar-se-ia um teatro infantil, de bairro, “de maior hierarquia que o anterior, porque nele estarão representadas as escolas e os professores de cada localidade, podendo, assim, cumprir-se uma obra de maior amplitude”.⁵¹⁷

Com esta realização, seria possível contribuir para uma “escola com alma”:

Escola com alma, a cujo serviço estará unicamente o professor abnegado e patriota, que não sabe de horários para cumprir com seu dever, porque o melhor de sua vida, sua

⁵¹³ *Idem*, p. 08.

⁵¹⁴ *Idem*, p. 09.

⁵¹⁵ *Idem*, p. 9-10.

⁵¹⁶ *Idem*, p. 10.

⁵¹⁷ *Idem*, p. 10.

existência toda na realidade, está oferendada no holocausto de sua escola e de sua Pátria.⁵¹⁸

Como podemos verificar, o ideário da Escola Nova se mistura com ideais nativistas e patrióticos, dentro de um discurso que une argentinidade e espiritualismo. Os títeres são, dessa forma, um instrumento para que uma determinada ideia de Nação alcance os sentidos dos professores e pequenos alunos.

Sobre as indicações do livro acerca dos procedimentos para a criação do teatro de bonecos, a autoria é de Teresa Álvarez Yanzi, que trabalhou mais de cinco anos para os “Títeres de la Luna”, bonecos que ficaram conhecidos dentro e fora da província de San Juan. Este projeto levou os títeres a milhares de estudantes e a crianças pobres, órfãos e enfermos de asilos e hospitais. Posteriormente, tornaram-se mais complexos com as marionetes Chingolo.

No livro, manifesta-se que as marionetes Chingolo, de criação de Alvarez Yanzi, são únicas em seu gênero na América do Sul: “Seu teatro CHINGOLO, tendo similaridade com os de Piccoli de Podrecca, se diferencia deste – e aí radica sua inquestionável vantagem educacional – em que é um teatro autenticamente nosso e profundamente argentino”.⁵¹⁹

A autora fornece indicações de como modelar a cabeça e o corpo das marionetes, sem, no entanto, entrar em maiores detalhes. Também explica um pouco sobre os cenários, afirmando que as paisagens tipicamente argentinas seriam as mais recomendáveis. As vestimentas seriam pesquisadas em museus e em bibliotecas, e as músicas, indispensáveis. As luzes dariam um grande efeito, e os movimentos dos títeres deveriam ser devidamente ensaiados.

A linguagem das marionetes respeitaria os regionalismos da Argentina, sendo que a autora oferta, inclusive, algumas indicações de como são pronunciadas as palavras em cada província. As recitações e os cantos, conforme indicado na maioria dos livros analisados, seriam executadas pelas crianças mais talentosas, havendo um concurso criterioso para tanto.

Como podemos observar a partir desta obra, é provável que, com a ascensão de Perón ao poder, uma nova ideia de pátria fortaleceu-se ainda mais. Entretanto, para que

⁵¹⁸ *Idem*, p. 12.

⁵¹⁹ *Idem*, p. 14.

tal criação tivesse sucesso, suas imagens e sentimentos deveriam chegar também às crianças, aos professores, às instituições escolares. A formação de um teatro de bonecos em cada escola, no qual se afirmasse aos pequenos um imaginário desta grande Argentina que se construía seria, possivelmente, uma ferramenta interessante para aqueles que estavam favoráveis ao novo ideário nacional.

Do ano de 1947 é também a publicação *Títeres, sombras y marionetas*⁵²⁰, de Maria del Carmen Schell. Declara-se que o objetivo da obra é o de que seja útil “para solucionar os obstáculos que se apresentem na montagem das representações, seja de Títeres, Marionetes ou Sombras”. Se tal intento fosse alcançado, a autora manifesta que se julgarão “amplamente recompensados”, porque haverão “contribuído, assim, ainda que em pequena escala, à propulsão e conformação do boneco em nosso país”⁵²¹, ou seja, na Argentina.

A primeira parte do livro aqui cotejado é um histórico do teatro de bonecos. A autora busca justificar sua importância por meio de intelectuais europeus que dedicaram sua atenção a esta arte, como George Sand. Inicia o seu recorrido na Grécia Antiga, passando também pela célebre passagem de Dom Quixote na qual os títeres de um teatro mambembe são destruídos pela famosa personagem. Argumenta também a partir da figura de Federico García Lorca. Cita Shakespeare, Lord Byron, Milton. Aborda os títeres populares Punch, da Inglaterra, Casperl, da Alemanha. Relata a afeição de Goethe pelo teatro de bonecos. Passa também pela Tchecoslováquia, Rússia, Estados Unidos. Chega, então, à Argentina, onde sugere alguns nomes de destaque dos anos 1940.

No terceiro capítulo, aborda a história do teatro de sombras, apresentando o teatro ritual javanês e o popular personagem Karagueuz, da Turquia. Comenta também a história do teatro de sombras na França. Posteriormente, a autora explica as diferentes técnicas de títeres, e sugere algumas peças para repertório, que serão consideradas no próximo capítulo.

Schell, então, manifesta uma opinião que vai de encontro ao que vimos até agora na exploração dos livros acerca de teatro de bonecos na escola: a autora recomenda que sejam os adultos que desenvolvam o projeto de títeres, e não as crianças, pois essas não

⁵²⁰ SCHELL, Maria del Carmen. *Títeres, sombras y marionetas*. Buenos Aires: Ferrari Hnos, 1947.

⁵²¹ *Idem*, p. 12.

possuem maturidade suficiente. No entanto, as crianças “bem dotadas” poderiam representar papéis exclusivamente adequados para elas.⁵²²

A autora, além disso, não recomenda peças onde “aparecem personagens de maus instintos ou maléficos: diabos, fantasmas, bruxas, animais ferozes ou de aspecto repulsivo, e tudo quanto possa afetar a delicada sensibilidade da alma infantil”⁵²³ As crianças, portanto, não deveriam participar ativamente do projeto do teatro de bonecos e não seria indicado que elas assistissem histórias com personagens que as impressionassem.

Schell ainda sugere que a exibição tenha um apresentador divertido, um primeiro número de uma orquestra formada por palhaços, gnomos ou animais, com bailes e canções, “oportunidade esta para destacar nossas danças e coplas folclóricas, as que dão a essência da origem de nosso país”.⁵²⁴ Em período posterior, seria realizada a encenação da peça, que poderia ser escolhida entre uma das que foram propostas no livro ou outra qualquer. Schell aponta também a importância da existência de um programa do espetáculo e oferta recomendações para a fala das personagens, para o cenário, o retábulo, a iluminação, os efeitos sonoros, as cabeças dos fantoches, as mãos, os cabelos dos títeres, as vestimentas.

Se, no fim dos anos 1930 e no início dos anos 1940 transparecia-se, nas obras sobre teatro infantil, a necessidade de que as próprias crianças realizassem todos os processos para a encenação de um espetáculo, aprendendo, assim, com a experiência, com o próprio fazer – ideias presentes nos discursos da Escola Nova –, a partir da metade dos anos 1940 a opinião de que as crianças deveriam ser somente a assistência das apresentações de títeres torna-se manifesta.

Podemos verificar esta construção também nas declarações de Rodolfo O. Noodt Lorenzen, contidas em *Enseñanzas de los Títeres*⁵²⁵. Neste informativo, o autor critica a forma como o teatro de títeres era realizado nos anos 1940. Segundo ele, os “bons tempos” nos quais os bonecos deixavam as crianças boquiabertas não permitiam que o público infantil soubesse que os títeres eram apenas cabaças com papel machê, pintados

⁵²² *Idem*, p. 158.

⁵²³ *Idem*, p. 159.

⁵²⁴ *Idem*, p. 168.

⁵²⁵ LORENZEN, Rodolfo O. Noodt. *Enseñanzas de los Títeres*. Dissertação proplada por LRA Radio del Estado, com o auspício de Instituto Argentino de Cultura Integral. Buenos Aires, 1946.

com uma simples tinta à base de água, cujas roupas são trapos sujos não utilizados – consciência, essa, evidente entre as crianças dos anos 1940.

Para o autor, os fantoches de luva possuem uma característica popular, de crítica política e social, que os torna inadequados para as crianças, que não querem prestar atenção nos diálogos, mas apenas nas ações dos bonecos. Além disso, os seus movimentos são limitados, o que leva, muitas vezes, ao diálogo como auxiliar, obrigando a criança, cujo maior encanto é o boneco em si, a estar atenta às falas, fazendo com que o teatro se torne apenas mais uma lição escolar.

O autor defende, dessa forma, que o teatro de marionetes, sim, é que deveria ser difundido entre as crianças, pois teria um sentido estético mais elevado, e, portanto, menos popular do que os fantoches.

Lorenzen, então, tece uma dura crítica ao uso de fantoches na escola argentina:

O emprego do teatro de títeres de mão tem, em nosso país, dois importantes defeitos no que diz respeito à sua relação com as crianças: o primeiro é o já comentado de que sua legítima finalidade é desvirtuada de fazer as crianças rirem ao pretender, ultrapassando seus alcances, utilizá-lo como meio de ensino, e o segundo, o de entregar às crianças a confecção de seus próprios teatros de bonecos.

Em nossa escola primária – referindo-se ao que podemos constatar facilmente – e sob a direção e orientação do professor, os alunos fabricam, voluntariosos e cheios de ilusões, os teatrinhos nos quais brevemente eles mesmos representam.

Mas foi pensado, por ventura, se as crianças têm capacidade para realizar tal projeto e se existe alguma conveniência na ação de preparar um teatro de títeres e representar nele?

O pequeno ri ante o espetáculo de títeres, mas ignora o porquê de os títeres possuírem graça e o fazerem divertir-se.⁵²⁶

Portanto, para Lorenzen, os fantoches não são um meio artístico adequado para as próprias crianças produzirem, uma vez que elas desconhecem os métodos pelos quais os títeres provocam humor e risadas. Além disso, a fabricação dos bonecos anula toda a ilusão das crianças sobre o teatro de títeres, pois, desse modo, sabem como são confeccionados. Assim, o autor repudia a ideia de que as crianças montem teatrinhos nas escolas. Este ponto de vista encontrado neste texto se opõe a todas as formulações de que as crianças, criando um teatrinho de bonecos, aprendem por meio da própria

⁵²⁶ *Idem*, p. 09.

experiência, solucionando os problemas que surgem ao longo do processo. A partir disso, nos questionamos: estaria esta nova perspectiva acerca do tema vinculada às transformações na conjuntura política e cultural argentina, comentadas no início do tópico?

A partir do início dos anos 1950, é possível reconhecer também no Brasil algumas publicações que tratam a respeito do teatro de bonecos como atividade para a infância. Não são ainda, no entanto, obras cujo foco seja os títeres, mas, sim, livros de trabalhos manuais que incluem instruções sobre como confeccionar fantoches e outras técnicas.

Estes livros de atividades artesanais podem ser relacionados ao fato de que, com a modernização pedagógica no Brasil, a organização escolar também foi modificada. Com isso, buscou-se uma “reforma do espírito público”, que supunha uma ampliação “da concepção de linguagem escolar”, buscando, com a superação do “tradicional domínio oral e escrito das palavras”, “a construção de todo um sistema de produção de significados e interação comunicativa”. Nesse sentido, diversificaram-se os espaços de aprendizagem: “não apenas a sala de aula, mas também as bibliotecas, os laboratórios, a rádio-educativa, os teatros, os cinemas, os salões de festa, os pátios, as quadras de esporte, os refeitórios, as ruas, as praças e os estádios desportivos”.⁵²⁷ Dentro desta nova concepção, os trabalhos manuais ganharam, também, particular ênfase.

No entanto, é provável que a ausência de livros desta época cujo assunto fosse especialmente o teatro de bonecos seja devido à centralização do tema em torno dos cursos oferecidos pela Sociedade Pestalozzi do Brasil a partir de 1946. Já na Argentina, a difusão do teatro de bonecos para crianças era mais descentralizada, não havendo uma instituição que tenha se tornado especialista no assunto – o que pode ter estimulado a publicação de diversas obras sobre o tema. Além disso, a Escola Nova, neste país, não era um projeto de Estado como no Brasil, o que possivelmente incentivou a criação de manuais sobre teatro de títeres, uma vez que o escolanovismo deveria ser fomentado de forma paralela aos programas do governo. Os projetos de teatro de bonecos, nesse sentido, seriam acréscimos à educação formal, sendo responsáveis por um fortalecimento da pedagogia renovada entre os professores.

⁵²⁷ NUNES, Clarice. “(Des)encantos da modernidade pedagógica”. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 374-375.

Marianne Jolowicz é a autora de um manual publicado, no Brasil, em 1951, denominado *Brinquedos para os dias de folga*⁵²⁸. O manual de jogos e divertimento é estruturado a partir de personagens infantis que, de acordo com a circunstância dada, fabricam brinquedos. No caso do capítulo sobre os títeres, narra-se que está se aproximando o aniversário de uma das crianças que são personagens do livro, Paulinho. O resto do grupo, então, tem a ideia de confeccionar um teatrinho de fantoches sem que Paulinho perceba. Cada criança, dessa forma, decide fazer um boneco, mas deixa-se explícito no diálogo que a beleza não seria importante. “O trabalho é o que vale”.

A confecção da cabeça do boneco com papietagem é descrita na medida em que a narrativa sobre as crianças é processada. A pintura e os trajes também são explicados dentro da história construída. O teatrinho, por fim, é criado com um caixote de feira sobre uma mesa.

No ano de 1954, é publicada outra obra acerca de trabalhos de manuais no Brasil, o *Compêndio de trabalhos manuais*, de Maria de Lourdes Lemgruber.⁵²⁹ O livro contém a “matéria dos programas de ensino normal, secundário e primário”, destinando-se a “auxiliar professores e alunos reunindo em um só volume, uma série de técnicas indispensáveis a quem ensina ou estuda trabalhos manuais”.⁵³⁰

A fim de argumentar sobre a importância do trabalho manual, a autora cita, entre outros, Pestalozzi, Montessori, Dewey, Decroly. Isso demonstra que o programa do ensino oficial – no qual a autora se baseia – estava amplamente ligado ao ideário do escolanovismo.

Entre os objetivos gerais do ensino do trabalho manual descritos pela autora, os quais se aproximavam perceptivelmente do discurso da Escola Nova, estavam: incentivo da capacidade criadora, estímulo à solidariedade, desenvolvimento de aptidões naturais, desenvolvimento da inteligência a partir dos problemas que poderiam surgir, “levar a criança a pensar, observar, comparar, inventar e classificar por si mesma”, desenvolver a habilidade técnica, educar o gosto estético etc⁵³¹.

O capítulo III da obra aqui analisada é denominado de “Modelagem e moldação – noções de cerâmica – fantoches e marionetes”. Para o teatro de bonecos, afirma a

⁵²⁸ JOLOWICZ, Marianne. *Brinquedos para os dias de folga*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1951.

⁵²⁹ LEMGRUBER, Maria de Lourdes. *Compêndio de trabalhos manuais*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1954.

⁵³⁰ *Idem*, p. 07.

⁵³¹ *Idem*, p. 15-16.

autora, é necessário distribuir diferentes funções para os alunos de acordo com as distintas aptidões na área. Lemgruber ensina a fabricar papel machê e, muito brevemente, a confeccionar a estrutura do títere. Em poucas linhas, explica algo sobre o teatro de sombras. São apenas quatro páginas do manual dedicadas ao teatro de bonecos.

Dentro deste recorte temporal investigado no presente tópico, podemos citar duas obras sobre teatro de bonecos no Brasil que surgiram nos anos 1950 – a primeira veio a público em 1955, de autoria de Maria Clara Machado, cujo título é *Como fazer teatrinho de bonecos*⁵³². Já a segunda foi publicada em 1956: trata-se do livro de Olga Obry, *O teatro na escola*⁵³³. Apesar de tais fontes não possuírem a data de sua primeira edição nas informações bibliográficas contidas nas publicações disponíveis à autora da Tese, esta informação foi registrada na bibliografia do manual brasileiro *Teatrinho de Fantoches*, de Maria Helena Góis, de 1957, que será tratado posteriormente.

Os dois trabalhos, de Olga Obry e Maria Clara Machado, parecem ter sido, de alguma forma, inéditos dentro do período no qual foram publicados. Estes livros representam, talvez, duas das primeiras – ou as primeiras – obras brasileiras que tratam exclusivamente do teatro de bonecos na escola. Devemos levar em conta, no que se refere ao ineditismo da produção, o fato de que foram escritas por Olga Obry e Maria Clara Machado, uma representante e a outra participante dos cursos de teatro de bonecos da Sociedade Pestalozzi do Brasil.

No próximo tópico, faremos uma aproximação entre estes livros e as obras publicadas acerca do mesmo assunto pela bonequeira argentina Mane Bernardo, já que esta autora se trata, tal como Olga Obry e Maria Clara Machado no Brasil, de uma importante difusora do teatro de títeres nas escolas argentinas.

⁵³² MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1970.

⁵³³ OBRY, Olga. *O teatro na escola*. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d.

Olga Obry, Maria Clara Machado e Mane Bernardo: o teatro de bonecos na escola como projeto editorial

Mane Bernardo foi uma das mais célebres artistas da Argentina da denominada primeira geração de bonequeiros modernos. Junto com sua grande companheira, Sarah Bianchi, levou os títeres a palcos e a escolas, a praças e às mais variadas instituições, além de ter visitado e investigado a arte dos títeres em diversos países. Atualmente, é possível apreciar um pouco de seu enorme acervo pessoal no *Museo del Títere*, localizado em San Telmo, Buenos Aires.

Sua biografia será tratada mais pormenorizadamente no último capítulo da presente Tese. Neste tópico, comentaremos um pouco a respeito de sua obra voltada para professores e leigos acerca da arte do teatro de bonecos. Podemos afirmar que Mane Bernardo promoveu um verdadeiro projeto editorial de difusão dos títeres na escola, dada a grande quantidade de publicações sobre o tema ao longo de sua trajetória. Não pretendemos, no entanto, esgotar o assunto, uma vez que o número de livros de sua autoria sobre o assunto é vasto, além de Mane Bernardo permanecer escrevendo acerca do assunto após o limite do recorte temporal da presente pesquisa – obras, essas, que não serão aqui analisadas.

É importante ressaltar que Mane Bernardo possuía um posicionamento político contra o peronismo, havendo, além disso, nas obras que serão aqui examinadas, grandes proximidades com o discurso escolanovista. Segundo Adriana Puiggrós, após o governo de Perón, os

escolanovistas democráticos, em geral radicais, demócratas progressistas ou socialistas, se moveram com mais liberdade, mas não ocuparam o lugar central nem entre os dirigentes do sistema educativo, nem na prédica pedagógica. Sua influência foi calando lentamente dentro das escolas públicas e privadas.⁵³⁴

Apesar desta afirmação, cumpre-nos apresentar que o escolanovismo permaneceu presente nos livros a respeito do teatro de bonecos na Argentina. Em 1959,

⁵³⁴ PUIGGRÓS, Adriana. “Espiritualismo, Normalismo y Educación”. In: PUIGGRÓS, Adriana (dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1997, p. 31.

Mane Bernardo publica o livro intitulado *Títeres de guante*⁵³⁵. Nele, afirma-se que os programas de títeres para crianças devem ser muito estudados psicológica e pedagogicamente. Necessitam dispor de todo tipo de peças escritas para o público infantil ou não, sempre levando em conta a faixa etária da platéia. As obras clássicas, por exemplo, favoreceriam a educação estética das crianças.

No que se refere ao tema da participação dos pequenos nas apresentações de títeres, Mane Bernardo professa a opinião – vinculada aos preceitos da Escola Nova – de que, se forem representar com os bonecos, deve-se deixar que manifestem “seus entusiasmos e condições sem nenhuma trava e aceitando tudo o que aporte de seu mundo interior, cuidando sempre de guiar-lhe dentro das mais estritas regras da matéria”.⁵³⁶

A autora ainda esclarece que, para que a criança faça ou veja um espetáculo de títeres, não é necessária a presença de um bonequeiro profissional. O professor pode aprender a arte dos bonecos para despertar o interesse em seus alunos. É provável que esta seja uma ideia bastante original, uma vez que se tratava de uma opinião emitida por uma destacada bonequeira profissional a qual, no entanto, não preservava o seu papel como de fundamental importância dentro das instituições escolares.

Na obra analisada, Mane Bernardo estabelece, além disso, um programa de curso para as crianças, para professores e para aspirantes a bonequeiros. Para o público infantil, a proposta incluiria: Leitura; Interpretação e conceito plástico da obra; Montagem; Os bonecos; O cenário; A manipulação dos títeres; Ensaios.

A autora também sugere proposições sobre o processo de criação de uma apresentação de bonecos: o repertório, rascunhos para a fabricação dos títeres, do cenário, confecção do retábulo (ela fornece o desenho de alguns modelos), criação das luzes, da cabeça dos bonecos (ensina detalhadamente a técnica de papel machê, de cabeça modelada e de madeira), do cenário, de objetos de cena. Oferece ainda informações acerca de como utilizar a música e de como fazer o programa do espetáculo.

Como podemos perceber, Mane Bernardo criou, a partir dos anos 1950, uma proximidade muito grande com o teatro de títeres amador realizado por crianças e professores. Esta aproximação permaneceu nos anos 1960, quando a bonequeira

⁵³⁵ BERNARDO, Mane. *Títeres de guante*. Santa Fe: Depto. de Extension Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral, 1959.

⁵³⁶ *Idem*, p. 07.

publicou, em 1962, a obra *Títeres y niños*⁵³⁷, a qual, em muitos aspectos, contradiz, de certa forma, o livro *Títeres de guante*. Logo na introdução do livro, Mane Bernardo relaciona o projeto de teatro de títeres com uma ideia nova de Nação:

A criança argentina reclama um espaço maior para seu mundo, porque seu mundo é muito grande e será ainda mais à medida que passe o tempo e cresça o país. Por isso é necessário formar especialistas na matéria, para que a criança tenha a quem recorrer na solução de seus problemas.⁵³⁸

No entanto, para que se consiga realizar uma obra teatral com eficácia para e com as crianças, é necessário que os adultos se coloquem a par da “nova educação infantil”, da “reestruturação da pedagogia”, dos “modernos sistemas”⁵³⁹ – o que coloca a autora em consonância com os educadores que relacionam o teatro de bonecos na escola com a pedagogia renovada.

Mane Bernardo também discute, assim como outros autores, o papel da moral da história nas peças de bonecos para o público infantil. No entanto, ela não parece convencida de que esta seja a melhor ferramenta, uma vez que afirma que as crianças não gostariam de ver uma longa apresentação e, ao final, perceberem que uma personagem encerraria a peça dizendo, em versos, uma moral da história que fosse difícil de colocar em prática. Esta mensagem, declara a bonequeira, não é uma “verdade teatral”. Desse modo, seria melhor que a moral viesse integrada no roteiro da peça, e não despregada da ação dramática. Assim, a criança não sentiria que estão lhe dando uma lição tediosa ao dramatizarem para ela uma obra de títeres.⁵⁴⁰

Além de todas estas reflexões, nesta obra, Mane Bernardo manifesta uma opinião inédita nos livros até o momento analisados: a de que os professores, para fazer teatro de bonecos, devem ser especializados nesta área também – ou seja, necessitam atuar como bonequeiros, além de pedagogos⁵⁴¹ – aspecto que, de certa maneira, vai de encontro ao que foi afirmado no livro examinado anteriormente. Esta especialização, atrelada à pedagogia moderna, daria um novo rosto ao teatro de títeres na escola. Entre as instituições e projetos que a bonequeira cita como exemplos deste projeto educativo

⁵³⁷ BERNARDO, Mane. *Títeres y niños*. Buenos Aires: EUDEBA, 1962.

⁵³⁸ *Idem*, p. 09.

⁵³⁹ *Idem*, p. 12.

⁵⁴⁰ *Idem*, p. 16.

⁵⁴¹ *Idem*, p. 25.

para o público infantil, encontra-se a Sociedade Pestalozzi do Brasil, a qual se ocupa “com fervor das representações como meio pedagógico”.⁵⁴² Mane Bernardo também fornece grande ênfase ao uso de bonecos para sessões de terapia. Os títeres, usados por crianças em tratamento, atuam e mostram cenas que os pequenos pacientes não seriam capazes de explicitar se falados por si mesmos.

A autora ainda publica, no livro, uma breve peça criada juntamente com Sarah Bianchi sobre medicina preventiva. Nela, apresenta-se um homem que não enxerga bem e que, após situações negativas em casa e no trabalho, descobre que necessita usar óculos. Ao final, sua esposa fala com o público: “Outra vez vivemos como antes! Se não houvesse a ajuda do médico, meu Tomás não teria se curado. Cada dia me convenço mais de que a vigilância da saúde é a base da felicidade da família”⁵⁴³.

Como é possível analisar, o teatro de bonecos, para Mane Bernardo, seria também um instrumento de formação da nação enquanto um povo mais instruído, incluindo-se, aí, as crianças na escola, a saúde da família, os pacientes que necessitam de um tratamento psicológico.

Entretanto, mais uma vez, Mane Bernardo demonstra insatisfação pela forma como o teatro de bonecos é ensinado para os professores – explicitando, a nosso ver, uma crítica aos livros de confecção de títeres nas escolas:

O público deve se misturar com as personagens da cena, de tal forma que chegará um momento no qual a criança se confundirá com eles e seu mundo será esse âmbito que está ante seus olhos. Por isso uma apresentação de títeres para crianças tem êxito quando esta goza incessantemente com as *surpresas* que lhe depara a ação geral do espetáculo. Insisto muito nisto, porque quando se ensina aos professores a organizar um teatro de bonecos, no geral, se começa e se termina com a fabricação da cabeça dos bonecos, fato este que tem uma importância muito relativa dentro do mesmo espetáculo. É muito mais importante ensinar o sistema de uma representação, seu complicado mecanismo físico e psicológico, que perder tempo fazendo desastrosas cabecinhas, pequenos monstros que terminarão feridos pelo ataque das traças no momento em que são guardadas um tempo em seus armários. Digo isto sempre segundo minhas experiências. São muitos os professores que recorrem aos meus conselhos devido às deficiências que encontram nos sistemas adotados pelo ensinamento dos títeres,

⁵⁴² *Idem*, p. 27.

⁵⁴³ *Idem*, p. 34.

sistemas que não se ajustam ao fato de que os que devem ensinar são os bonequeiros profissionais, aqueles que realmente chegam com seu espetáculo ao público, o que por outra parte é o mais importante, já que não devemos esquecer que sobre o que for invenção ou derivação moderna, em enfoques ou técnicas diversas, o teatro de títeres é *teatro* e só a pessoa que se formou nessas disciplinas pode fazê-lo de uma maneira cabal. Por isso em nosso meio o teatro de títeres goza de um desprestígio contra o qual faz muitos anos que estamos lutando; porque bem sabemos que nossos compatriotas são muito dados à improvisação e também demasiado ousados; por isto, com frequência se situam frente a dificuldades que não sabem nem podem vencer por falta de conhecimento.⁵⁴⁴

Como é possível verificar, a forma como se daria a difusão do teatro de títeres nas escolas não era um consenso nos livros dedicados ao tema na Argentina. Havia, por entre as publicações surgidas desde os anos 1940, disputas e contradições que podem ser percebidas na análise aqui realizada.

Mane Bernardo, na obra referida, ainda afirma que, além de conhecimentos prévios sobre o assunto, para ensinar teatro de bonecos para as crianças seria necessário um “sentido pedagógico livre”, deixando que o público infantil manifeste o seu próprio mundo interior, “cuidando sempre de guiar-lhe dentro das mais estritas regras da matéria”.⁵⁴⁵ Além disso, ensinar o teatro de bonecos poderia trazer inúmeros pontos positivos para as crianças, tais como a perda de complexos infantis, a liberdade para que a verdadeira personalidade florescesse, estímulo à imaginação e à livre criação, envolvimento da criança com a comunidade e valorização do trabalho próprio e alheio e desenvolvimento de aptidões manuais que seriam capazes de ter utilidade, inclusive, no futuro do indivíduo.⁵⁴⁶

Dessa maneira, para a autora, deve-se ensinar perfeitamente a arte dos títeres para as crianças a fim de que elas possam se apresentar com maestria em outros lugares e instituições, difundindo o teatro de bonecos. Assim, seria possível, um dia, “ter uma tradição titeriteira como a que gozam os países de grande cultura”.⁵⁴⁷

Por fim, Mane Bernardo, em consonância com os preceitos da Escola Nova, afirma que o professor não deveria dirigir o aluno no que tem de fazer, mas sim, fazer

⁵⁴⁴ *Idem*, p. 39.

⁵⁴⁵ *Idem*, p. 45.

⁵⁴⁶ *Idem, ibidem*.

⁵⁴⁷ *Idem*, p. 46.

um intercâmbio de idéias, promovendo também o trabalho em grupo. O docente “será a união entre a criança e sua criação, e também entre todas as crianças entre si”.⁵⁴⁸ Deste procedimento em grupo surgiria o juízo crítico, “um dos fatores mais importantes que deve adquirir a criança desde sua infância”.⁵⁴⁹

Entretanto, Mane Bernardo não escreveu apenas obras voltadas ao público infantil e às instituições escolares. É de 1963 o seu livro teórico intitulado *Títtere: magia del teatro*⁵⁵⁰. Nesta publicação de reflexão sobre o ofício titeriteiro, a autora discute sobre o poder imaginativo trazido ao público pelo teatro de bonecos. Seria a fantasia a responsável pela magia deste tipo de teatro, já que os atores, que não são de carne e osso, demandam que o público ilumine a apresentação com a sua própria inventividade.

Mane Bernardo discorre também sobre a história dos títeres no Oriente e sobre sua própria experiência convivendo com os bonequeiros da Espanha, da França, da Alemanha, da Itália. Ela aponta, com muita erudição e pesquisa, o destaque dado aos títeres na Europa, lamentando-se que o mesmo não ocorra na Argentina. Talvez essa seja uma das obras na qual Mane Bernardo melhor apresenta a pesquisa realizada por ela durante décadas de ofício. É um trabalho de difusão da importância do teatro de títeres enquanto parte das Artes Cênicas num sentido mais amplo.

A bonequeira incentiva e homenageia, além disso, o experimentalismo no teatro de bonecos, acreditando ser ele fundamental para o desenvolvimento do mesmo. Numa passagem do livro, Mane Bernardo conta, ainda, como conheceu María Signorelli, bonequeira e educadora cuja reapropriação foi realizada por muitos bonequeiros argentinos. De acordo com Mane Bernardo,

Em um teatrinho da Vía Due Macelli conheci em 1955 a María Signorelli, criadora e diretora da *Ópera dei Burattini*. Esta educadora, cenógrafa e bonequeira vive em Roma e seu teatro de títeres, fundado em 1947, percorreu muitos lugares da Itália e capitais européias. O sentido de sua captação bonequeira é não esquecer os repertórios clássicos do teatro de bonecos, mas fazer também o novo e o experimental. São vários os livros nos quais María Signorelli se ocupou do títere para a criança; todos de grande valor e enfoque pedagógico.⁵⁵¹

⁵⁴⁸ *Idem*, p. 48.

⁵⁴⁹ *Idem, ibidem*.

⁵⁵⁰ BERNARDO, Mane. *Títtere: magia del teatro*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas, 1963.

⁵⁵¹ *Idem*, p. 64.

Mane Bernardo também indica o nome de María Signorelli na obra comentada anteriormente, *Títeres y niños*, citando diretamente, inclusive, uma passagem da autora italiana acerca da missão de um teatro de títeres:

E volta a dizer María Signorelli quando define esta descarga da imaginação: “A missão de um teatro de títeres será a de ajudar a criança a sair desse mundo maravilhoso no qual se diverte, para descobrir no mundo real, no qual também vive, o que este tem de bonito, e chegar a ele por meio da moralidade da própria vida”. (Esta é sua posição)⁵⁵².

Na Argentina, um livro de María Signorelli tornou-se público em 1963: intitulava-se *El niño y el teatro*⁵⁵³. Nesta obra, a autora italiana afirma que, com o oferecimento à criança de uma confiança para que ela possa construir autonomamente sua vida e sua personalidade, haveria uma renovação na escola, fazendo com que os ensinamentos de arte ganhassem uma nova dimensão. Em seu discurso ligado à pedagogia moderna, afirma acerca das artes cênicas na escola: “A solução ao problema do teatro educativo deve ter em conta as manifestações espontâneas da alma infantil, deve adequar-se ao processo natural com que a criança mesma tende a se realizar, processo que o educador trata de integrar e de aprofundar”⁵⁵⁴.

Nesse sentido, a experiência do teatro, para María Signorelli, seria uma fundamental ferramenta educativa. Em suas palavras,

E qual é a razão pela qual o teatro pode ser um meio tão poderoso de educação? Porque constitui o mais evidente e claro reflexo da vida. O teatro é um meio preciso que ajuda a ampliar a experiência de vida da criança, induzindo-a a provar todas as emoções que surgem de sua identificação com a vida e as experiências dos heróis do espetáculo. No desenvolvimento deste, a criança se encontra em condição de reviver, em duas ou três horas, a vida de um personagem.⁵⁵⁵

⁵⁵² BERNARDO, Mane. *Títeres y niños*. *Op. cit.*, p. 15. O trabalho de María Signorelli a que se refere Mane Bernardo é *Extractos de problemas de espectáculos escénicos para niños*. Uma citação muito semelhante encontra-se no livro da mesma autora denominado *El niño y el teatro*, que será tratado posteriormente.

⁵⁵³ SIGNORELLI, Maria. *El niño y el teatro*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1963.

⁵⁵⁴ *Idem*, p. 27.

⁵⁵⁵ *Idem*, p. 32.

Para María Signorelli, seria necessário mostrar imagens negativas ou seminegativas nas peças apresentadas, para que as imagens positivas fossem evidenciadas. Isso porque a criança não poderia ser privada da função mais importante da vida: a luta. Assim, os temas dos espetáculos para adultos e para crianças deveriam ser semelhantes, modificando-se apenas a exposição de tais assuntos. Tal consideração, conforme é possível verificar, é oposta a muitas opiniões de outros autores analisados no presente capítulo.

Apesar deste ponto de vista da autora apresentado acima, a bonequeira italiana não pensava que o riso poderia ser utilizado de uma maneira grosseira e indelicada. Ainda que defendesse o cômico como instrumento educativo, ela advertia que, se o desejo é que tal expressão “seja alimento de uma mais humana e segura educação moral e intelectual, se o desejo é que seja verdadeiramente uma ajuda e uma liberação das penas que derivam de haver cristalizado o mundo em uma só perspectiva, é necessário empregá-lo com fineza e com sutileza espiritual”.⁵⁵⁶

A autora também discorre acerca da relevância das fábulas na infância, afirmando que, nesta linguagem, a criança assimila “a verdade por meio das imagens, e se bem aparentemente só se ata a estas, também toma posse da verdade, fazendo-a parte de sua experiência individual”. Nesse sentido, a fábula ilumina “sua efetiva e até agora irreflexiva experiência da vida”, ampliando a sua capacidade crítica, de observação, “a tal ponto que a criança pode extrair deduções morais e leis de comportamento”.⁵⁵⁷

O teatro na escola é altamente recomendado por María Signorelli, uma vez que estimula as crianças a perceberem o mais essencial do espetáculo, “aspirando a desenvolver sua observação e sua sensibilidade e induzi-las a refletir sobre as questões morais tratadas nos diversos trabalhos”.⁵⁵⁸ Entretanto, alerta para o fato de que o teatro na educação não deve ser árido, racional, esquemático, distanciando a criança das emoções e da arte como linguagem artística.

María Signorelli também associa o teatro de bonecos, em vez do teatro de atores, como o mais recomendável para crianças menores, fortalecendo, assim, a perspectiva de que o teatro de bonecos pode ser uma ótima linguagem para o público infantil – perspectiva que, durante muito tempo, tornou-se hegemônica quando os títeres eram citados enquanto arte dramática. Dentro do âmbito da educação ativa – discurso também

⁵⁵⁶ *Idem*, p. 36.

⁵⁵⁷ *Idem*, p. 41.

⁵⁵⁸ *Idem*, p. 48.

defendido por Helena Antipoff, conforme foi analisado –, a autora italiana cita Adolphe Ferrière para embasar a sua tese de se trabalhar o teatro na escola, principalmente para o estudo histórico-literário. E, tal como Mane Bernardo, María Signorelli afirma que o professor jamais deve dirigir o jogo da criança segundo sua vontade como adulto, mas a vigiará, “se interessará por ela, a organizará quando se apresente a ocasião e a abastecerá do material que poderá ser útil para uma explicação mais completa”.⁵⁵⁹

A autora italiana ainda vai de encontro com a concepção de que o projeto de teatro executado pelas crianças percorra outras localidades, uma vez que afirma que a escola não deveria realizar apresentações de teatro para um público externo, pois isso causaria, entre outros aspectos, exibicionismo. A instituição educativa deveria apenas introduzir os estudos teatrais, de forma que os alunos fossem autênticos e sensíveis à arte do teatro.

Finalmente, é importante comentar que, ao discorrer acerca do papel do teatro como instrumento de ensinamento de temas escolares, María Signorelli cita um exemplo narrado por Alfredo S. Bagalio na obra *El teatro de títeres en la escuela*, analisado em tópico posterior, o que demonstra que os autores cujo assunto de especialidade era o teatro na escola, conformavam uma rede de referências entre si, fazendo com que, muitas vezes, os livros se tornassem semelhantes em seus pontos de vista e em seus ensinamentos acerca da confecção de títeres. María Signorelli, por exemplo, afirma que uma das vantagens dos títeres seria a eliminação da presunção e do exibicionismo, uma vez que o importante seria o boneco, e não o bonequeiro – argumento, esse, presente em diversos livros sobre o mesmo tema.

Ainda retomando o livro *Títere: magia del teatro*, de Mane Bernardo, é importante ressaltar que, além de enfatizar a importância do trabalho de María Signorelli, a bonequeira argentina, ao comentar acerca do Brasil, cita duas vezes Olga Obry, desejando dar exemplos de artistas envolvidos com os títeres em nosso país, confirmando que a rede de referências acima destacada envolvia também o Brasil.

É provável que Mane Bernardo tenha tido contato com o livro de Olga Obry, publicado em 1956 – *O teatro na escola*, já citado anteriormente. Obry, logo no início desta obra, manifesta a opinião de que a criança, quando sua imaginação “ainda não estiver sufocada por uma educação rígida e rotineira, que a obrigue a copiar e banalizar”, dá preferência para jogos livres, sem regras estabelecidas. Nestes jogos,

⁵⁵⁹ *Idem*, p. 68.

estão incluídos o puro “teatro pelo teatro”, no qual os espectadores não são necessários, e que possuem um fim em si mesmo.⁵⁶⁰ Este teatro “puro”, segundo a autora, é fonte na qual os artistas devem sempre retornar:

Danças rituais dos povos primitivos, jogos da infância, folia do Carnaval: teatro antes do teatro. Matéria-prima teatral, anterior à cristalização dos seus elementos. Tendência ou “instinto” teatral, no estado natural, antes de aprimorar-se ao contato das outras artes. Corpo do espetáculo teatral, à espera da literatura dramática para dar-lhe uma alma. Mas, também, fonte à qual todo aquele que pretenda fazer teatro verdadeiro deverá voltar, de quando em quando, para reanimar seu espírito.⁵⁶¹

Note-se que esta valorização dos rituais e dos jogos infantis parece ser inédita na bibliografia sobre teatro de bonecos na escola até então publicada. Olga Obry, assim, além de ser pioneira no tema dentro das fronteiras nacionais, ainda possuía opiniões particulares acerca do mesmo.

Ao comentar sobre a importância do teatro nas instituições de ensino, Olga Obry tece uma relação entre a educação, alunos com dificuldades e a sua experiência na Sociedade Pestalozzi do Brasil, o que demonstra a relevância de tal instituição em sua trajetória no teatro de bonecos:

Desde há séculos, o *teatro escolar* é considerado como ótimo elemento de educação e ensino, tendo acentuada significação em certos casos de crianças e adolescentes *excepcionais*, retardados, com deficiência de linguagem, ou *complexos* e problemas de desenvolvimento. O teatro, seja de fantoches, marionetes, sombras ou máscaras, pode ter resultados surpreendentes onde outros métodos tenham fracassado. Uma aluna distraída, que “mata a aula” e não faz progressos nos estudos, é, às vezes, capaz de concentrar suas idéias sobre personagens criados por ela com trapos e pedaços de pau, que ela própria anima puxando alguns cordéis e emprestando-lhes sua voz; uma tal “retardada” pode mesmo tornar-se a principal animadora do espetáculo, redigindo os diálogos e ensaiando a peça. Tal caso já se deu, num curso de teatro de bonecos, dirigido pela autora na Sociedade Pestalozzi do Brasil.⁵⁶²

⁵⁶⁰ OBRY, Olga. *O teatro na escola. Op. cit.*, p. 13.

⁵⁶¹ *Idem*, p. 15.

⁵⁶² *Idem*, p. 16.

Olga Obry, assim como outros autores que escreveram sobre o tema, a fim de justificar o valor dos títeres, elenca uma série de artistas e intelectuais célebres que se interessaram pelo teatro de bonecos, como Goethe e George Sand. A autora estabelece ainda um breve histórico dos títeres na América, desde o Período Colonial, comentando acerca da tradição popular do teatro de bonecos no Brasil e conferindo à Sociedade Pestalozzi do Brasil, a partir dos anos 1940, um destaque vital para o reconhecimento dos títeres na educação:

Mas, desde 1945, a Sociedade Pestalozzi do Brasil lançou, sob a orientação de D. Helena Antipoff auxiliada pela artista Célia Rocha Braga, um novo movimento de teatro de bonecos escolar, largamente espalhado pelos Cursos de Recreação que contam com grande afluência de professoras da Capital e do interior. Começou com fantoches, acrescentando, em seguida, as sombras chinesas, os marionetes e as máscaras, sob a direção da autora deste livro. Foram também organizados cursos de teatro de figuras na Bahia, em Minas Gerais, no Recife, em São Paulo.⁵⁶³

Neste momento da Tese, seria interessante discutir a respeito de como se deu o contato de Olga Obry com a Sociedade Pestalozzi do Brasil, fazendo com que ela se tornasse peça-chave no desenvolvimento do setor de teatro de bonecos da instituição. De acordo com a própria artista,

Partilhando seu tempo entre Rio, Belo Horizonte, a Fazenda do Rosário, entre a cidade e campo, Dona Helena [Antipoff] sabia aproveitar a colaboração de artistas tal como Augusto Rodrigues, a quem ajudou, por seu lado, na fundação de sua Escolinha de Arte. [...] Foi, mais ou menos, um ano após o nosso primeiro encontro, em 1946 quando saiu meu livro sobre “CATARINA PARAGUAÇÚ, a Índia que descobriu a Europa” que Dona Helena me fez a honra de me convidar para participar do seu programa de educação pela arte, tendo em vista a organização lá no Leme de cursos de teatro de bonecos para educadores e educandos. Confesso que, a princípio, fiquei assustada: não tinha experiência de ensino, nem tirocínio de confecção do material necessário. Dona Helena, porém, me fez confiança e me deu coragem de enfrentar a primeira turma de alunos-professores de ensino primário já bastante numerosa [...]. Ora, como podia eu decepcionar toda essa gente? Antes de fazer jornalismo, de escrever, eu desenhava,

⁵⁶³ *Idem*, p. 29.

tendo feito estudos de pintura, artes gráficas, decoração. Já escrevendo, ilustrava meus próprios artigos sobre teatro, dança moda. Tinha jeito para trabalho manual. E fui aprendendo, praticamente tudo junto com os alunos [...].⁵⁶⁴

Dessa forma, com os aprendizados que obteve na Sociedade Pestalozzi do Brasil, Obry pôde, então, escrever o seu livro sobre o teatro de bonecos na escola. Ao adentrar-se propriamente no tema do teatro dentro da instituição educativa, a artista bonequeira enfatiza a importância do teatro de títeres e de máscaras para crianças inibidas. Estas técnicas, além disso, seriam ideais para que não houvesse exibicionismo e artificialismo – aspecto muito ressaltado nos livros sobre o tema. A autora, também, como em outras obras acerca do assunto, comenta o teatro de bonecos na escola como um processo que incluiria os trabalhos manuais, a construção e pintura dos cenários, a costura e decoração das roupas, a preparação dos bonecos, a modelagem dos acessórios.

Olga Obry, além disso, valoriza a importância de artistas e intelectuais já mencionados ao longo desta pesquisa para a difusão do teatro nas escolas brasileiras, como é possível verificar na citação abaixo:

No Brasil, D. Helena Antipoff com o teatro de bonecos e máscaras da Sociedade Pestalozzi; Paschoal Carlos Magno, com o Teatro do Estudante; o professor Thiers Martins Moreira com a montagem de Autos de Gil Vicente, na Faculdade Nacional de Filosofia e Luísa Barreto Leite no Colégio Pedro II lançaram um movimento, que merece ser ampliado a todos os colégios e universidades do país. No interior, onde não há teatro profissional, especialmente nas vastas zonas rurais, a importância do teatro escolar será ainda maior que nas Capitais.⁵⁶⁵

Olga Obry retrata suas ideias acerca do teatro de bonecos na escola com muitas experiências vivenciadas nos cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil, sendo a instituição, portanto, a base para a fundamentação deste livro. Tal como outros autores, Obry também opina a respeito da existência ou não de uma moral da história nas peças a serem representadas com as crianças, posicionando-se de uma maneira aberta e renovadora, atrelada com o discurso da Escola Nova:

⁵⁶⁴ OBRY, Olga. 1994. In: Olga Obry, Paris para Fazenda do Rosário – Encontro HA 1994. Arquivo do Memorial Helena Antipoff – CDPHA – FHA. *Apud*: ALMEIDA, Marilene Oliveira. *O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova*. *Op. cit*, p. 175.

⁵⁶⁵ OBRY, Olga. *O teatro na escola*. *Op. cit*, p. 33.

A peça pode, deve mesmo ter uma moral, trazer ensinamentos, mas sugerindo e não impondo as conclusões. O teatro deve incitar a pensar e nunca fornecer pensamentos prefabricados. O palco não é uma cátedra; qualquer propaganda direta, mesmo dos preceitos mais úteis, ficaria fora do lugar e não alcançaria seu fim. Não é apregoando ostensivamente os princípios da higiene, da boa alimentação, da boa conduta, e sim captando a atenção, oferecendo matéria para reflexões, deixando ao espectador uma margem para a imaginação e a liberdade de chegar sozinho às conclusões que o teatro escolar cumprirá sua missão de instruir, divertindo. Sua ação educativa será tanto mais eficiente quanto mais se pensar em fazer bom teatro e menos em fazer obra pedagógica.⁵⁶⁶

A segunda parte da obra de Obry é inteiramente dedicada à prática. A bonequeira apresenta técnicas para a confecção de um palco e de máscaras de distintos materiais. Também ensina a fabricar marionetes de fio, fantoches e fornece sugestões de como utilizá-las na escola. Comenta, ainda, sobre as sombras chinesas.

Como é possível concluir, o livro de Olga Obry, além de ser pioneiro em seu tema, é ainda um importante documento histórico acerca do teatro de bonecos no Brasil, uma vez que apresenta a experiência prática da autora no setor esta linguagem cênica da Sociedade Pestalozzi do Brasil.

Outra pioneira a escrever acerca do assunto do teatro de bonecos na escola, no Brasil, foi, conforme comentado, Maria Clara Machado, com o livro chamado *Como fazer teatrinho de bonecos*⁵⁶⁷. Tal obra possuiu a colaboração de Virginia Valli. Na introdução do manual, Maria Clara Machado define o que, para ela, seria o público alvo dos títeres:

Desde o mais simples espetáculo até o mais requintado, são os fantoches uma fonte inesgotável de criação artística, de trabalho em conjunto, de educação e de prazer. Os bonecos tanto nos podem transmitir a poesia de Shakespeare, como os anseios infantis de Chapeuzinho Vermelho, ou as complicações de um guarda-civil sem sorte. Tanto podem agradar a um público refinado de adultos, como a meia dúzia de meninos; mas é,

⁵⁶⁶ *Idem*, p. 40.

⁵⁶⁷ MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos*. Rio de Janeiro: Agir, 1970.

sobretudo, a alma da criança que a mensagem dos bonecos atinge mais profundamente, da criança real e da criança que os grandes guardam dentro de si.⁵⁶⁸

O tema da moral da história – tão discutido pelos autores dos livros sobre teatro de bonecos – já aparece na segunda página da obra de Maria Clara Machado:

Aplicado à pedagogia, o teatro de bonecos é de inestimável valor; não somente porque faz a criança criar, manipular e viver um teatrinho, incentivando o espírito de grupo (onde *todos* são indispensáveis) como também por ser uma escola viva, de bons hábitos. A criança gravará e respeitará muito mais a figura de um boneco que saiu de cena para ir lavar as mãos ou escovar os dentes, do que as recomendações abstratas que os pais e professores lhes fazem nesse sentido. A autoridade de um boneco em cena é enorme; tão grande quanto a capacidade de uma criança em crer. Quantas vezes, depois de espetáculos, as crianças não vieram a nós (apenas empresários dos artistas prediletos) cumprimentar os bonecos. E ali ficavam, silenciosas, até verem os heróis imóveis “dormindo” nas suas caixinhas. Momento inesquecível de respeito... ao herói. Grande responsabilidade daqueles que resolveram dar uma alma a um boneco.⁵⁶⁹

A autora explica as diferentes técnicas de bonecos, destacando, em seguida, que o livro enfatizará os fantoches. Desse modo, ela ensina a técnica de fabricar a cabeça do títere com papel machê, além de orientar a respeito da fabricação da luva e do cabelo. Sugere, também, indicações sobre o retábulo, a iluminação, o cenário, a sonoplastia, oferecendo ainda alguns exercícios de manipulação.

Os fantoches, para a artista, estão diretamente ligados ao humor:

A característica mais marcante do fantoche é o grotesco. Os fantoches não serão bons artistas se não fizerem rir. Grandes correrias, pancadarias, sustos, desmaios, são fatores sempre presentes num bom teatrinho de bonecos. Com facilidade, podem-se inventar muitas histórias curtas e engraçadas.⁵⁷⁰

Para Maria Clara Machado, existe o “espírito da vida escolar”. Ela sugere o seguinte uso dos títeres na sala de aula: “Dois bonecos em cena com cubos na mão

⁵⁶⁸ *Idem*, p. 11.

⁵⁶⁹ *Idem*, p. 12.

⁵⁷⁰ *Idem*, p. 23.

podem ajudar as crianças a contar, a somar, a diminuir. O boneco pergunta, as crianças respondem. Os bonecos escondem os cubos, as crianças contam os restantes. O diálogo pode ser improvisado pelos professores, conforme as necessidades”.⁵⁷¹

Por fim, é importante frisar que as proposições da autora para o trabalho com os bonecos possuem um forte fundo moral, tal como este abaixo, no qual é descrito um tema para ser improvisado:

- 1) *Mau juízo*: Pedrinho chega com um lindo peixinho e o põe na beira do palco. Elogio do achado. Sai. Chega um gato e come o peixe. Volta Pedrinho furioso, acusa Juca e, para pegá-lo em flagrante, esconde-se dentro de um saco atrás da cortina. Aparece Juca, que, vendo o saco, acredita tratar-se de um ladrão. Volta e traz um pau para atacar o ladrão. Pedrinho grita. Sai do saco e se explica. Pedrinho pede perdão por haver feito mau juízo. Ambos correm atrás do gato.⁵⁷²

Assim, para esta autora, contraditoriamente, os bonecos devem divertir e fornecer autonomia para as crianças e, ao mesmo tempo, devem ensinar lições do dia-a-dia escolar e fornecer lições higienistas e moralizantes. Este manual, portanto, representa as complexidades do discurso escolanovista.

Maria Clara Machado, conforme comentado no primeiro capítulo desta pesquisa, teve ligações com Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi do Brasil no que tange ao teatro de bonecos. Em seu livro de memórias, *Eu e o teatro*, Maria Clara Machado escreve:

[...]

Deixei a enfermagem e fui distrair os meninos da favela. Fundava clubes de meninos, jogava futebol e sobretudo comecei a me interessar pelo teatro de bonecos que descobri através do Instituto Pestalozzi. Foi um curso maravilhoso. Pela primeira vez peguei pincéis e tintas e fazia cenários e escrevia pecinhas.

Pluft, o Fantasminha, O Boi e o Burro no Caminho de Belém, Maroquinhas Fru-Fru tiveram suas primeiras versões para o teatro de bonecos. Inventei um anti-herói, o professor Bigode, que era o apresentador do teatro.

⁵⁷¹ *Idem*, p. 24.

⁵⁷² *Idem*, p. 24.

Desta experiência escrevi um livro *Como Fazer Teatrinho de Bonecos*, que até hoje ainda é procurado por aqueles que querem começar a mexer com fantoches. [...] ⁵⁷³

Da mesma forma que a publicação citada de Maria Clara Machado ainda é presente no imaginário dos leitores brasileiros quando o assunto é o teatro de bonecos na escola, os livros de Mane Bernardo também se destacam na conjuntura de seu país. Já no limite do recorte histórico da presente pesquisa, podemos analisar uma obra da mesma bonequeira argentina, de 1966, a qual foi publicada no México: *Guiñol y su mundo*. ⁵⁷⁴ Neste livro, Mane Bernardo estimula a todos que gostem de teatro de bonecos a lutar por sua popularidade, usando o títere “de uma maneira ampla e verdadeira, com sinceridade e idoneidade”. ⁵⁷⁵ No entanto, a bonequeira critica, em consonância com outras obras anteriores de sua autoria, a ideia de que fazer um boneco é criar uma cabeça e nada mais: “Quem pensa que o títere é fazer a cabeça do boneco e nada mais, desconhece os valores essenciais do teatro de bonecos: porque é possível fazer teatro de títeres com bonecos sem cabeça; ou também sem bonecos”. ⁵⁷⁶ Desse modo, percebemos, aqui, o experimentalismo no teatro de bonecos que, embora ainda não fosse presente na maior parte das realizações desta linguagem cênica, já demarcava o seu lugar dentro das criações da área artística.

Nesta obra, Mane Bernardo dedica-se um capítulo inteiro a descrever os fantoches populares Guiñol, da França, e Polichinelo, da Itália, que foi adaptado a outros países como a Inglaterra e a Alemanha. Ela justifica esta explanação da seguinte forma:

Quis me deter neste mais ou menos detalhado estudo de Guiñol e especialmente de Polichinelo porque considero que eles sintetizam o verdadeiro espírito do títere e que conhecê-los em seu caráter e evolução significa ter abertas as portas de entrada ao mágico mundo do teatro de bonecos. ⁵⁷⁷

Nota-se, portanto, que Mane Bernardo possui como referência os fantoches populares europeus – elemento que pode se relacionar com a visita de Federico García

⁵⁷³ MACHADO, Maria Clara. *Eu e o teatro*. Rio de Janeiro: Agir, 1991, p. 28.

⁵⁷⁴ BERNARDO, Mane. *Guiñol y su mundo*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes, 1966.

⁵⁷⁵ *Idem*, p. 08.

⁵⁷⁶ *Idem*, p. 15.

⁵⁷⁷ *Idem*, p. 54.

Lorca a Buenos Aires, o qual ofereceu aos artistas argentinos uma apresentação de títeres de porrete à maneira popular da Europa.

A bonequeira, além disso, separa, em determinado momento do livro analisado, as representações de teatro de bonecos em três aspectos: títeres para crianças, para professores e para os artistas. Para as crianças, a seleção dramatúrgica deveria ser muito bem estudada psicológica e pedagogicamente. Retornando ao que já havia declarado em outros textos, ela recomenda que neste programa para o público infantil haja peças do repertório clássico, de escritores consagrados pela crítica, que possuem “a virtude de formar a cultura da criança e que tenham nelas um motivo para escutar o idioma de maneira direta e de maior riqueza”.⁵⁷⁸ No entanto, a bonequeira sugere, em outro momento do livro, que o artista deveria ser o próprio autor de suas peças de teatro títeres, pois só ele conheceria o seu público, tão diverso de acordo com o país e com o grupo social onde atua.

A bonequeira argentina ainda escreveu muitos livros sobre títeres e educação após o ano de 1966 – fim do recorte temporal abrangido por esta tese. Diferentemente de Olga Obry, que publicou apenas um livro sobre o tema, no qual uniu a sua experiência educativa na Sociedade Pestalozzi do Brasil com o seu conhecimento técnico sobre confecção de bonecos, Mane Bernardo publicou numerosos livros cujo tema era o teatro de títeres e a educação, nos quais pôde desenvolver e transformar suas reflexões sobre o assunto ao longo do tempo.

A artista argentina ainda publicou, em 1960, na *Revista El Monitor de la Educación Común*, um extrato de conferência intitulado “Títeres: realidad del ensueño poético”⁵⁷⁹. O início do texto se compõe de trechos de citações por meio das quais Mane Bernardo reflete acerca de temas ligados ao teatro de bonecos. Ela cita, por exemplo, María Signorelli, já mencionada anteriormente. Como em outros textos, Mane Bernardo ressalta a importância da imaginação nesta linguagem cênica, evidenciando a frase de uma criança de 6 anos, que disse, após o fim de um de seus espetáculos: “É como um sonho visto”.⁵⁸⁰

A respeito da arte-educação por meio do teatro de bonecos, a bonequeira afirma:

⁵⁷⁸ *Idem*, p. 55.

⁵⁷⁹ BERNARDO, Mane. “Títeres: realidad del ensueño poético”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1960. Ano 70, n. 928 (1960), p. 49-55.

⁵⁸⁰ *Idem*, p. 51.

A idade da criança pode ser qualquer uma a fim de ser bonequeira. Para conseguir a melhor manipulação do boneco, assim como a imitação da voz, é preferível que a criança comece nesta arte desde pequena.

I – Consegue-se a perda dos complexos infantis.

II – Dá-se a liberdade para que se aflore sem travas a verdadeira psicologia infantil.

III – Desenvolve-se a imaginação e inclina-se à livre criação.⁵⁸¹

A fim de verificar esse desenvolvimento do pensamento sobre títeres e educação, destacaremos, do período após 1966, apenas uma obra de Mane Bernardo, escrita conjuntamente com Sarah Bianchi, publicada em 1987, denominada *Títeres para jardineiras*⁵⁸².

Este livro possui como público alvo as professoras de educação inicial. As autoras afirmam que, apesar de fazer tantos anos que os títeres são utilizados na escola, ainda não se havia compreendido que, em primeiro lugar, deve-se capacitar o professor. Como consequência desta não capacitação, a atividade de teatro de bonecos era realizada compulsivamente, fazendo com que o docente utilizasse um instrumento que não conhecia verdadeiramente, ou, ainda mais lamentavelmente, levando ao uso dos títeres apenas como um trabalho manual, esquecendo-se de seu primordial sentido teatral, sem o qual se tornaria um “falso boneco”⁵⁸³. Esta obra para professoras, portanto, desenvolve uma avaliação das décadas nas quais os títeres foram fabricados nas instituições escolares e, assim, merece ser comentada brevemente neste tópico.

Com relação à forma com que o espetáculo seria realizado na escola, as autoras afirmam que deveria “ser puramente recreativo e implicitamente formativo, já que a imaginação e a fantasia do pequeno espectador o leva a viver o momento muito intensamente e em forma mais intuitiva que intelectualizada”.⁵⁸⁴ As lições de moral e os ensinamentos escolares, portanto, recomendados em alguns dos livros analisados neste capítulo, não deveriam ser explícitos.

A questão do patriotismo – elemento fortemente presente principalmente nos livros dos anos 1940 aqui investigados – é também revista nesta publicação dos anos 1980. As autoras criticam as peças teatrais que, anteriormente, eram abundantes na

⁵⁸¹ *Idem*, p. 52.

⁵⁸² BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Títeres para jardineiras*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cia, 1987.

⁵⁸³ *Idem*, Prólogo.

⁵⁸⁴ *Idem*, p. 03.

escola nas épocas de festas pátrias, nas quais as crianças se vestiam de personagens históricas. Estas apresentações desvirtuavam completamente “o sentido de jogo e diversão que pode possuir nessa idade a expressão teatral, convertendo-se em um triplo suplício para o professor, os pais e a criança, que carrega a todos com uma responsabilidade fictícia onde atuam valores totalmente impróprios para a atividade teatral na escola”.⁵⁸⁵ Mane Bernardo e Sarah Bianchi também condenam a competitividade estabelecida entre as crianças neste tipo de atividade.

Um dos aspectos mais interessantes nesta obra é que, apesar de estimularem a criação de teatro de bonecos pelos professores nas escolas, as autoras deixam claro que há técnicas de confecção de títeres que devem ser realizadas apenas por profissionais do ofício. Assim, o teatro produzido por docentes nunca será como aquele realizado por um bonequeiro de profissão. A fabricação de material cênico com papel machê, por exemplo, tão explicada em outros manuais analisados, inclusive de autoria de Mane Bernardo, é, para as bonequeiras, um procedimento não recomendado na escola, uma vez que a confecção deve ser primorosa para que o efeito seja agradável.

Como podemos concluir, o teatro de títeres na escola passou por uma revisão ao longo das décadas nas quais manuais sobre a atividade foram difundidos na Argentina. A seguir, analisaremos os livros de teatro de bonecos de demais autores que foram editados no Brasil e na Argentina no fim dos anos 1950 e nos anos 1960. Parte-se da premissa de que, em nosso país, com a formação em número crescente de educadores aptos a realizarem teatro de bonecos por meio dos cursos promovidos pela Sociedade Pestalozzi do Brasil e pela conseqüente descentralização do tema, a partir dos anos 1960, que anteriormente estava nas mãos desta instituição criada por Helena Antipoff, mais livros sobre esta expressão artística na escola passaram a ser publicados no Brasil.

Os livros de teatro de bonecos no fim dos anos 1950 e nos anos 1960

Tal como analisado anteriormente, no início dos anos 1950, no Brasil, o teatro de bonecos na escola foi tratado, primordialmente, em manuais de recreação⁵⁸⁶, com

⁵⁸⁵ *Idem*, p. 04.

⁵⁸⁶ Seria interessante destacar que o teatro de bonecos, nos anos 1950, estava presente, também, em enciclopédias voltadas para o público infantil. Um exemplo é a enciclopédia *O Mundo da Criança*, em 15 volumes, publicada no Brasil em 1958, na qual, no oitavo tomo, apresenta-se um capítulo sobre Fantoques

exceção dos livros de Olga Obry e Maria Clara Machado, comentados no tópico anterior.

É importante destacar, no entanto, uma obra que se diferenciou dos manuais de recreação que continham o teatro de bonecos produzidos no período: trata-se da edição de *Marionetes Populares*, de Yvonne Jean, publicada em 1955⁵⁸⁷. Yvonne Jean inicia o seu livro narrando a primeira vez em que teve contato com bonecos tradicionais da Bélgica, quando era adolescente. Estes bonecos eram marionetes populares, cuja tradição era passada de pai para filho. Desse modo, a autora justifica a escolha do tema do livro – as marionetes belgas – declarando que estes títeres podem ser vistos como símbolos da marionete popular tradicional, numa perspectiva que vai do singular para o universal.

Estes teatros da Bélgica, cujo repertório era composto de peças históricas, lendárias e regionais, encontravam-se instalados em porões, os quais foram o único lugar encontrado após as perseguições na época da Reforma. Citando folcloristas, a autora estrutura uma forma de se escrever a história das marionetes belgas, fornecendo elementos que demonstram a possibilidade de se construir uma pesquisa semelhante acerca dos bonecos brasileiros. Ao final da obra, Yvonne Jean fornece a tradução da peça “O mistério da paixão de Nosso Senhor Jesus Cristo”, repertório das marionetes de Bruxelas, reconstituída por Michel de Ghelderode.

Apesar de tal iniciativa, cremos que o livro de Yvonne Jean não é a tônica das obras sobre teatro de bonecos escritas neste período no Brasil. O que observamos nesta época é, conforme já comentado, a predominância de manuais de recreação para o público infantil. Desse modo, o teatro de títeres estava diretamente vinculado com estas atividades recreativas e, por isso, comentaremos, brevemente, acerca desta temática estimulada nas instituições de ensino.

De acordo com Cynthia Greive Veiga, no início da República,

Foi no contexto de apreensões de toda ordem que se instaurou o debate educacional voltado para a necessidade da formação de um novo homem, para a definição do que deveria ser o cidadão. Nas constituições republicanas colocava-se um difícil problema a

e Marionetes, escrito por Alice M. Hoben. _____. *O Mundo da Criança*. Rio de Janeiro: Editora Delta S.A., 1958, vol. 8.

⁵⁸⁷ JEAN, Yvonne. *Marionetes Populares*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/ Departamento de Imprensa Nacional, 1955.

ser equacionado – “todos são iguais perante a lei”. Na abstração dos sujeitos sociais esteve apenas uma resolução parcial do problema, entretanto foi necessário enfrentar concretamente as diferenças. Dentre as várias estratégias constituídas para isso esteve a difusão da educação estética das populações presente nos conteúdos escolares, na organização do espaço urbano e escolar e na rotinização de acontecimentos promovedores de emoção estética, as festas escolares e as festas dos escolares na cidade, presentes nas primeiras décadas republicanas. O objetivo era dar visibilidade à modernidade, concretizar no espaço urbano novas atitudes e valores – a elegância, os bons costumes, o patriotismo, a civilidade...⁵⁸⁸

Nesse sentido, intervenções urbanas começaram a ser realizadas por todo o país, com o intuito, também, de criar um “meio salubre” a fim de que se garantisse a “boa atmosfera moral da cidade”. Acreditamos que estas concepções se prolongaram ao longo do tempo, servindo, igualmente, como práticas para as transformações da educação nos anos 1930, que deram força às “atividades recreativas” escolares.⁵⁸⁹ No escolanovismo, no entanto, o patriotismo e a civilidade foram substituídos, sobretudo no discurso do ensino da arte, pelo estímulo à vocação e à experiência da beleza.

Dentro desta perspectiva, na introdução do livro *Jogos para recreação na escola primária*⁵⁹⁰, publicado em 1959, Ethel Bauzer Medeiros afirma que foi no início dos anos 1930 a iniciativa de se estimular a recreação escolar, “esforço pioneiro realizado no Departamento de Educação do Distrito Federal” e, um pouco depois, no Departamento de Cultura de São Paulo.⁵⁹¹

⁵⁸⁸ VEIGA, Cynthia Greive. “Educação estética para o povo”. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 400.

⁵⁸⁹ De acordo com o historiador Philippe Ariès, os jogos passaram a ser permitidos nas instituições escolares européias graças à influência dos jesuítas, no século XVII: “Os humanistas do Renascimento, em sua reação antiescolástica, já haviam percebido as possibilidades educativas dos jogos. Mas foram os colégios jesuítas que impuseram pouco a pouco às pessoas de bem e amantes da ordem uma opinião menos radical com relação aos jogos. Os padres compreenderam desde o início que não era nem possível nem desejável suprimi-los, ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos. Não apenas se parou de denunciar a imoralidade da dança, como se passou a ensinar a dança nos colégios, pois a dança, ao harmonizar os movimentos do corpo, evitava a falta de graça e dava ao rapaz elegância e postura. Da mesma forma, a comédia, que os moralistas do século XVII condenavam, foi introduzida nos colégios”. ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2019, p. 65.

⁵⁹⁰ MEDEIROS, Ethel Bauzer. *Jogos para recreação na escola primária*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. INEP-MEC, 1959.

⁵⁹¹ *Idem*, p. XV.

A recreação, no período no qual esta obra foi difundida, englobaria atividades como jogos, dramatizações, artes e trabalhos manuais, clubes, atividades rítmicas, acampamentos, excursões⁵⁹². Isso significa que o teatro de bonecos também seria incluído neste grande guarda-chuva da recreação escolar. A autora do livro ainda define recreação como uma atividade de livre escolha, realizada nas horas de lazer, encontrando, nela, a “oportunidade de recriar”.⁵⁹³ Ethel Bauzer Medeiros declara que a recreação entrou na escola quando a educação passou a ser vista como uma formação integral do ser humano, incluindo-se, aí, o crescimento físico, emocional e social – aspectos defendidos pela pedagogia renovada.

Além disso, ela declara que, quando um dos grandes objetivos da educação – “bom aproveitamento das horas de lazer” – passou a ser fortalecido, a recreação na escola tornou-se ainda mais importante. Outro valor que ganhou reconhecimento e que também estimulou a recreação foi o da “higiene mental” – aspecto muito comum na documentação analisada no primeiro capítulo acerca do programa da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Relacionando as atividades de lazer, a adolescência e o controle da delinqüência, a autora afirma:

Bastariam o aumento inegável das horas de lazer e as contribuições valiosas da recreação à saúde física e mental dos indivíduos para justificar a sua inclusão num programa escolar. Entretanto, existem ainda muitos outros valores nas atividades recreativas. Quando bem orientadas, podem exercer influência poderosa no processo de *ajustamento* dos educandos ao *grupo social* a que pertencem, pelos contactos interpessoais benéficos, que costumam favorecer, concorrendo, assim, para o desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada um. Se considerarmos certas situações especiais, a recreação também poderá servir, desde que tenha lugar em ambiente favorável e seja hábilmente [sic] orientada, para prevenir ou substituir formas menos desejáveis de ocupação das horas livres. O adolescente, orientado no sentido de se dedicar a desportos, trabalhos manuais ou representações teatrais, pode ser levado a dar tanto tempo a estas atividades, que pouco lhe sobre para a ociosidade ou a delinqüência.⁵⁹⁴

⁵⁹² *Idem*, p. XVI.

⁵⁹³ *Idem*, p. 04.

⁵⁹⁴ *Idem*, p. 26.

A questão da “higiene mental” é tratada, de certa forma, numa pesquisa recente, de autoria de Sidmar Silveira Gomes – *Do encontro entre as práticas teatrais e a educação: uma releitura da constituição do teatro infantil brasileiro*⁵⁹⁵. De acordo com o pesquisador, a história do teatro infantil brasileiro possui um apelo educativo, o que, apesar dos discursos contrários, se perpetua ainda nos dias de hoje. Baseando-se nas reflexões de Michel Foucault, o autor pretende estabelecer a relação entre as artes cênicas voltadas ao público infantil e o poder, buscando regularidades na história sobre o tema que se prolongam até a atualidade.

Sidmar Silveira Gomes afirma que, com a influência do discurso higienista dos anos 1930, houve uma ampliação dos deveres da mãe a fim de que se governasse a infância. Dessa forma, ele elenca uma série de campanhas higienistas relacionadas à faixa etária dos mais novos a partir deste período. O teatro voltado a este público, nesse sentido, se vincularia à promoção de uma infância saudável.

A Escola Nova, além disso, também adotou o discurso de que era necessário “preparar os jovens para que não fossem desajustados mais tarde”⁵⁹⁶. Assim, o pesquisador afirma que “o teatro infantil, atrelado aos preceitos de uma nova educabilidade, teria despertado a atenção de diferentes esferas da sociedade [...] para as possibilidades de ajustamento da criança, tanto no âmbito da esfera psíquica quanto da moral e de conduta social”⁵⁹⁷.

Apesar desta relação entre o higienismo e a pedagogia renovada dos anos 1930, é importante esclarecer que, de acordo com José G. Gondra, os pressupostos higienistas para a educação escolar já estavam engendrados no Brasil desde o século XIX. Neste discurso, incluíam-se a escolha da localização e a edificação escolar, a questão do corpo e da ginástica e a prática da denominada “boa” leitura. Dentre as atividades físicas, encontrava-se a dança.⁵⁹⁸ Dentro desta perspectiva, podemos afirmar que, posteriormente, em meados do século XX, no conjunto destas atividades recreativas, tornou-se presente, do mesmo modo, o teatro de bonecos.

⁵⁹⁵ GOMES, Sidmar Silveira. *Do encontro entre as práticas teatrais e a educação: uma releitura da constituição do teatro infantil brasileiro*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

⁵⁹⁶ *Idem*, p. 182.

⁵⁹⁷ *Idem*, p. 183.

⁵⁹⁸ GONDRA, José G. “Medicina, higienismo e educação escolar”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Esta relação entre o escolanovismo e a formação de uma boa conduta relacionada às crianças e jovens pode ser verificada na obra *Educar pela recreação (para pais e educadores)*, de Maria Junqueira Schmidt, publicada em 1958⁵⁹⁹. Tal livro possui como uma de suas referências a obra de Olga Obry, comentada anteriormente, sendo que o primeiro capítulo denomina-se “Finalidades da moderna pedagogia”, o que já acentua que a obra se posiciona num determinado ponto de vista acerca da educação pela recreação.

Valorizando a experiência da criança, a autora afirma que a autosuficiência, a autoexpressão, a responsabilidade e a coragem se aprendem com a vivência. “Viver situações significativas é que leva ao amadurecimento”. A educação não é apenas uma técnica: ela procede das disposições íntimas do educando, criadas principalmente pelas vivências”.⁶⁰⁰

Dentro deste quadro, a recreação favoreceria aspectos positivos para a personalidade que se desenvolve: “a recreação, quer a espontânea, quer a dirigida, cria e sugere interesses os mais variados”.⁶⁰¹ Entretanto, os adultos devem participar com muita discrição, estimulando mais do que sugerindo. Relacionando a Escola Nova a este projeto pedagógico, a autora sugere:

A linguagem, embora seja o processo mais importante da expressão, não é o único meio de traduzir o que vai no íntimo da alma. O ritmo, a música, a dança, a pintura, o desenho, a modelagem, a dramatização são reveladores daquilo que a criança não sabe exprimir. Essa a razão principal da ênfase que tomou a recreação na Escola Nova. Se quisermos conhecer a criança, vamos observá-la quando está brincando; interpretemos seus desenhos; estudemos suas expressões fisionômicas quando toma parte num brinquedo ou numa bandinha rítmica. Há as que põem toda violência no jogo ou nos instrumentos, há as que se agitam e há as felizes que ostentam um sorriso eufórico. Há as que se isolam e as que se agregam. Umamandam e outras obedecem. Umase abstraem e sonham, mal acompanham os movimentos quando em atividades de grupo; outras se integram e participam e lideram. Enfim, na recreação revelam-se ostensivamente, o temperamento e os conflitos interiores.⁶⁰²

⁵⁹⁹ SCHMIDT, Maria Junqueira. *Educar pela recreação (para pais e educadores)*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1958.

⁶⁰⁰ *Idem*, p. 14.

⁶⁰¹ *Idem*, p. 18.

⁶⁰² *Idem*, p. 18-19.

A recreação, além disso, seria um excelente corretivo “para a atitude viciada dos desajustados, os quais desejam, em via de regra, **‘levar a maior vantagem possível com o menor esforço possível’**”.⁶⁰³ Assim, o primeiro capítulo do livro analisado possui um tom motivacional, fomentando nos adultos o fortalecimento da coragem das crianças, o cultivo do ser interior.

Opondo a educação conservadora à escola renovadora, a autora afirma:

A educação tradicional, autoritária, cultivada, via de regra, o sentimento de vaidade e o medo do ridículo que paralisam a auto-afirmação, que instalam a timidez e a falta de confiança em si. Quantos pequeninos artistas que se realizavam plenamente no jardim de infância, não vêem estancadas suas possibilidades criadoras quando ingressam na escola primária, porque, desgraçadamente, ali impera outro sistema de aprendizagem!⁶⁰⁴

Em consonância com a Escola Nova, Maria Junqueira Schmidt ainda anuncia que “a verdadeira missão do educador é favorecer o desenvolvimento das forças criadoras e não tanto fornecer noções já elaboradas”. Desse modo, o objetivo primordial deve ser o de “criar oportunidades para a descoberta dessas noções, quer dizer, de firmar o primado do vivido sobre o aprendido”.⁶⁰⁵

O livro, além disso, de posicionamento cristão, estimula que a família tenha momentos de recreação em união: “A criança imita não só os gestos, mas também a atitude interior. Os pais devem ser, pois, prazenteiros; devem usar o riso e a piada como se faz uso de vitaminas e de desinfetantes”.⁶⁰⁶

As artes deveriam ser, segundo a autora, apresentadas de maneira inter-relacionadas. Elas seriam “fatores de auto-afirmação e, por conseguinte, elementos preciosos de ajustamento”⁶⁰⁷, sendo, por isso, empregadas pela psicoterapia. Schmidt também ressalta a importância do desenho e da pintura livres para o desenvolvimento integral da criança.

A respeito do papel da dramatização para o universo infantil, ela sugere que tal atividade é de autoexpressão, antes do que imitação. “Quando a criança escolhe seu

⁶⁰³ *Idem*, p. 23. (Grifo da autora)

⁶⁰⁴ *Idem*, p. 34.

⁶⁰⁵ *Idem*, p. 113.

⁶⁰⁶ *Idem*, p. 74.

⁶⁰⁷ *Idem*, p. 115.

papel, é o seu caráter que ela define, seus sonhos que ela encarna”. Dessa forma, a partir da representação, a criança “toma consciência de si própria, o que é sempre motivo de contentamento”.⁶⁰⁸

Nesse sentido, o teatro de bonecos é destacado como atividade recreativa:

Compreende-se logo por que o teatro de bonecos tem sido utilizado em nossos dias como meio de expressão da personalidade. Com efeito, êle figura hoje em lugar de preeminência entre as técnicas recreativas que asseguram o desenvolvimento e o ajustamento da criança, devido à sua alta capacidade de representar a realidade interior, bem como de favorecer a projeção e a identificação.⁶⁰⁹

Ao contrário de muitos posicionamentos aqui elencados, Schmidt acredita que, no teatro de bonecos, “é imprescindível o tipo de qualidades negativas, a fim de constituir contraste com as figuras positivas e dar vazão às tendências anti-sociais dos espectadores”. Apesar disso, o mal deveria ser vencido pelo bem, sendo aquele de grande sucesso devido a “agressividades recalcadas”⁶¹⁰. Assim, “quanto mais colérico, brutal, vingativo é o tipo mau, mais entusiasmo suscita”. No entanto, “em definitivo, a simpatia, pelo menos da criança, está sempre com o símbolo da bondade e com as vítimas da injustiça”.⁶¹¹

A autora traça, além disso, um histórico do teatro de bonecos desde a Idade Antiga, passando por intelectuais célebres, como Goethe, George Sand, Gaston Baty e Bernard Shaw. Comenta também sobre a cultura popular brasileira, o “presépio de fala” e “João Minhoca”, chegando à Sociedade Pestalozzi do Brasil, a qual, de acordo com a mesma, “iniciou notável movimento de teatro de marionetes e de fantoches, de sombras chinesas e de máscaras, visando o desenvolvimento e o ajustamento da criança”.⁶¹² Cita também o *Teatro Gibi* – grupo de teatro de títeres que será tratado no quarto capítulo –, além de apontar o nome da *Escolinha de Arte*, comentada no primeiro capítulo. Deste modo, Schmidt estrutura uma linha de continuidade entre o boneco como figura

⁶⁰⁸ *Idem*, p. 142.

⁶⁰⁹ *Idem*, p. 151.

⁶¹⁰ Acerca do debate sobre temas tabu no teatro infantil contemporâneo, consultar, por exemplo: MARTÍNEZ, Carlos Adrián. “Teatro de Títeres para niños – El contexto argentino”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 13, v. 18, outubro, 2017.

⁶¹¹ SCHMIDT, Maria Junqueira. *Educar pela recreação (para pais e educadores)*. *Op. cit.*, p. 152.

⁶¹² *Idem*, p. 156.

religiosa, como personagem popular, como linguagem cênica adotada pelos românticos, chegando, assim, até o espaço educativo por meio da Sociedade Pestalozzi do Brasil, pelo Teatro *Gibi* e pela *Escolinha de Arte*.

A escritora elenca a importância de uma série de outras atividades recreativas para a formação moral da criança, como a narração de histórias, o jogo rítmico, a conversa, o escotismo, a produção de um diário, a música, a dança, os esportes, o cinema, a TV, o rádio, sempre sob a orientação de um adulto. O tema da higiene mental, como se pode entrever, está presente até o final da obra:

O recreacionista deve praticar e ensinar aos educandos a higiene mental, que é o segredo da felicidade interior, do bem-estar da alma, da constância na serenidade. A higiene mental, filha da imaginação bem orientada, é o antídoto do mau humor, da neurastenia, do tédio, fatores todos de desintegração do indivíduo e da sociedade; é da arte de criar interesses novos que tragam diversão; é a aceitação dos fatos e das pessoas sem irritação, com tolerância e benevolência oriundas da compreensão. [...] A higiene mental é o mecanismo da eliminação da contrariedade, é a técnica do recalque sadio, da sublimação dos desejos anti-sociais, é a disposição permanente para o riso, para a alegria. Essa disposição possibilita a saúde mental e facilita conseqüentemente a elevação do espírito.⁶¹³

Em período contemporâneo a estes compêndios de recreação infantil, podemos encontrar também a obra *Teatrinho de fantoches*⁶¹⁴, de Maria Helena Góis, publicada em 1957 – livro, esse, voltado às professoras e às crianças do meio rural. Ressalta-se no livro que Maria Helena Góis era portadora de grande experiência no magistério rural, no Ceará, e foi aluna do curso de Recreação Infantil da Sociedade Pestalozzi do Brasil. No momento em que a obra foi trazida a público, a autora era recreadora e orientadora das escolas primárias da zona rural na equipe da Missão Rural do Vale do Apodi, no Rio Grande do Norte.

É interessante notar que, no período abarcado por esta pesquisa, o teatro de bonecos como ferramenta educacional foi muito estimulado em periódicos brasileiros relacionados às escolas rurais. Na *Revista Mundo Agrícola*, por exemplo, as reportagens relacionadas ao teatro de títeres foram uma constante nos anos 1950.

⁶¹³ *Idem*, p. 271-272.

⁶¹⁴ GÓIS, Maria Helena. *Teatrinho de fantoches*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1957.

Em 1953, foi publicada uma pequena reportagem neste periódico intitulada *Teatrinho de Fantoches*. Nela, esta atividade artística é indicada, devido, inclusive, aos recursos econômicos que podem ser angariados pela escola rural:

O teatrinho de fantoches pode ser, na escola rural, um meio de diversão da população e também um meio de renda para a escola. A professora pode conversar com as pessoas mais influentes no lugar e explicar detalhadamente o serviço que um teatrinho deste tipo pode prestar às crianças como diversão. E pedir o apóio desas [sic] pessoas, em material ou dinheiro, para sustentá-lo. [...]

Assim, quase tôda a população será visitada e com certeza cada um fará a sua contribuição. Quando o teatrinho ficar pronto, tôda a população do lugar estará interessada, pois todos contribuíram, dentro do possível, e sentirão que o teatrinho é de todos e para todos.⁶¹⁵

O teatro de bonecos seria, portanto, na zona rural, um recurso para que toda a população local se envolvesse com a escola. E, a fim de que esta linguagem cênica fosse colocada em prática, em 1954, a *Revista Mundo Agrícola* exibiu uma reportagem sobre como fabricar os fantoches com papel machê.⁶¹⁶ No mesmo ano, difundiu ainda um texto sobre como montar o retábulo para as peças. A publicação é voltada diretamente aos professores da escola rural:

Mas, aqui entre nós, professora: assim na janela, a peça não impressiona tanto quanto se representada em um palco de verdade. E êste palco para o teatrinho de fantoches é tão fácil de ser construído, tão barato no material e na mão de obra, que até nem vamos conversar mais a propósito de palcos improvisados com cadeiras, bancos e mesas.⁶¹⁷

No número seguinte da mesma revista, uma reportagem com explicações acerca do cenário para o teatro de fantoches foi exposta, sendo todos estes textos informativos acompanhados de desenhos ilustrativos das técnicas ensinadas. Nesta última publicação, estimula-se que a professora faça tudo de forma que, “o jornalzinho da escola, quando

⁶¹⁵ LAVOR, Guarací Cabral de. “Teatrinho de Fantoches”. In: *Revista Mundo Agrícola*. Ano 2, Abril de 1953, n. 4, p. 20.

⁶¹⁶ LAVOR, Guarací Cabral de. “O fantoche – como se fabrica”. In: *Revista Mundo Agrícola*. Ano 3, Janeiro de 1954, n. 1, p. 31.

⁶¹⁷ LAVOR, Guarací Cabral de. “Palco para o teatrinho de fantoches”. In: *Revista Mundo Agrícola*. Ano 3, Junho de 1954, n. 6, p. 25.

noticiar o acontecimento artístico, poderá empregar, sem nenhum constrangimento, aquela afirmativa muito em moda: ‘deslumbrante espetáculo’...’⁶¹⁸

A partir dos anos 1920, o analfabetismo se torna um dos principais problemas da nação brasileira, a “marca da inaptidão do país para o progresso”⁶¹⁹. Acrescido a isso, os imigrantes passam a ser vistos como uma ameaça após as greves operárias de 1917 e 1918. Nesse contexto, “a imagem de uma cidade invadida por populações de costumes bárbaros que ameaçariam as rotinas citadinas mais sedimentadas passa a ser referência constante nos discursos de uma elite urbana letrada”. Desse modo, nas campanhas cívicas da década de 1920, antes do escolanovismo, moralizar os costumes era peça-chave, além da busca por conter a migração para as zonas urbanas. Assim, ganha força o projeto de levar a escola aos locais mais apartados, “banindo a ameaça representada pelo êxodo migratório”.⁶²⁰ Este foi um incentivo importante no século XX para que a educação rural passasse a ganhar mais atenção. Dentro desta perspectiva, o teatro de bonecos como atividade manual, que uniria corpo e intelecto, obteve também destaque dentro deste enfoque da pedagogia.

Na revista argentina *El Monitor de la Educación Común* também é possível verificar a existência de um artigo, de 1965, que ensina a construção de estruturas de retábulo para o teatro de bonecos⁶²¹. Nesta publicação, no entanto, a referência maior não são as escolas rurais, mas os lares das crianças. No início de tal texto, a autora, Marie Bernardo, estimula o leitor, valorizando a arte dos títeres:

Os teatros de bonecos para crianças são muito acessíveis a todas aquelas pessoas que com poucos recursos e grande imaginação instalem em sua casa um deles para distração

⁶¹⁸ LAVOR, Guarací Cabral de. “Teatrinho de bonecos – CENÁRIO”. In: *Revista Mundo Agrícola*. Ano 3, Julho de 1954, n. 7, p. 29.

⁶¹⁹ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Reformas da instrução pública”. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 227.

⁶²⁰ *Idem*, p. 233.

⁶²¹ Existe ainda outro artigo da mesma revista *El Monitor de la Educación Común*, publicado em 1969 – já fora do recorte temporal da Tese – que ensina aos leitores como construir um retábulo, oferecendo, inclusive, medidas e sugestões relacionadas ao cenário e aos efeitos sonoros. Trata-se de um artigo de Mario Nestor Abasolo, no qual, no início, é apresentada, ainda, a receita para a confecção de um títere com papel machê e cabaça, seguindo-se de dicas para a vestimenta. O autor também adverte que o boneco não deve ser realista, sendo uma caricatura, uma vez que, no teatro, “as coisas mais que ser, devem parecer”. ABASOLO, Mario Nestor. “El mundo del títere”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1969, n. 941 (1969), p. 117-122.

e divertimento de pequenos e grandes. Estes teatros podem ser transportáveis e desarmáveis.⁶²²

Conforme mencionado anteriormente, o livro *Teatrinho de fantoches*, de Maria Helena Góis, também estava amplamente relacionado às escolas rurais, uma vez que a trajetória da autora possuía ligação com este setor das políticas educacionais. Nesta obra, a educadora afirma que o teatro infantil poderia ser um instrumento de educação, instrução e divertimento, o qual ensinaria com discrição e desenvolveria aptidões, além de que modelaria o caráter, dentro de uma atmosfera de solidariedade social⁶²³. Criando interlocuções com a Escola Nova, a autora afirma: “Assim é a ‘escola da vida’, ‘onde se aprende a fazer-fazendo’, onde as crianças têm liberdade de agir, de desenvolver a imaginação criadora, através do mundo encantado da fantasia e do sonho”.⁶²⁴ Góis explica, em seguida, as diferentes técnicas de teatro: sombras, marionete, fantoche, bonecos movidos a bastão, pantomima, máscara.⁶²⁵

No histórico dos títeres, comenta sobre a Antiguidade (egípcios, gregos, chineses e javaneses), e, na contemporaneidade, sobre Goethe e García Lorca. Em seguida, atém-se ao mamulengo, distinguindo-o do teatro com valor pedagógico, que é discutido logo no tópico posterior. Sobre a forma como os títeres podem ser utilizados nas lições, a autora ressalta, num trecho muito semelhante àquele destacado do livro de Maria Clara Machado:

Do ponto de vista intelectual, transmite por intermédio dos seus pequenos atores, conhecimentos de Linguagem, História, Geografia, Aritmética, Higiene, de modo prático e agradável. A criança grava com muito mais facilidade a figura de um boneco que encarna um personagem histórico, que sai de cena para escovar os dentes ou mudar a roupa, do que as lições complicadas, que exigem penoso esforço de memorização. O boneco se reveste de tal autoridade, que chega a exercer poderosa influência no espírito infantil.⁶²⁶

⁶²² BERNARDO, Marie. “Teatro para Títeres”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1965, N. 939 (1965), p. 25.

⁶²³ GÓIS, Maria Helena. *Teatrinho de fantoches*. *Op. cit.*, p. 11.

⁶²⁴ *Idem, ibidem*.

⁶²⁵ *Idem*, p. 12.

⁶²⁶ *Idem*, p. 15.

A autora ainda destaca os cursos de teatro de fantoches promovidos pela Sociedade Pestalozzi do Brasil:

A Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Distrito Federal, promove todos os anos vários desses cursos [de teatro de bonecos], atraindo professores dos Estados, que muito têm feito em favor da recreação escolar. A Pestalozzi realiza proveitoso trabalho de educação de crianças *excepcionais*, utilizando técnicas modernas de aprendizado, por meio de uma série de atividades recreativas: teatro, bandinha rítmica, pintura, desenho, modelagem, trabalhos manuais, excursões, jogos e danças. Atividades estas, que o teatrinho de fantoches pode desenvolver com esplêndido resultado, tanto para crianças *excepcionais*, como para crianças *normais*.⁶²⁷

Em sua obra, Góis ensina, além disso, a fabricação de fantoches de papel machê. Para a autora, o “trabalho de modelagem não é difícil, pois o fantoche não exige fisionomia delicada ou perfeição de formas: é uma figura caricaturesca, como o próprio nome indica”⁶²⁸. Percebe-se, por meio da comparação, que tal afirmação é o oposto daquilo que Mane Bernardo aponta em suas publicações analisadas.

Maria Helena Góis ensina também a realizar a pintura, o cabelo, as mãos e a vestimenta do fantoche, além de fornecer dicas sobre a manipulação e a confecção do retábulo, dos cenários, da iluminação. Para a autora, as peças devem “transmitir conhecimentos diversos, analisar problemas e refletir situações vividas no ambiente escolar, visto sempre pelo lado positivo e humorístico”.⁶²⁹

Esta metodologia de projetos, na qual o teatro de bonecos poderia auxiliar na reflexão de outros temas, estava muito presente nos discursos escolanovistas. Segundo Diana Gonçalves Vidal,

O método de projetos questionava a rígida repartição de horários da escola primária. Anteriormente relacionada à higiene e a características “biológicas” do aluno, a divisão consecutiva do tempo escolar em atividades era substituída pelo tempo “psicológico” do interesse.

[...]

⁶²⁷ *Idem*, p. 16.

⁶²⁸ *Idem*, p. 20.

⁶²⁹ *Idem*, p. 34.

O método de projetos, ainda, organizava diferentemente o espaço escolar. As carteiras fixas, substituídas pelas móveis, abandonavam a ordenação em fileiras e buscavam, na associação, oferecer condições para o trabalho em grupo.⁶³⁰

Esta organização do tempo escolar pelo “interesse” também é exposta no livro de Maria Helena Góis. Mais uma vez, posicionamentos referentes à Escola Nova encontram-se vigentes nas ideias explicitadas:

Devemos, cumprir insistir, dar-lhes [às crianças] inteira liberdade de ação. Cabe à professora apenas a tarefa sutil de orientador, no que se refere à técnica, à melhor adaptação das peças escolhidas pelo grupo, à obtenção do material necessário (que será adquirido pelos próprios alunos) e à direção dos ensaios. Sobretudo cabe à professora manter vivo o entusiasmo revelado pelos alunos.⁶³¹

As peças escolhidas deveriam “recrear, educando”. Sugere-se que o espetáculo seja engraçado, e que um apresentador apareça em diversos momentos da dramatização. Além disso, “as peças devem contribuir para formar o senso artístico, moral e social, sem todavia se tornar lição. Quando se incluir uma ‘moralidade’, fazê-lo com bastante finura, indiretamente, como quem não quer”.⁶³² Dentro da rede de referências criadas entre as obras analisadas, é importante destacar que, na bibliografia do livro *Teatrinho de Fantoques*, estão presentes os dois manuais de Alfredo S. Bagalio já analisados neste capítulo.

Em 1961, outra obra acerca do teatro de bonecos foi publicada no Brasil: trata-se do livro *Teatro de Fantoques – marionetas, máscaras, sombras*⁶³³, de Maria de Lourdes Moreira Lemgruber, destacada anteriormente por ser também a autora de *Compêndio de trabalhos manuais*, a qual era voltada aos professores e ao “lar”.

A autora traça um breve histórico dos títeres, dando ênfase, na contemporaneidade, à popularidade dos bonecos na Tchecoslováquia e na Rússia, passando por curiosidades da Alemanha, França, Espanha, Inglaterra, e percorrendo

⁶³⁰ VIDAL, Diana Gonçalves. “Escola Nova e processo educativo”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 514-515.

⁶³¹ GÓIS, Maria Helena. *Teatrinho de fantoches*. *Op. cit.*, p. 35.

⁶³² *Idem*, p. 39.

⁶³³ LEMGRUBER, Maria de Lourdes Moreira. *Teatro de Fantoques – marionetas, máscaras, sombras*. Rio de Janeiro: Editora Minerva LTDA, 1961.

brevemente a América e o Oriente. No que diz respeito ao Brasil, Moreira Lemgruber nos indica ricas informações sobre a relação entre teatro e educação:

Existiam, no Rio de Janeiro, teatrinhos improvisados em algumas de suas praias. No Brasil, porém, só agora, começam a dar valor ao teatro de bonecos e a Sociedade Pestalozzi do Brasil, mantém os melhores teatros no gênero e, através dos seus cursos de recreação tem, de algum modo, sido difundida essa atividade tão salutar. Além da Sociedade Pestalozzi do Brasil, devem ser louvadas iniciativas como as de Maria Clara Machado e Isis Barbosa Melo, com o Teatrinho Vagalume e mais algumas, em muitos outros Estados do Brasil, que já contam com iniciativas bem apreciáveis. O Instituto de Educação do Estado da Guanabara dá ao 3º ano normal, um curso completo sobre teatro de fantoches, desde a elaboração da história, confecção de bonecos, vestimentas, até a sua representação, o que é feito nas próprias salas de aula, a fim de que as professorandas saibam utilizar-se, futuramente, na Escola Primária, dêsse elemento educativo de raro valor. Podemos citar ainda o INEP que mantém cursos de Arte Infantil, o Curso de Fantoches do SENAI, o Curso Pré-vocacional da Secretaria de Educação do Estado da Guanabara e colégios particulares, jardins de infância, etc.⁶³⁴

A autora da obra sugere que todas as etapas do teatro de bonecos sejam realizadas pelos alunos: a peça, a confecção dos fantoches, o figurino, o palco e os cenários, a manipulação e a representação. Ela faz referência a países que utilizam amplamente o teatro de títeres na escola: Argentina, México, Espanha, Inglaterra, EUA.⁶³⁵

Assim como outros mediadores já analisados, Moreira Lemgruber defende a expansão do teatro de bonecos pelas escolas:

Desejamos que cada escola tenha o seu teatro de bonecos, seja êle de sombras, máscaras, fantoches ou marionetes. O professor deve dar ao aluno plena liberdade na realização dessa obra. O menino toma-se de tal entusiasmo pelo seu boneco, que ao apresentá-lo, pela primeira vez, o faz como se estivesse há muito familiarizado com o trabalho.⁶³⁶

⁶³⁴ *Idem*, p. 10 e 11.

⁶³⁵ *Idem*, p. 13.

⁶³⁶ *Idem*, p. 14.

Em seguida, a autora se dedica a explicar de que forma deve se dar a organização do teatrinho:

- 1) Escolha da peça – As peças terão fundo moral e serão “escritas em linguagem clara e simples”. As crianças não devem decorar textos sem entender o sentido.
- 2) Eleição de alunos – Selecionar não é excluir, mas, sim, deixar que cada aluno faça algo conforme suas aptidões. No entanto, a autora recomenda que se façam testes de seleção.
- 3) Confeção dos fantoches – Nesta parte, ensina-se tecnicamente a confecção dos fantoches: a estrutura da cabeça, a massa para modelagem, a pintura, as mãos, a vestimenta. Fornece dicas também acerca da manipulação.
- 4) Construção do palco, cenários e iluminação – A autora proporciona as medidas para a construção do retábulo e dicas para o cenário e a iluminação.
- 5) Ensaio da peça – Explica-se como confeccionar um programa e sugere orientações sobre a manipulação dos fantoches.

Lemgruber, além disso, também oferece breves explicações a respeito de outras técnicas: teatro de sombras, teatro de máscaras – cujas explicações são muito semelhantes às aquelas contidas no livro de Olga Obry – e marionetes de fio. Na bibliografia apontada ao final da publicação, evidencia-se a rede de referências existente entre os livros sobre o tema: nas alusões a outros manuais, aparecem autores como Javier Villafañe, Maria del Carmem Schell, Olga Obry e Maria Clara Machado.

Helena Antipoff, além de ter tido importante papel para Maria Clara Machado, conforme já comentado anteriormente, ainda escreveu o prefácio de outra obra sobre teatro de títeres para crianças dos anos 1960, intitulada *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*⁶³⁷, de Vera Milward, Léa Ferreira e Elza Milward, a qual foi publicada em 1963. Com base no conteúdo da publicação, Antipoff relembra uma experiência de quase quarenta anos antes, quando estava em Genebra, no Instituto Jean Jacques Rousseau, onde havia uma educadora britânica que divertia os meninos da *Maison des Petits* com o seu teatrinho com uma única personagem. O nome do mesmo era Johnny, um macaquinho de pelúcia marrom. Antipoff conta que as apresentações eram assistidas

⁶³⁷ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Guanabara: Serviço Gráfico do IBGE, 1963.

não só por crianças, mas também por educadores e psicólogos – dentre eles, o fundador do Instituto, Edouard Claparède. Desse modo, Antipoff conclui:

O trabalho da professora Elza Milward e de suas irmãs contribuirá certamente à maior expansão desta preciosa “arte” cujos dramas e comédias podem ter benéficas repercussões na procura dos equilíbrios emocionais após descargas de riso ou choro, de medo ou de raiva, de simpatia ou de hostilidade vividos no pequeno palco ou na platéia, tanto pelos “artistas” como pelos jovens espectadores...⁶³⁸

Na apresentação do livro, Elza Milward, uma das autoras, conta que encenava o seu teatro de bonecos para os alunos da escola primária onde trabalhava, no Grupo Escolar de Caxambu. Em certa ocasião, quando foi convocada pela Secretaria de Educação do Estado para fazer um curso na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, expôs o seu trabalho para professores da cidade, dentre eles Helena Antipoff, que a incentivou muito. Elza chegou, inclusive, a ser convidada para se apresentar na Sociedade Pestalozzi, no Rio de Janeiro.

Na obra, defende-se que a recreação, como uma “tendência instintiva da criança”, deve ser aproveitada como forma de educação. As autoras fazem uma reflexão teórica sobre o que é a recreação, deixando claro que tais atividades devem conter uma carga afetivo-emocional para, realmente, recrear. Dentro disso, “a estória é um gênero de atividade recreativa de grande importância. Além do prazer que causa à criança, tem um grande valor como instrumento educativo”.⁶³⁹

As crianças estão aptas a realizar dramatizações – atividade que pode surgir das estórias – espontâneas ou dirigidas. As dirigidas são aquelas nas quais o professor colabora na orientação, “sugerindo, sem impor”. Estas dramatizações são “estórias ou contos, em cujo transcurso vão sendo executados os movimentos evocados”.⁶⁴⁰

A fim de justificar o valor da dramatização enquanto processo educativo, as autoras citam Lourenço Filho: “O mestre que levar seus alunos a situações dramatizadas, seja de uma poesia, seja de uma narrativa mais complexa, estará

⁶³⁸ *Idem*, p. 05.

⁶³⁹ *Idem*, p. 23.

⁶⁴⁰ *Idem*, p. 24.

realizando, tocando fundo as molas do comportamento de seus alunos”.⁶⁴¹ A dramatização pode ser um passo para o teatro – aspecto indicado pelas autoras.

O teatro de bonecos, uma das atividades possíveis de serem realizadas, é recomendado por oferecer às crianças mais tímidas uma oportunidade de participar, assim como evita o “estrelismo” em crianças, suspendendo a vaidade. Esta linguagem cênica, possuindo como primeiro objetivo a recreação, deveria também educar, quer na educação moral, quer na transmissão de conhecimentos.

Para as autoras, seria ideal que cada escola “possuísse um departamento de teatrinho de bonecos, com instalações próprias, contendo alguns cenários, bonecos, peças e vestuário”.⁶⁴² Aspirava-se que houvesse grupos volantes de teatro de bonecos, “constituídos de pessoal especializado sob orientação de professores, que pudessem viajar pelo interior, levando, por intermédio desse tão grande veículo de cultura, um pouco de recreação apropriada aos meninos do ambiente rural”.⁶⁴³ Mais uma vez, sugere-se a existência de um evidente esforço em ligar as escolas rurais com atividades de recreação tais como o teatro de bonecos.

A segunda parte do livro é dedicada a explicar a confecção de um teatro de títeres. Comenta-se, em primeiro lugar, sobre os fantoches e sobre as peças a serem escolhidas, as quais devem ser selecionadas, do ponto de vista moral, muito criteriosamente. “Belos gestos, grandes heroísmos podem ser explorados. Enredos simples e essencialmente honestos. Entretanto não deve dar impressão de ‘lição de moral’”.⁶⁴⁴

Para as autoras, o teatro de bonecos pode ser realizado tanto pelo professor como pelas crianças. Ensina-se, ainda, diversas formas de construir um retábulo – permanente, portátil e de improvisado –, além de serem fornecidas informações acerca da iluminação e dos cenários. A confecção das cabeças dos fantoches, de papel machê ou de gesso, é exposta, mostrando-se, inclusive, as proporções dos elementos faciais. Sugere-se também a fabricação da pintura, das mãos, do cabelo e do vestuário dos fantoches.

As autoras ainda apresentam a fabricação de bonecos raramente encontrados em outros manuais, como o boneco calunga, “montado nas costas da mão, em uma luva cujos dedos médios e indicador tenham sido retirados, e estes dedos do operador sirvam

⁶⁴¹ *Idem, ibidem.*

⁶⁴² *Idem, p. 30.*

⁶⁴³ *Idem, p. 31.*

⁶⁴⁴ *Idem, p. 36.*

de pernas ao boneco”. Esta e outras técnicas são recomendadas para crianças que estejam hospitalizadas, o que demonstra a preocupação com o público infantil em dificuldades.

Em 1967, foi publicada, além daquelas já elencadas, mais uma obra sobre o teatro de bonecos na escola, denominada de *Teatro de fantoches na escola dinâmica*, de Marlene Montezi Blois e Maria Alice Ferreira Barros.⁶⁴⁵ As autoras comentam no Prefácio que o motivo de escreverem o livro foi a falta de material sobre o assunto quando foram realizar um projeto de teatro de bonecos na escola Olímpia do Couto (Mangueira – GB):

Onde conseguir historietas para o nosso objetivo? Poucas havia. Material que nos orientasse no assunto – quase nenhum. A vontade de proporcionar às crianças um pouco de alegria, fêz com que não esmorecêssemos. Dificuldades imensas. Solicitações constantes impulsionaram-nos à criação de pecinhas e organização de espetáculos, mesmo em horas extras. Essas solicitações serviram de incentivo para todo um trabalho de criação e pesquisa e nos proporcionou maior afinidade com o mundo dos bonecos. Sentimos o porquê da pouca divulgação do fantoche nas nossas escolas e sentimos também necessidade de ter um conhecimento mais amplo do assunto, a fim de realizarmos um trabalho seguro e objetivo.⁶⁴⁶

O Capítulo 1 do livro inicia-se com uma citação de Augusto Rodrigues sobre o papel da arte na infância – arte que é sinônimo de vida: “Só há infância feliz quando se assegura à criança o seu direito inalienável de exprimir-se livremente”.⁶⁴⁷

A respeito da dramatização, afirma-se que esta atividade realizada pelas crianças é, também, uma autoexpressão. “A dramatização nos permite um melhor conhecimento da criança, pois ela se deixa conhecer intimamente, quando escolhe o personagem que mais lhe agrada”.⁶⁴⁸ O teatro de fantoches, além disso, poderia ajudar muito a “criança-problema”, já que nesta operação “ela deixa de se expor ao público sentindo-se

⁶⁴⁵ BLOIS, Marlene Montezi. BARROS, Maria Alice Ferreira. *Teatro de fantoches na escola dinâmica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A, 1967.

⁶⁴⁶ *Idem*, Prefácio.

⁶⁴⁷ *Idem*, p. 01.

⁶⁴⁸ *Idem*, p. 03.

perfeitamente à vontade ao viver os personagens personificados pelos bonecos”.⁶⁴⁹ Nota-se, aqui também, uma aproximação ao discurso da Sociedade Pestalozzi.

As autoras criticam o fato de que a imaginação estivesse sendo colocada em segundo plano pelas escolas da época na qual escreveram o manual. Elas afirmam que tais instituições escolares apenas transmitiam ideias já formuladas e, em muitos casos, cumpriam um programa extenso e pouco objetivo. Para elas, orientar a criança incentivando a sua imaginação é “possibilitar-lhe uma vida mais alegre e feliz”. Além disso, o teatro na escola poderia, também, fixar e esclarecer conceitos novos, e, até, em determinados aspectos, avaliar o aprendido. Dentro da rede de referências estabelecida entre as obras, é importante destacar que, neste livro, o manual *Educar pela recreação* é citado como apoio bibliográfico.

Diferente de outros livros já analisados anteriormente, as autoras não ensinam somente a confeccionar bonecos de luva (fantoques): elas exibem diversas técnicas que poderiam ser realizadas com materiais recicláveis, de cozinha e até mesmo com alimentos, como batatas e cenouras. Expõem também procedimentos para a fabricação de bonecos com elementos da natureza, como galhos e cascas de árvore. Por fim, é importante ressaltar que, na bibliografia da obra, são citadas Maria Helena Góis e Maria de Lourdes Lemgruber – autoras já referenciadas no presente capítulo.

Dos anos 1960, não foi possível encontrar muitos manuais de teatro de bonecos na educação da Argentina, além dos livros de Mane Bernardo já examinados. Publicado no ano de 1960, é de autoria de Maria del Carmen Sanchez Rego uma das exceções a esta constatação. Com o título de *Títeres en la actividad escolar – con 25 obras*⁶⁵⁰, é afirmado, na obra, que o teatro de bonecos na escola poderia ter duas atribuições: o compromisso recreativo e a função de atividade de trabalho, articulado à sala de aula. O segundo objetivo se relacionaria com:

A educação estética, sendo expressão conjugada oral, escrita, gráfica, plástica, musical e dançante, intervindo:

A educação manual, com o trabalho que é jogo.

A educação intelectual, com a investigação espontânea, estimulada pela imaginação, e

⁶⁴⁹ *Idem*, p. 04.

⁶⁵⁰ REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar – con 25 obras*. Buenos Aires: Editorial Ciordia, 1960.

A *educação moral*, que oferece o clima da ação, com a moral plástica.⁶⁵¹

Sanchez Rego demonstra que a confecção de um teatro de bonecos pode auxiliar em diversos aspectos: Literatura e Castelhana, Desenho e Pintura, Música e Canto, Exercícios Físicos, Trabalho Manual, História e Geografia, Física, Anatomia, Higiene, Química, Matemática. A autora recomenda, além disso, a divisão de tarefas entre as crianças e explica como fabricar um retábulo, as cabeças dos fantoches, as vestimentas, o cabelo, as mãos, indicando conselhos também acerca da manipulação.

A fim de concluir este capítulo, gostaríamos de analisar um livro argentino sobre teatro de bonecos que foi publicado no ano de 2010, o qual tem como título *El títere aplicado a la educación*⁶⁵². Esta obra, apesar de ser recente, é de autoria de uma educadora que viveu durante o período focado nesta Tese. Trata-se de María Teresa Montaldo, da província de Tucumán, onde foi uma das fundadoras da escola de títeres de Tucumán, nos anos 1950. Em 1979, a autora desligou-se desta instituição e fundou a oficina de bonecos “Pierrot”. Desse modo, o livro ora apresentado está baseado na experiência da autora e em sua convicção de que “o desenvolvimento da capacidade criadora é o caminho mais eficaz para inserir uma pessoa na realidade, ao dar-lhe a noção de que tal capacidade deve ser usada para reconhecer o positivo que possa haver nessa realidade, corrigir o negativo e avançar em direção a uma otimização do entorno que faça a vida digna de ser vivida”.⁶⁵³

Em seu trabalho, mais contemporâneo do que aqueles analisados anteriormente, a autora desestimula os prêmios e a seleção de alunos como superiores aos demais, afirmando que a valorização do trabalho em equipe é o mais importante. María Teresa Montaldo ainda afirma que, a princípio, as ideias dos alunos devem ser ouvidas e respeitadas, “procurando prestar mais atenção às necessidades da criança que às diretrizes de um sistema imposto cujo único fim é cumprir com os objetivos da matéria que figura no plano de estudos”.⁶⁵⁴ A autora, além disso, cita a já referenciada bonequeira Maria Signorelli a fim de refletir acerca do valor formador da arte dramática para as crianças.

⁶⁵¹ *Idem*, p. 12.

⁶⁵² MONTALDO, María Teresa. *El títere aplicado a la educación*. Buenos Aires: Dunken, 2010.

⁶⁵³ *Idem*, p. 15.

⁶⁵⁴ *Idem*, p. 19.

Apesar de exibir certas transformações na forma de encarar o teatro de bonecos na educação, este livro de 2010 ainda parece portar ideais cuja matriz é a Escola Nova, o que nos leva a refletir a respeito das continuidades deste ideário na contemporaneidade. Nesse sentido, María Teresa Montaldo anuncia:

As pessoas criativas e engenhosas são aquelas que se mostram idôneas tanto para implementar projetos novos como para encontrar soluções aos problemas que surgem. As primeiras abordagens aos novos projetos devem se desenvolver em um clima de confiança e segurança, propiciando um respeito mútuo capaz de gerar a suficiente confiança para que as crianças se atrevam a fazer perguntas, a formular planos e a intercambiar opiniões com a equipe.⁶⁵⁵

Após a análise deste escopo documental apresentado ao longo do capítulo, podemos sugerir que o teatro de bonecos atrelado à educação foi, sobretudo, um projeto escolanovista, tanto no Brasil como na Argentina. Entretanto, no Brasil, devido ao fato de a Escola Nova ter sido, grosso modo, um projeto oficial do Estado, o discurso encontrado nos manuais de teatro de bonecos como recurso pedagógico parece ser mais homogêneo do que aquele verificado na Argentina.

Nesse sentido, nos manuais argentinos investigados, as perspectivas acerca da Escola Nova fluuavam em correspondência com os debates políticos mais amplos de cada período, ao passo que, nos livros brasileiros examinados, o discurso escolanovista permanecia quase intacto no decorrer do tempo, apesar de todas as transformações históricas ao longo das décadas estudadas, de uma maneira quase engessada. É como se o ideário da Escola Nova, no Brasil, houvesse se convertido num discurso desconectado da realidade política, sendo um ideal, de certa forma, descolado da conjuntura na qual se tratava de aplicá-lo.

Este “descolamento” parecia estar presente também no teatro infantil do fim dos anos 1960 e 1970. De acordo com o pesquisador e bonequeiro Miguel Vellinho, a “atualização” formal realizada neste período pelas demais artes cênicas

⁶⁵⁵ *Idem*, p. 40.

[...] parece-nos não ter atingido os principais porta-vozes de um teatro destinado às novas gerações, presos a fórmulas ou enrijecidos dentro de parâmetros que os impediam de avançar em experimentações dramatúrgicas e de encenação. Nem mesmo em um momento de polarização político-cultural, os autores mais representativos desse setor sequer esboçavam curiosidade em rever aspectos da cena que já vinham sendo revistos em outros segmentos das artes cênicas [...].

Havia, enfim, um novo ‘sentimento do mundo’, que, por razões obscuras, não contaminou aqueles que estavam procurando tanto novas platéias quanto novos talentos. Essa dissociação pode ser percebida, por exemplo, n’O Tablado, escola informal de teatro mantida desde os anos 1950 pela autora e diretora Maria Clara Machado (1921-2001).⁶⁵⁶

Neste contexto, “se agigantou a figura e o trabalho de Ilo Krugli”, artista que será comentado no último capítulo da Tese⁶⁵⁷. É provável que esta desconexão com relação à conjuntura social e política tenha ocorrido devido ao fato de que, no Brasil, o teatro de bonecos voltado diretamente para o público infantil ganhou força estreitamente vinculado ao movimento escolanovista como projeto de Nação do Estado, o que restringiu as suas possibilidades de transformações. Enquanto isso, na Argentina, o moderno teatro de títeres se desenvolveu de maneira periférica, além de a própria Escola Nova ter se estruturado como um movimento marginal com relação aos projetos educacionais do Estado argentino. Desse modo, no país vizinho, tanto fazer teatro de títeres para crianças como defender ideias escolanovistas eram ações periféricas, o que possibilitava uma maior liberdade de reflexão vinculada à conjuntura política de cada período.

Embora haja muitas variações nos discursos dos manuais argentinos sobre títeres, o ideário escolanovista transparece como opinião majoritária, apesar de a Escola Nova não ter sido consenso entre os educadores. Dessa forma, no teatro de bonecos atrelado à educação argentina, o escolanovismo demonstrou a sua força mais do que nos

⁶⁵⁶ VELLINHO, Miguel. “Ilo Krugli: um vento forte sobre o Rio”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 11, v. 13, julho, 2015, p. 78.

⁶⁵⁷ Para maiores informações acerca do teatro infantil contemporâneo, consultar: BRAGA, Humberto. “Teatro para crianças no Brasil – contexto histórico, desafios e perspectivas”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 13, v. 18, outubro, 2017. Consultar também: VELLINHO, Miguel. “Sobre a incompreensão ao redor”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 13, v. 18, outubro, 2017. Consultar, além disso: KÜHNER, Maria Helena. “Pode o teatro infantil ser considerado arte?”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 13, v. 18, outubro, 2017.

projetos pedagógicos de caráter geral, o que evidencia que, neste país, o teatro de títeres na escola era, sobretudo, uma ferramenta para que a periférica Escola Nova fosse, de algum modo, adotada na sala de aula. Talvez por isso exista, neste país, um maior número de publicações de manuais sobre o tema do que no Brasil, uma vez que estes eram um dos meios utilizados pelos escolanovistas para divulgar o seu ideário nas instituições pedagógicas. Enquanto isso, no Brasil, não havia necessidade de publicidade do discurso da Escola Nova, uma vez que este se tornou, durante um grande período, o projeto oficial do Estado.

Objetivou-se, ademais, neste capítulo, lançar um olhar mais acurado sobre a pedagogia escolanovista, historicizando os seus discursos e verificando-se a diversidade de concepções que podem ser englobadas por ela: a defesa da autonomia da criança, a pedagogia baseada na solução de problemas surgidos na rotina escolar, o planejamento das aulas a partir de projetos interdisciplinares, o higienismo, o nacionalismo, o cristianismo, o folclorismo, a moralização das lições transmitidas – todos, esses, aspectos que podem se contradizer, mas, que, do mesmo modo, encontram-se presentes, muitas vezes, lado a lado. Dessa maneira, em consonância com a proposta do pesquisador Mariano Narodowski em relação a uma nova mirada sobre a pedagogia moderna, verificamos, nos estratos que conformam estes manuais analisados, “como vão se integrando, como se justapõem e se contradizem os distintos textos que, num processo constante, vão produzindo novos discursos”.⁶⁵⁸

Sobre este tema, Clarice Nunes nos fornece férteis perspectivas acerca das relações entre o moderno e o tradicional:

Tornar-se moderno constituiu um problema de convivência com a contradição, a indeterminação, as incertezas, as concepções e as práticas ora mais próximas da democratização, ora mais próximas de posturas autoritárias. É possível pensar que na modernidade pedagógica o moderno e o tradicional foram complementares entre si e fizeram sentido na sua oposição. Apesar de complementares não foram simétricos. A assimetria aparece justamente na relação que ambos mantêm com o tempo. O moderno

⁶⁵⁸ NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder – La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994, p. 19.

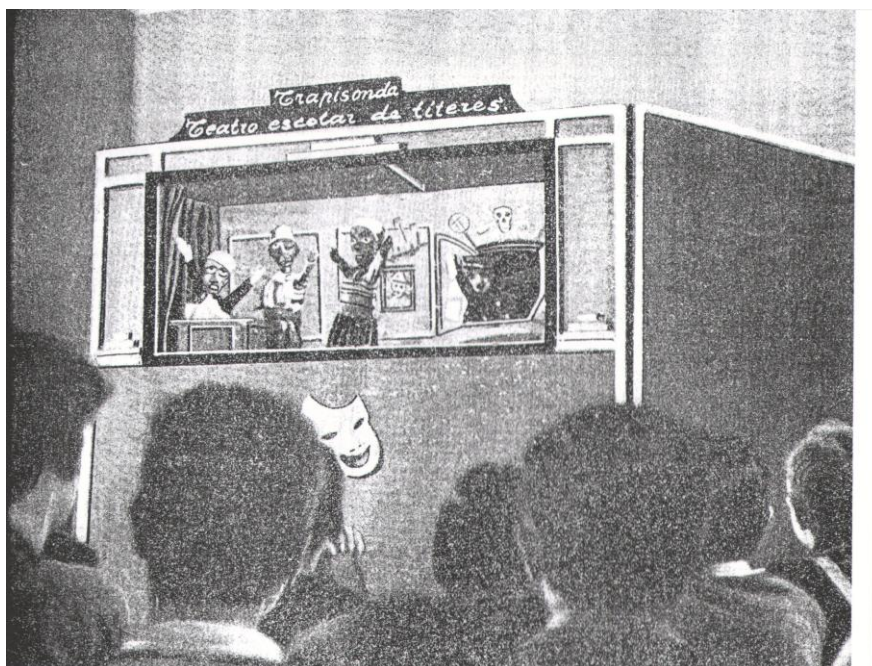
como a expressão do que tem o tempo a seu favor, do que avança, e a tradição como a expressão do que luta contra o tempo. Não nos cabe recusar nenhuma face da moeda.⁶⁵⁹

Dentro deste horizonte, tornaram-se evidentes as complexidades dos discursos escolanovistas contidos nos manuais para títeres. De acordo com Lucía Lionetti, não é possível pensar as políticas educativas de forma linear, uma vez que estas se articulam por meio de conflitos, acordos e cooperação entre as partes que estão envolvidas. Desse modo, “trata-se, então, de seguir indagando nas formas de recepção dessas políticas educativas por parte dos governados e em sua adaptação e apropriação, a partir do contato com a diversidade de representações sociais da infância que circulam nos diferentes contextos socio-culturais”.⁶⁶⁰ Assim, os projetos pedagógicos se estabelecem em lugares que não são passivos e nem estáticos, fazendo com que entrem em tensão com as particularidades das classes sociais, das etnias, dos gêneros etc. Embora a autora não esteja se referindo aos discursos escolanovistas, mas, sim, aos projetos de educação pública da Argentina republicana, acreditamos que esta reflexão pode também ser utilizada dentro do tema abarcado neste capítulo.

Finalmente, conforme pudemos intuir ao longo do capítulo, as ideias sobre infância nos manuais para o uso do teatro de bonecos na escola estavam, de certo modo, imbuídas no processo de construção das peças a serem encenadas nas instituições escolares. Dessa maneira, veremos, agora, por meio da dramaturgia para títeres realizada durante o período histórico focado nesta pesquisa, como estas perspectivas acerca da infância se relacionavam com as histórias criadas especialmente para a atuação dos títeres.

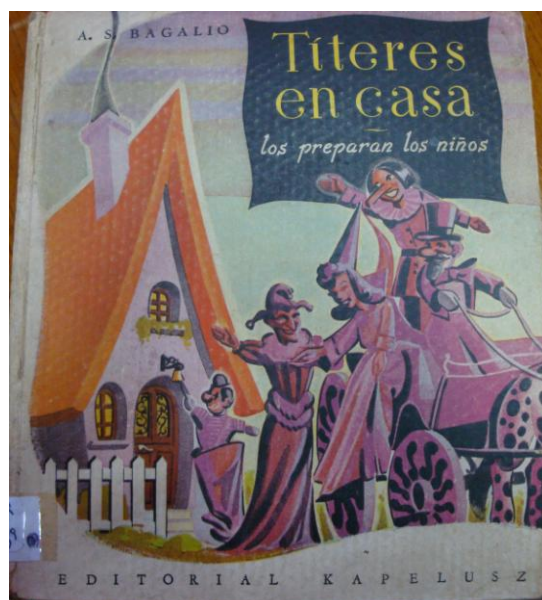
⁶⁵⁹ NUNES, Clarice. “(Des)encantos da modernidade pedagógica”. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 395.

⁶⁶⁰ LIONETTI, Lucía. “Infancia y educación en diálogo: un campo de posibilidades para la reflexión teórica y renovadas perspectivas de análisis”. In: COSSE, Isabella. LLOBET, Valeria. VILLALTA, Carla. ZAPIOLA, María Carolina. (Editoras). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2011, p. 60 e 61.



Teatro de Bonecos Escolar "Trapisonda".

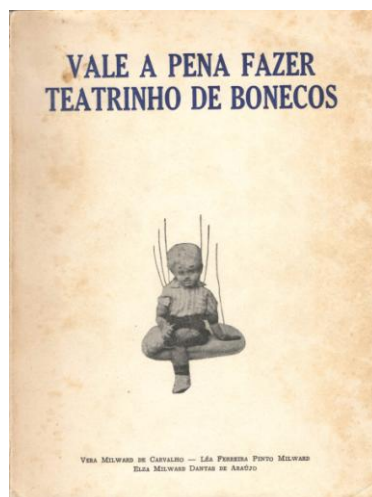
Fonte: BAGALIO, Alfredo S. *El teatro de títeres en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1948, p. 30.



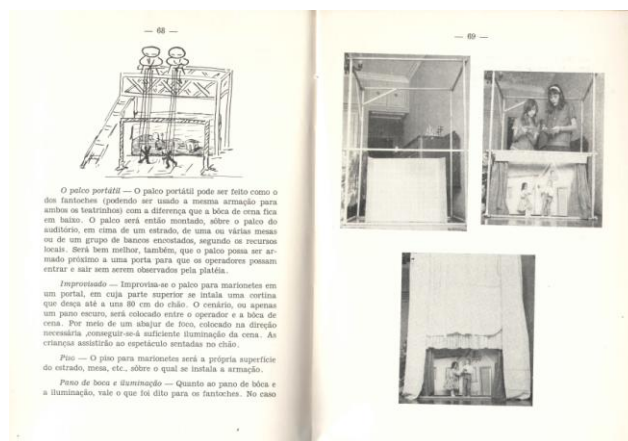
Capa de *Títeres en casa los preparan los niños*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1944.



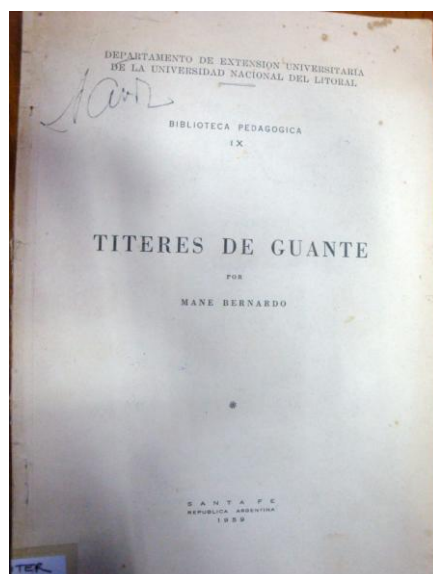
Capa de *Como fazer teatrinho de bonecos*. Rio de Janeiro: Agir, 1970.



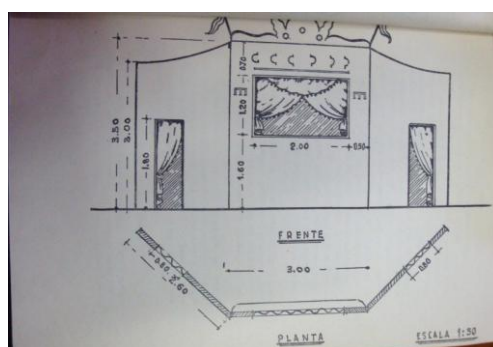
Capa de *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1963.



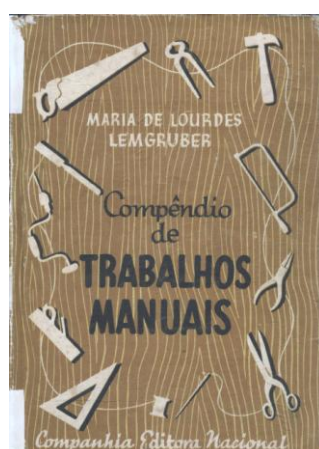
Detalhe do livro *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*, p. 68-69.



Capa do livro *Titeres de Guante*, de Mane Bernardo. Santa Fe: Depto. de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral, 1959.



Detalhe do livro *Titeres de Guante*.



Capa do livro *Compêndio de Trabalhos Manuais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

Capítulo 03:

Tecendo uma dramaturgia para a(s) infância(s): textos dramaturgicos para o teatro de bonecos no Brasil e na Argentina

A infância é um tema estudado por diversas disciplinas, dentre elas a Sociologia da infância, a Antropologia da criança, a Psicologia da infância, a Educação da infância, a Filosofia da infância.⁶⁶¹ Neste capítulo, nos adentraremos nas perspectivas conformadas pela História da infância, sem deixarmos, no entanto, de mencionar algumas investigações de outras áreas tangenciais⁶⁶². Para tanto, discutiremos, brevemente, alguns paradigmas presentes neste âmbito a fim de, posteriormente, refletirmos sobre as representações de infância encontradas no conjunto dramaturgico contido em livros publicados dentro do recorte temporal da presente pesquisa.

Acerca da história da educação da infância, o pesquisador Moysés Kuhlmann Jr. afirma:

A história da educação da infância envolve as relações da sociedade com esse período da vida, os cuidados, a instrução e as mais diversas formas de produção e reprodução social e cultural. Encontra-se a educação nos lugares mais diversos, como nas exposições internacionais ou nos almanaques de farmácia.⁶⁶³

Dentro deste horizonte, buscaremos pensar sobre as concepções de educação da infância, também, na dramaturgia produzida especialmente para as crianças.

Philippe Ariès, com seu estudo pioneiro e referencial acerca do tema da infância, historicizou a aparição da infância moderna na sociedade ocidental, afirmando que ela

⁶⁶¹ Para mais referências, consultar: OLIVEIRA, Paula Ramos de. BADIA, Denis Domenegueti. FÁVARI, Cesira Elisa de. SÔNEGO, Ediléia Pereira. “Encontrar filosofia(s) e infancia(s)”. In: *Revista Digital de Ensino de Filosofia* – Santa Maria – vol. 2, n. 2, jul/dez. 2016.

⁶⁶² Para mais informações, consultar o texto “El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos”, de Sandra Carli, que fornece um fértil panorama acerca dos estudos sobre a infância realizados na Argentina, em distintas disciplinas. CARLI, Sandra. “El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos”. In: COSSE, Isabella. LLOBET, Valeria. VILLALTA, Carla. ZAPIOLA, María Carolina. (Editoras). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2011.

⁶⁶³ JR, Moysés Kuhlmann. “Infancia, sociedad y educación en la historia”. In: COSSE, Isabella. LLOBET, Valeria. VILLALTA, Carla. ZAPIOLA, María Carolina. (Editoras). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Op. Cit*, p. 89.

começou a nascer a partir do século XV europeu. Em fase anterior a esta, o autor declara, as crianças eram tratadas como “pequenos adultos”. Em suas palavras,

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.⁶⁶⁴

No entanto, é a partir do século XVII que, de forma imperiosa, a infância ganhou o seu lugar, uma vez que a escola assumiu a sua posição moderna, fazendo com que as crianças parassem de ser formadas misturando-se com os adultos. Assim, de acordo com o autor – a nosso ver, talvez exageradamente – “começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização”.⁶⁶⁵ Foi também no século XVII que as crianças européias passaram a ser vestidas com roupas reservadas à sua idade, não trajando mais vestuários semelhantes àqueles dos adultos, o que demonstra uma mudança na forma como eram tratadas na sociedade do período.⁶⁶⁶ No fim do século XVI, além disso, “certos educadores, que iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passaram a não tolerar mais que se desse às crianças livros duvidosos”. Dessa maneira, “nasceu então a ideia de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos”, sendo, portanto, para este historiador, esta, a época “realmente que podemos datar o respeito pela infância”.⁶⁶⁷

⁶⁶⁴ ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2019, p. 99. É importante frisar que, para o autor, “o sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância, [...] não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família”. *Idem*, p. 143.

⁶⁶⁵ *Idem*, p. X. Acerca da periodização da infância moderna, o autor afirma: “A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII”. *Idem*, p. 28.

⁶⁶⁶ *Idem*, p. 32e ss.

⁶⁶⁷ *Idem*, p. 83.

Baseando-se na obra de Ariès, Mariano Narodowski aponta que a modernidade fez com que a infância deixasse de ser considerada como “parte de um grande corpo coletivo”. A partir deste momento, “a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e portanto individualizado, produto de um recorte que reconhece nele a necessidade de resguardo e proteção”.⁶⁶⁸ Desse modo, segundo o mesmo autor, “o nascimento de uma infância moderna tem como de sua autoria o necessário distanciamento da criança com relação à vida cotidiana dos adultos; distanciamento que é determinante já que implica um passo constitutivo na confirmação da infância como novo corpo”.⁶⁶⁹

Apesar de a pesquisa de Philippe Ariès ser referencial no que tange à história da infância, deve-se levar em conta que

[...] a sociologia e a história européias e norteamericanas se articularam em torno da proposta da contigência histórica da estabilização de um status social distintivo para as crianças, ainda que rejeitando em geral que a “invenção” moderna da infância pudesse ter sido realizada num campo ermo, vazio, no qual as crianças fossem consideradas de igual maneira que os adultos. Com isso, discutia-se as visões teleológicas que se supunham contidas no projeto inicial de Ariès e se afirmava a importância de dotar de entidade a pluralidade de formas históricas e culturais de conceber as crianças, ou, em outros términos, se criticava a equiparação que nos estudos pioneiros se fazia entre infância moderna e a “infância”.⁶⁷⁰

Ainda sobre o mesmo tema, de acordo com Moysés Kuhlmann Jr,

No terceiro volume da coleção *História da vida privada*, de cuja organização participou o próprio Ariès, Jacques Gélis discutiu a indiferença medieval com relação à infância e a considerou uma fábula, ao descobrir a preocupação dos pais pela saúde das crianças. Ainda assim, este descobrimento não contradizia a existência de uma profunda transformação das ideias e das atitudes em relação com a vida e com o corpo no marco da qual surgiu o sentimento moderno da infância associado ao fato de que a família

⁶⁶⁸ NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder – La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994, p. 31.

⁶⁶⁹ *Idem*, p. 54.

⁶⁷⁰ COSSE, Isabella. LLOBET, Valeria. VILLALTA, Carla. ZAPIOLA, María Carolina. “Introducción”. In: COSSE, Isabella. LLOBET, Valeria. VILLALTA, Carla. ZAPIOLA, María Carolina. (Editoras). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2011, p. 11.

nuclear substituiu a linhagem e a comunidade. Não obstante, cabe assinalar que, apesar de todas as críticas às teses de Ariès, estas ganharam hegemonia. De modo que quando se fala de história da infância, este autor é visto e citado como a referência básica ou única, adotada sem questionamentos.⁶⁷¹

Segundo este próprio autor, existem também diversas complicações em se transpor as ideias de Ariès para outros países que não a França, uma vez que “se nivelam realidades distintas” ou “se estabelece uma trajetória linear a ser transitada, com maior ou menor atraso”, não sendo levadas em conta, desse modo, as singularidades de cada região.

Trataremos aqui, de forma breve, acerca da construção histórica desta “infância moderna”, presente também no ideário dos escolanovistas⁶⁷². No interior deste contexto, podemos destacar a obra *Emílio, ou, Da educação*, de Rousseau, grande paradigma para a pedagogia moderna, na qual este filósofo cria uma situação ideal onde Emílio, desde criança, é educado por seu preceptor de maneira livre, em meio à Natureza. Neste livro, apresenta-se a ideia da infância como inspiradora de cuidados. De fato, logo no início do Livro I da obra mencionada, o autor ressalta: “Nascemos fracos, necessitamos de forças; nascemos desprovidos de tudo, necessitamos de assistência; nascemos estúpidos; necessitamos de juízo. Tudo que não temos ao nascer e de que necessitamos quando adultos nos é dado pela educação”⁶⁷³. De acordo com Mariano Narodowski, Rousseau postulou esta fase da vida como uma etapa natural, descartando-se, assim, a noção de infância como “produto civilizatório”. Dessa maneira, seria a própria natureza a

⁶⁷¹JR, Moysés Kuhlmann. “Infancia, sociedad y educación en la historia”. In: COSSE, Isabella. LLOBET, Valeria. VILLALTA, Carla. ZAPIOLA, María Carolina. (Editoras). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Op. Cit.*, p. 78-79.

⁶⁷² Possuindo como referência Agustín Escolano Benito, a pesquisadora Lucía Lionetti comenta que houve três grandes momentos durante as duas últimas centúrias nas concepções da infância: “Num primeiro momento, a sociedade teria assistido a uma espécie de revolução sentimental derivada do naturalismo pedagógico com o qual se introduziu na educação os mitos do libertarismo e da permissividade ao postular o isolamento da criança dos contatos precoces com a vida social. Isto conduz a um segundo momento no qual se promoveu a escolarização total da infância e se permitiu o surgimento dos sistemas nacionais de educação, o que para alguns foi a criação das estruturas efetivas para a reclusão insitucional das crianças. Finalmente, se assistiu a outro deslocamento na concepção da infância produto do desenvolvimento positivo das ciências humanas, principalmente da psicologia, da pedagogia e da medicina infantil, iniciado em fins do século XIX e continuado ininterruptamente ao longo do século XX até o presente, que proporciona as bases necessárias para a direção científica da conduta infantil e, consequentemente, para a organização metódica da escola”. LIONETTI, Lucía. “Infancia y educación en diálogo: un campo de posibilidades para la reflexión teórica y renovadas perspectivas de análisis”. In: COSSE, Isabella. LLOBET, Valeria. VILLALTA, Carla. ZAPIOLA, María Carolina. (Editoras). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Op. Cit.*, p. 59.

⁶⁷³ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. São Paulo: Edipro, 2017, p. 42.

responsável por produzir a infância. Com isso, a educação deveria ser gerada desdobrando-se “aquilo que já se possui através da própria experiência”⁶⁷⁴. No Livro II da obra *Emílio*, Rousseau esclarece:

Como tudo que entra no entendimento humano chega pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos e nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não é ensinar-nos a raciocinar, é ensinar-nos a empregar a razão de outrem; é ensinar-nos a acreditar muito e a nunca saber nada.⁶⁷⁵

Nota-se, aqui, a relação desta concepção de infância com os preceitos posteriores da Escola Nova⁶⁷⁶. Além disso, em *Emílio*, expressa-se, ainda, a “produção pedagógica do corpo infantil: corpo que necessita ser controlado e protegido e portanto estudado, objetivado, limitado e analisado até em suas dobras menos evidentes e mais íntimas”⁶⁷⁷. Podemos afirmar, dessa forma, que a infância como um conceito biológico é, portanto, também uma elaboração histórica e social⁶⁷⁸.

Acerca desta temática, de acordo com a pesquisadora Sandra Carli, seria necessário “desbiologizar/ desnaturalizar a visão da infância e instalá-la na ordem da cultura”. Seria importante, além disso,

⁶⁷⁴ NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder – La conformación de la pedagogía moderna*. *Op. cit.*, p. 36.

⁶⁷⁵ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. *Op. cit.*, p. 145.

⁶⁷⁶ De acordo com Laurent de Saes, “Acima de tudo, a obra [Emílio] teve forte influência sobre a importante corrente pedagógica que procurou, a partir do início do século XIX, renovar os métodos de formação das crianças. Nesse movimento, destacou-se o suíço-alemão Johan Heinrich Pestalozzi (1740-1827), pioneiro da pedagogia moderna e criador de um instituto educacional em Yverdon organizado segundo os princípios de Rousseau. Pestalozzi foi também um dos precursores do movimento da Escola Nova que, influenciado por ideias rousseauístas, procurou deslocar o foco do processo pedagógico do professor e das instituições para a criança, priorizando o método sobre o conteúdo”. SAES, Laurent de. “Introdução”. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. *Op. cit.*, p. 31.

⁶⁷⁷ NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder – La conformación de la pedagogía moderna*. *Op. cit.*, p. 42.

⁶⁷⁸ A pesquisadora Patricia Raffaini tece uma ressalva a este tema adotando como referência a revisão empreendida por Alan Prout. De acordo com o estudioso, seria necessário “ver e estudar a infância não somente no plano histórico-social, mas de forma heterogênea se aproximando de campos até então evitados, como a biologia. [...] Em um dos pontos mais inovadores aborda a infância como fazendo parte simultaneamente de uma cultura e de uma natureza. Assim o cultural/social e o biológico não devem ser vistos como ‘entidades puras’, mas em inter-relação, de forma imbricada”. RAFFAINI, Patricia Tavares. *Pequenos Poemas em Prosa. Vestígios da leitura ficcional na infância brasileira, nas décadas de 30 e 40*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor. São Paulo, 2008, p. 27.

Situar a infância como sujeito na cadeia de gerações (adultos-crianças, pais-filhos, professores-alunos, mulheres-crianças, Estado-crianças etc) e, a partir desta localização, recuperá-la para a análise histórico-educativa. Os significantes que nomeiam as crianças são, nesse sentido, múltiplos e supõem uma operação na qual joga a instituição da cultura. Situar a cadeia de gerações leva a localizar a posição dos adultos, mas também a posição das crianças, quer dizer, reivindicar o caráter intersubjetivo desta relação social.⁶⁷⁹

Apesar disso, é relevante destacar que, embora a infância seja um conceito histórico, ela é compreendida, numa perspectiva contemporânea defendida por Jorge Larrosa, como um *outro*, o qual deve ser recebido sem a finalidade de reduzi-lo à nossa própria lógica:

aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua.⁶⁸⁰

Neste contexto, a infância como um conceito histórico e interrelacional, que envolve uma cadeia de gerações, pode ser vinculada com a angústia moderna dos adultos de se relacionar com “esses seres selvagens, que não compreendem a nossa língua”, insegurança, essa, que passou a estimular uma tentativa de compreensão prévia sobre o que é ser criança, a qual abarca as instituições escolares, a pedagogia, a psicologia da infância, a cultura produzida para o público infantil⁶⁸¹.

⁶⁷⁹ CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002, p. 22.

⁶⁸⁰ LARROSA, Jorge. “O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana – Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 230-231.

⁶⁸¹ Dentro desta perspectiva, Marcos Cezar de Freitas tece um questionamento com relação às interpretações da infância: “É necessário salientar que a autoridade intelectual com a qual há muitos séculos a criança tem sido abordada, em muitos casos, decorre da superposição de ciência sobre ciência de campo epistemológico sobre campo epistemológico e o resultado muitas vezes corresponde a um acervo de imagens sobre a infância impregnado de certa ‘fantasmagoria’. Fantasmagoria quer designar, aqui, a situação do ator social que se vê no espelho e não reconhece a própria imagem”. FREITAS, Marcos Cezar de. “História da infância no pensamento social brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freyre

Neste sentido interrelacional que conforma a ideia de infância, veremos, na dramaturgia para o teatro de bonecos produzida dentro do recorte temporal desta pesquisa (1934-1966), o que era compreendido acerca deste conceito. Para tanto, as peças serão analisadas como discursos, na perspectiva oferecida por Sandra Carli:

Os discursos acerca da infância serão pensados como um lugar a partir do qual são propostos modelos de identificação das crianças: quer dizer, que postulam um tipo de vínculo entre adultos e crianças. Estes modelos ou pólos de identificação intervêm na construção de identidades sociais.⁶⁸²

Desse modo, os discursos serão abordados, tal como no trabalho da pesquisadora Sandra Carli, “não apenas no que nos informam dos sentidos concedidos à infância em uma sociedade e em uma época, mas como vias de acesso à compreensão dos vínculos históricos entre as gerações adultas e jovens e o lugar dos mesmos nas lutas pela articulação”.⁶⁸³

Sobre as representações da infância e a sua importância no que tange à comunicação entre diferentes gerações, Lucía Lionetti ressalta:

Em grande medida, as representações em torno da infância resultam ser um excelente teste projetivo da realidade social que se pretende estudar. Um conjunto de fatores – sociais, étnicos, de gênero, lugar de residência e composição familiar mas também valores, conhecimentos, hábitos e práticas culturais – dão forma aos modos específicos de ser criança. De modo tal que a representação social se situa em uma conjunção do psicológico e do sociológico, e, ao mesmo tempo, é um mecanismo psíquico enquanto expressão do espírito humano e um mecanismo social, enquanto produto cultural. Ela permite a comunicação entre os indivíduos e, em particular, entre as gerações.⁶⁸⁴

pelas mãos de Mário de Andrade”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 353.

⁶⁸²CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. *Op. cit.*, p. 25.

⁶⁸³CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. *Op. cit.*, p. 27.

⁶⁸⁴LIONETTI, Lucía. “Infancia y educación en diálogo: un campo de posibilidades para la reflexión teórica y renovadas perspectivas de análisis”. In: COSSE, Isabella. LLOBET, Valeria. VILLALTA, Carla. ZAPIOLA, María Carolina. (Editoras). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. *Op. Cit.*, p. 62.

Nesta conjuntura, e devido às limitações da presente pesquisa, as peças dramáticas analisadas no presente capítulo⁶⁸⁵ não serão interpretadas a partir dos aspectos formais que particularizam a criação para o teatro, mas, sim, por meio das narrativas desenvolvidas para as crianças dentro desta linguagem literária. Desse modo, o foco das reflexões será, sobretudo, a trama das histórias selecionadas para o público infantil dentro do universo do teatro de bonecos, e não o prisma formal que atesta como tais narrativas foram construídas dentro da linguagem dramática de modo singular.

Por meio deste viés, será possível verificar os discursos que se vinculavam às diferentes representações e perspectivas da infância defendidas, de forma direta ou indireta, pelos diversos dramaturgos que escreveram para teatro de bonecos dentro do recorte temporal abarcado por esta tese. Veremos como, nesta infância moderna do século XX, havia, por sua vez, várias concepções da mesma, as quais se apresentam, de certa maneira, na dramaturgia a ser analisada⁶⁸⁶. Desse modo, trata-se de propor uma exploração de um determinado conjunto de ideias sobre a infância disponível dentro do recorte temporal abarcado pela pesquisa, mostrando a variedade de concepções acerca do tema e questionando a hegemonia de apenas um modelo de identidade. Nesse sentido, de acordo com Sandra Carli,

⁶⁸⁵ Uma das referências para o estudo da dramaturgia de teatro de bonecos no Brasil é a obra *A poética do ser e não ser – Procedimentos dramáticos do teatro de animação*. COSTA, Felisberto Sabino da. *A poética do ser e não ser – Procedimentos dramáticos do teatro de animação*. São Paulo: Edusp, 2016. Analisando onze textos dramáticos provenientes do Festival de Canela (RS), os quais possuem como pólos a presença e a ausência da palavra, Felisberto Sabino da Costa nos apresenta as peculiaridades da estrutura dramática do teatro de animação com relação ao teatro de ator, lançando luz às leis que são próprias da primeira linguagem. Esta mirada permite ao leitor conscientizar-se de elementos que devem ser considerados ao apreciar e/ou construir um trabalho focado no teatro de animação. E qual seria uma das principais particularidades presentes na dramaturgia específica para teatro de animação, diferenciando-a daquela prevista para o teatro de ator? Para o pesquisador, o terceiro elemento presente no teatro de animação, o qual não é composto apenas de ator-plateia, mas, sim, de ator-boneco-plateia – seria um importante aspecto que promove um “processo diferenciado de escritura” (*Idem*, p. 18), já que o dramaturgo escreverá para um ator que animará um objeto, o qual, por sua vez, em seu caráter de (não) animado, é um *vir a ser*. O objeto “é a ponte que liga o ator-manipulador ao público”.

Dentro desta perspectiva, o livro de Felisberto Sabino realça algumas características dos procedimentos dramáticos do teatro de animação desenvolvidos no Brasil a partir de 1980, ressaltando a predominância dos traços estilísticos épicos, provenientes da separação entre o personagem-boneco (o objeto) – e o ator (o sujeito). Assim, “entre o corpo deste último [ator] e o do personagem ocorre um espaçamento, e o ator converte-se em um contador de histórias. Ele é um narrador ou demonstrador, e o objeto, o seu narrado” *Idem*, p. 29-30.

⁶⁸⁶ Nesta perspectiva, de acordo com Cristian Palacios, “O teatro para crianças quer, além de ser *teatro*, ser *para crianças*. Determinar até que ponto o primeiro se impõe sobre o segundo, descobrir em que medida os criadores equilibram suas crenças do que é bom ou adequado para a infância com aquelas da sociedade e do campo no qual se movem, comprovar como se enfrentam a pulsão pedagógica e utilitária de tal teatro com a vontade de fazer estourar todas as regras que a cultura imprime à fantasia, são só alguns dos fecundos campos de análise aos quais uma teoria do teatro para crianças deveria poder aportar um pouco de luz”. PALACIOS, Cristian. *Hacia una teoría del teatro para niños. Sobre los hombros de gigantes*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2017, p. 32.

As teses sobre a criança como sujeito em constituição e o reconhecimento dos limites das instituições sugerem evitar conceder um papel monolítico a instituições clássicas (família, escola, Estado) e estudar suas particularidades, transformações e alcances. Por outra parte convidam a aprofundar no valor, na história das crianças, do contato e da circulação em espaços descontínuos (da esfera privada e da pública: os meios de comunicação, a rua, os âmbitos de sociabilidade infantil e juvenil, as práticas de leitura, o jogo, etc).⁶⁸⁷

Neste contexto, partimos do pressuposto de que a forma como os adultos promovem modelos de identidade da infância não é inócua, uma vez que estas concepções fornecem parâmetros para a experiência infantil e a sua relação com o mundo. Assim, “a infância é comum a todas as crianças, mas também é uma categoria fragmentada pela diversidade das vidas cotidianas dos meninos e das meninas”.⁶⁸⁸

Dessa maneira, de acordo com Marisa Lajolo, a literatura – e, aqui, podemos afirmar que a dramaturgia se insere neste conjunto – seria aquela que trabalha “em surdina”:

Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas. Em conjunto, artes e ciências *vão favorecendo que a infância seja o que dizem que ela é...* e, simultaneamente, vão se tornando o campo a partir do qual se negociam *novos conceitos e novos modos de ser da infância*.⁶⁸⁹

É importante frisar, no entanto, que o presente capítulo não pretende esgotar as fontes dramatúrgicas do período analisado. Durante o período estudado nesta pesquisa, existiram muitos grupos com produções próprias cuja dramaturgia não foi encontrada em publicações sobre o tema. No “Relatório das atividades do Teatro de Marionetes e

⁶⁸⁷ CARLI, Sandra. *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 2011, p. 13 e 14.

⁶⁸⁸ COSSE, Isabella. LLOBET, Valeria. VILLALTA, Carla. ZAPIOLA, María Carolina. “Introducción”. In: COSSE, Isabella. LLOBET, Valeria. VILLALTA, Carla. ZAPIOLA, María Carolina. (Editoras). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Op. Cit*, p. 12.

⁶⁸⁹ LAJOLO, Marisa. “Infância de papel e tinta”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016, p.327.

de Máscaras Sociedade Pestalozzi do Brasil” (1949), de Olga Obry⁶⁹⁰, por exemplo, são citadas diversas peças realizadas pela instituição às quais não tivemos acesso. Este exemplo apresenta as dificuldades em se realizar um escopo documental que dê conta de grande parte da dramaturgia criada dentro da cronologia abarcada pela Tese. Ao mesmo tempo, notamos a grande diferença entre o número de peças publicadas na Argentina e no Brasil, sendo aquelas do primeiro país em quantidade muito maior do que em nossa nação. Desse modo, nos questionamos: por que grande parte das peças brasileiras não foi divulgada em livros, tal como ocorreu no caso argentino?

Este capítulo, portanto, limita-se às fontes disponíveis à autora, as quais foram acessadas por meio de bibliotecas (*Biblioteca La Nube*, *Biblioteca Nacional de Maestros*, Bibliotecas Universitárias) e por meio de livrarias com catálogos de livros usados. Apesar disso, o conjunto documental aqui elencado nos parece fornecer um amplo panorama acerca do que foi publicado em livros de dramaturgia para crianças no teatro de bonecos dentre do recorte histórico proposto nesta pesquisa.

Desse modo, intentaremos, principalmente, realizar uma historicização das perspectivas de infância ao longo do capítulo, não a partir das “intenções declamatórias dos autores”, mas, sim, por meio da análise das obras, conforme propõe Mariano Narodowski, em *Infancia y Poder*⁶⁹¹, acerca da historicização da pedagogia. Assim, em consonância com a proposta do autor,

[...] importam menos as intenções declamatórias dos autores e mais esta positividade do discurso, produzindo-se um deslocamento do estudo da psicologia ou a sociologia do autor ou seus compromissos políticos, sociais ou religiosos para o discurso ponderado de um modo mais autônomo, ainda que sem se descuidar das regularidades produzidas pelo contexto no qual, obviamente, também está incluído o autor.⁶⁹²

Tomaremos também como base os objetivos da obra *La cruzada de los niños: Intelectuales, infancia y modernidad literaria en América Latina*, de Alejandra J. Josiowicz, e, dessa maneira, investigaremos, nas peças que constituem o conjunto documental do capítulo, aquilo que aponta ao político, “às relações sociais e suas

⁶⁹⁰ OBRY, Olga. “Relatório das atividades do Teatro de Marionetes e de Máscaras Sociedade Pestalozzi do Brasil”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1976, Ano 2, n. 5, p 20-21.

⁶⁹¹ NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder – La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.

⁶⁹² *Idem*, p. 13.

hierarquias: a criança, recém chegada ao mundo, atua um caráter político fundamental, um impulso de gestação de um mundo em comum e um novo começo”.⁶⁹³ Nesse sentido, “a infância encarna assim a possibilidade mesma do ato político, de ruptura, renovação ou revolução”⁶⁹⁴. Em nossa reflexão, no entanto, veremos que, na dramaturgia para títeres, a criança poderia encarnar, ainda, a possibilidade da conservação do *status quo*.

Josiowicz, além disso, complexifica a questão da infância na América Latina⁶⁹⁵:

No caso da América Latina, dada a complexidade e a riqueza do processo pelo qual é possível rastrear o surgimento, desde fins do século XIX e começo do XX, de novas atitudes em relação à infância como objeto de proteção e afeto e como núcleo da vida cívica e familiar, não podemos considerá-la resultado de uma progressão linear ou teleológica, como uma entidade homogênea nem como uma realidade natural. Primeiramente, porque o processo de transição demográfica que marca a passagem de um modelo de família hierárquica estendida, dado o descenso da mortalidade infantil, a urbanização e a implementação de medidas de higiene e saúde pública em finais do século XIX e início do XX, ao ideal de família nuclear, de reprodutividade contida, não de deu de modo linear nem equivalente nos diversos países da América Latina, mas a partir de enormes diferenças e da coexistência, em muitos casos, de formas de organização aparentemente contrapostas.⁶⁹⁶

⁶⁹³ JOSIOWICZ, Alejandra J. *La cruzada de los niños. Intelectuales, infancia y modernidad literaria en América Latina*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2018, p. 15.

⁶⁹⁴ *Idem*, p. 15-16.

⁶⁹⁵ De acordo com Moysés Kuhlmann Jr, no caso brasileiro, no fim do século XIX, “a ‘proteção à infância’ é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência – com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento de que estas possam ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado como no espaço público. A ‘Associação Protetora da Infância Desamparada’ foi uma das primeiras entidades que se preocupou com essa questão em âmbito nacional”. JR., Moysés Kuhlmann. “Educando a infância brasileira”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 473.

⁶⁹⁶ JOSIOWICZ, Alejandra J. *La cruzada de los niños. Intelectuales, infancia y modernidad literaria en América Latina*. *Op. cit.*, p. 17. No caso da construção da infância na legislação do Brasil do século XX, por exemplo, Mariza Corrêa ressalta: “Depois da Primeira Guerra, vários tratados internacionais estabeleceram novas regras de convivência entre os países membros da Sociedade das Nações, e um dos resultados desses tratados foi a aprovação de uma Declaração dos Direitos da Criança, na Conferência de Genebra, em 1921. No Brasil, o que se decretou foi um Código de Menores, em 1927, do qual constava a proibição do trabalho de crianças de até 12 anos e sua impunidade até os 14 anos. Dos 14 aos 18 anos, as crianças poderiam ser internadas em ‘estabelecimentos especiais’ e dos 18 anos em diante seriam puníveis pelos crimes cometidos. As crianças da categoria dos 14 aos 18 anos, desde então numa espécie de limbo legal, serão transformadas em menores, e os estabelecimentos especiais destinados a elas, bem como os agentes sociais que delas deveriam se encarregar, passam a ser objeto de atenção de médicos e

Desse modo, não pretendemos construir uma categoria “infância”, que reuniria todos os entendimentos sobre o tema, mas, sim, analisaremos como este conceito se encontra – direta ou indiretamente – nas peças criadas pelos bonequeiros brasileiros e argentinos.

Para tanto, utilizaremos a concepção de teatro infantil⁶⁹⁷ estruturada por Nora Lía Sormani:

Chamamos de teatro para crianças aquele que envolve o espectador infantil a partir de um regime de experiência cultural que lhe é específico, desde a sua particular forma de estar no mundo, seja pela interiorização dos criadores ou pela apropriação do público – espectador ou leitor – infantil.⁶⁹⁸

De acordo com o pesquisador Valmor Beltrame, algumas das especificidades da dramaturgia no teatro de bonecos para crianças – especialmente aquela do período contemporâneo – se evidenciam:

- na presença do objeto animado como protagonista do enredo;
- na forma de apresentação do texto que utiliza amplamente do recurso de rubrica, configurando-o como uma espécie de partitura de gestos e ações a serem realizadas pelo boneco ou forma animada;
- na construção de diálogos curtos, usando o jogo de palavras, e sobretudo diálogos que impulsionem ações físicas, garantindo assim o envolvimento do público infantil na narrativa;

juristas, de psicólogos e pedagogos”. CORRÊA, Mariza. “A cidade de menores: uma utopia dos anos 30”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 146.

⁶⁹⁷ Sobre o mesmo tema, Ruth Mehl afirma: “Consideramos o teatro para crianças, tal como se apresenta nestas últimas décadas, gerado especialmente para uma plateia de menores, como um fenômeno de características singulares tensionado entre dois pólos: a criança espectadora e o teatro como arte. Ali é composto um espaço com limites mais ou menos claros, onde os adultos buscam se comunicar com as gerações mais jovens a partir de diversos objetivos, alguns aparentes e outros ocultos, alguns conscientes e outros inconscientes. Nesse território que se converte automática e paradoxalmente em terra santa e terra de ninguém, é possível observar ideias, fantasias, preconceitos, mandatos e tendências que envolvem os adultos responsáveis do produto em alguma de suas etapas e a sociedade no geral, segundo os princípios que estejam dominando neste momento”. MEHL, Ruth. *El teatro para niños y sus paradojas. Reflexiones desde la platea*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro, 2010, p. 15.

⁶⁹⁸ SORMANI, Nora Lía. *El teatro para niños. Del texto al escenario*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2004, p. 23-24.

- na predominância de elementos épicos (ainda que esse tipo de texto não esteja inteiramente ligado às concepções brechtianas de teatro), como: a negação das unidades de tempo, espaço e ação; ruptura com a relação de causalidade entre as cenas e fatos que constituem a fábula; diluição do conflito no contexto da narrativa; ruptura com a ação dramática que por sua vez provoca a instalação dos efeitos de distanciamentos;
- na priorização do movimento em relação ao discurso verbal das personagens;
- na ausência de princípios da estética realista e com predominância de elementos que estimulam a imaginação e a fantasia.⁶⁹⁹

Como veremos ao longo do capítulo, nem sempre a dramaturgia para teatro de bonecos, publicada em livros, enfatizava a partitura de gestos em detrimento do diálogo, o fantasioso em lugar do realismo, o movimento em vez do discurso verbal⁷⁰⁰. No entanto, o que nos chama a atenção é que, nas peças nas quais são frisados estes elementos elencados por Valmor Beltrame como típicos da dramaturgia para bonecos, o enredo é mais dinâmico e ganha maior força do que naquelas nas quais o diálogo e o realismo são a chave do texto.

Sobre a diferença entre a dramaturgia para o teatro de atores e aquela para títeres, o dramaturgo argentino Mauricio Kartun afirma:

O milagre da dramaturgia é esse poder de se encarnar, passar à carne do ator, e é justamente esse corpo humano o que fornece a medida ao texto. Um texto é uma emoção na medida de seu instrumento, esse corpo. Da mesma maneira um títere que materializa um texto se torna também sua própria medida, e cria, como todo instrumento suas próprias exigências. Daí a dificuldade de montar com bonecos textos teatrais convencionais. O títere é um instrumento que clama por partituras específicas,

⁶⁹⁹ BELTRAME, Valmor. “Reflexões sobre a dramaturgia no teatro de animação para crianças”. Texto retirado da Revista FENATIB, referente ao 1º Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau (1997). Disponível em: <https://teatrodeanimacao.wordpress.com/revista-eletronica/reflexoes-sobre-a-dramaturgia-no-teatro-de-animacao-para-criancas/>. Último acesso: 08/04/2020.

⁷⁰⁰ De acordo com o dramaturgo argentino Mauricio Kartun, “O fascinante da dramaturgia para títeres é o desafio de trabalhar sobre o ilimitado da matéria como elemento expressivo. Quando o poeta bonequeiro consegue que a matéria transcenda o limite natural de seu silêncio e se torne eloquente o títere se torna insubstituível”. KARTUN, Mauricio. “Escritos sobre dramaturgia y teatro de títeres”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 7, v. 8, 2011, p. 19.

próprias. O extraordinário do títere é sua versatilidade para fazer coisas que o ator nunca poderia. Convertê-lo em sua versão em miniatura é subestimá-lo.⁷⁰¹

Como se verá durante o capítulo, na maior parte das vezes não foi possível a análise aprofundada da estrutura formal das peças, conforme já comentado – mas, apesar disso, a ênfase nas particularidades da dramaturgia para títeres é importante para uma melhor apreciação do leitor ao longo do desenvolvimento de nossa reflexão.

O teatro de bonecos e a reflexão crítica: subvertendo a ordem escolar

A partir das últimas décadas do século XIX, diferentes setores – sociais, políticos e educacionais – passaram, dentro do contexto de formação do Estado nacional argentino, a discutir acerca da escolarização do público infantil. Desse modo, nesta atmosfera, discursos modernos sobre a ideia de infância foram ganhando forma. A infância foi gradualmente se diferenciando da idade adulta, e debateu-se “arduamente acerca das novas formas de sujeição da mesma por uma autoridade suprafamiliar estatal e sua integração numa ordem nacional”. Dessa maneira, com a obrigatoriedade da educação a partir da Ley 1420, na Argentina, as crianças entre 6 e 14 anos tornaram-se alunos⁷⁰², sendo, essa, uma condição para a existência de um país moderno.⁷⁰³

No entanto, as perspectivas não eram unívocas: o debate passou a ser sobre o lugar da infância na nova ordem⁷⁰⁴. Enquanto a Igreja católica atribuía à criança uma

⁷⁰¹ *Idem*, p. 20-21. Sobre o mesmo assunto, Miguel Oyarzún Perez, no artigo “Dramaturgia, lenguaje..... acción”, ressalta: “A dramaturgia mais específica do teatro de bonecos animados existe ou se manifesta quando os personagens realizam ações que nunca poderá executar o ator humano”. PEREZ, Miguel Oyarzún. “Dramaturgia, lenguaje..... acción”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 7, v. 8, 2011, p. 113.

⁷⁰² De acordo com Mirta Zaida Lobato, “em princípios do século XX aproximadamente 30% das crianças da Argentina freqüentava a escola primária; em meados do século já freqüentavam mais de 70%; e no início do século XXI passaram a ir praticamente todas, alcançando a escolarização de cerca de 99% das crianças entre seis e doze anos”. LOBATO, Mirta Zaida. “De la casa a la escuela”. In: LOBATO, Mirta Zaida. *Infancias Argentinas*. Buenos Aires: Edhasa, 2019, p. 43.

⁷⁰³ CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. *Op. cit.*, p. 35.

⁷⁰⁴ De acordo com Karina Inés Ramacciotti, na Argentina, “durante as décadas de 1920 e 1930 passou-se a enfatizar a necessidade de valorizar a infância como uma etapa autônoma da vida com relação à vida adulta, e de cujo crescimento saudável dependia o desenvolvimento físico, psíquico e social do futuro de toda pessoa e, daí, da Nação. Com diferentes argumentos, o cristianismo, os organismos de discussão de questões sociais, tais como o Museu Social Argentino, os militantes socialistas e comunistas, as vozes da corporação médica e repartições estatais defenderam a ideia de que a criança era sujeito de direitos”.

posição junto à família, os liberais a situaram como o “gérmen da sociedade civil e, neste lugar, sujeito à ordem do Estado e da sociedade”.⁷⁰⁵

Esta relação da infância com as políticas pedagógicas do Estado pode ser relacionada também com a seguinte contextualização latino-americana estruturada por Alejandra J. Josiowicz:

Nas últimas décadas do século XIX, em diferentes centros urbanos da América Latina, e, sobretudo, nas famílias urbanas das emergentes classes médias, teve lugar uma série de mudanças demográficas, como o progressivo descenso da mortalidade infantil e a emergência de um modelo de família reduzida, de reprodutividade contida. Foi então que surgiu uma concepção da criança como fonte de afetividade lúdica e espontânea no entorno familiar. Esta nova concepção da infância está ligada ao processo de democratização que viveram as sociedades latino-americanas neste período, com o surgimento das novas classes médias urbanas, o crescimento demográfico, a ampliação educativa e a instauração de leis de escolaridade obrigatória. Ao mesmo tempo, a saúde e o bem-estar das crianças foram considerados fundamentais para os projetos dos estados nacionais latino-americanos: a infância foi incorporada aos discursos higienistas, criminalistas e juristas como fundamento do desenvolvimento nacional e modelo da cidadania.⁷⁰⁶

Dentro desta conjuntura, com a criação do sistema educativo, a infância começou a delimitar-se “como um objeto de interesse, tanto para o novo Estado como para a sociedade civil, e a partir daí adquire uma visibilidade notória”⁷⁰⁷. Nesse sentido, é com a escola que a infância moderna se torna primordialmente objeto de interesse. Daí a relação estreita entre o teatro de bonecos e a escolarização, uma vez que era nas instituições pedagógicas que se encontrava o sentido mais forte de infância. É possível que, no Brasil, o aumento da escolarização também tenha aproximado o conceito de infância ao ensino formal. De acordo com Mariano Narodowski, este é um fenômeno que se compreende desde o início da pedagogia moderna:

RAMACCIOTTI, Karina Inés. “La salud infantil”. In: LOBATO, Mirta Zaida. *Infancias argentinas*. Op. Cit, p. 145.

⁷⁰⁵ CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Op. cit, p. 59.

⁷⁰⁶ JOSIOWICZ, Alejandra J. *La cruzada de los niños. Intelectuales, infancia y modernidad literaria en América Latina*. Op. Cit, p. 46.

⁷⁰⁷ CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Op. cit, p. 317-318.

A pedagogia obtém na infância sua desculpa irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar na formação dos seres humanos e os grupos sociais. Para o pedagogo, a infância é o passaporte para sua própria inserção num futuro possível, futuro no qual os homens viverão, em grande medida, de acordo com aquilo que foi efetuado por eles anos antes, nos de sua infância, e, em conseqüência, nos de sua educação.⁷⁰⁸

Dessa maneira, a escola moderna possui uma “força infantilizadora”, “onde antes de aprender a ser adulto através do descobrimento de um oculto segredo, se aprende a ser criança”.⁷⁰⁹

Dentro do escopo documental que abrange as peças dramatúrgicas para teatro de bonecos na Argentina e no Brasil de 1934 a 1966, é possível verificar que, em grande parte das obras, é sugerido que estas sejam realizadas dentro das instituições escolares, possuindo como público os próprios alunos, tal como será apresentado ao longo do presente capítulo.

Existem, no entanto, peças cujo objetivo principal não seria o de vincular-se à ordem da rotina escolar, mas, sim, o de subverter as regras aprendidas pelas crianças. Algumas obras questionavam, inclusive, o Estado argentino e a conjuntura mundial na qual o público infantil se encontrava inserido.

Um destes autores argentinos que escreveram com tal objetivo para o teatro de bonecos é Otto A. Freitas (1918-1963), o qual, por volta de 1943, fundou o seu retábulo de títeres chamado “La Nube”. Otto Freitas era militante do Partido Comunista e, em 1947, foi nomeado como Diretor do “Teatro de Bonecos do Partido Comunista da Argentina”.

Segundo Luis Hernán Rodríguez Felder,

Otto foi na realidade um verdadeiro militante de base do Partido, um quadro muito valioso e disciplinado que trabalhava nas favelas, nos bairros carentes suburbanos, e nos

⁷⁰⁸ NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder – La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994, p. 24. O autor afirma, ainda, que “esta necessidade faz com que para o discurso pedagógico a existência da infância seja mais que nada um dado anterior a toda construção discursiva. Quer dizer, no campo da teoria e da prática educativa escolar é necessário dar por concebido a existência da infância como corolário a partir do qual poderão se desdobrar os atributos inerentes ao domínio do objeto específico. A criança, dessa maneira, é a base para construir teoricamente o aluno”. *Idem*, p. 26.

⁷⁰⁹ *Idem*, p. 58-59.

assentamentos fabris, levando ali seus títeres e suas obras, as quais escreveu com um alto sentido poético e uma grande beleza (em todos aqueles bonequeiros a influência de García Lorca, quando tiveram contato com ele na ocasião de sua visita a Buenos Aires, foi de extraordinária importância). [...] A busca de todos eles, e centralmente a de Otto, foi a de gerar os personagens, os bonecos que sintetizassem o espírito dos povos, especialmente os da América Latina. Desse modo, nasceram Juancito e María [...].⁷¹⁰

Num texto de 1961 sobre o teatro de fantoches,⁷¹¹ Otto Freitas, ao comentar acerca da particularidade da dramaturgia para esta linguagem cênica, afirma que “escrevem-se, geralmente, obras ao estilo do teatro de pessoas, de ideias concretas, de lógica contundente, direta, que o títere não pode suportar. Isso ocorre geralmente nas pecinhas escolares, estimulados, aqueles que as escrevem, pelo afã de pendurar na cabeça da criança um quadrinho de uma moral de gaveta”. Para Otto Freitas, o teatro de fantoches seria, ao contrário, um teatro da ação, no qual as palavras apenas o completariam e o enriqueceriam.

Uma de suas principais peças se chama *El Duende*. Trata-se de uma história inspirada na figura do Duende do folclore do noroeste argentino. Um *paisano* [compatriota; camponês, sujeito que não é militar], com medo, acaba encontrando-se com esta personagem mitológica. O Duende, então, pergunta ao homem se ele deseja ser golpeado com a sua mão de chumbo ou com a sua mão de lã. O *paisano*, obviamente, responde que prefere a mão de lã, mas o Duende o fere com a mão de chumbo, tal como acontece nos contos folclóricos da região argentina.

No dia seguinte ao ocorrido, o *paisano* já não tem mais medo. O Duende, então, aparece e faz a mesma questão do dia anterior, ao que o homem contesta:

Das duas [mãos], de nenhuma
eu ainda gosto.
Poderia sem medo
seguir os meus passos.

⁷¹⁰ FELDER, Luis Hernán Rodríguez. “La historia de Otto y el duende”. In: FREITAS, Otto A. FELDER, Luis Hernán Rodríguez. *El Duende. La sombra del duende*. Buenos Aires: Proyecto Larsen, 2010, p. 34 e 36.

⁷¹¹ FREITAS, Otto. “Títere de guante”. In: _____. *Teatro de Títeres. Breve Antología*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1986, p. 30 e 31.

Diante de tal situação, o Duende responde:

Para os valentes
tenho em minha bolsinha
uma doce torta
de mel e milho⁷¹².

Desse modo, o *paisano* e o Duende saem juntos. A história surpreende pela ousadia do *paisano* em subverter a narrativa folclórica de que o Duende sempre possuía a última resposta. O medo, o autor parece nos revelar, não deve existir – o medo apenas nos paralisa, e a valentia nos traz recompensas.

O conflito de classes sociais também aparece nas obras dramáticas de Otto Freitas. O tema se mostra de forma clara na peça *El tintorero prodigioso*⁷¹³, publicada no livro *7 obras para títeres*⁷¹⁴, de 1950. Na trama, Chung Kong Kong é dono da tinturaria onde trabalha Ching Ping King, o qual é muito maltratado. Certo dia, Ching é despedido. Ele se lamenta por não ter tido a oportunidade de estudar e, neste momento, uma flor de cereja fala com a personagem, entregando-lhe sua própria vida, na qual estão escritas as informações sobre como preparar as cores mais belas da China.

Após algumas tentativas cômicas, Ching consegue preparar um belo azul. No entanto, Chung, o seu ex-chefe, estava observando-o e, aprendendo a fazer o mesmo azul, tentou usar a mesma fórmula apresentada pela flor. Entretanto, a sua mágica não funciona, o que faz com que apareça um dragão em vez do azul pretendido. O dragão o agarra, e Ching aproveita para dar pauladas em Chung (afinal, trata-se de uma peça dos populares e tradicionais fantoches que lutam com porretes). Chung, para não continuar sendo golpeado, promete que devolverá todo o ouro que conseguiu. Assim, Ching afasta o dragão e Chung sai, com o dever de se desfazer de todo o seu ouro.

⁷¹² FREITAS, Otto A. “El Duende”. In: FREITAS, Otto A. FELDER, Luis Hernán Rodríguez. *El Duende. La sombra del duende*. Op. cit, p. 31.

⁷¹³ FREITAS, Otto. “El tintorero prodigioso”. In: FREITAS, Otto. *7 obras para títeres*. Buenos Aires: Edición Mediodía, 1950.

⁷¹⁴ De acordo com o jornal argentino *El Tiempo*, numa reportagem denominada “Otto Freitas, el gran titiritero azuleño”, o livro *7 obras para títeres* teve mais da metade de sua tiragem seqüestrada “pelas forças da ordem, e lamentavelmente nunca foi possível recuperá-la”. MIELHUERRY, Eduardo Agüero. “Otto Freitas, el gran titiritero azuleño”. In: Periódico *El Tiempo*, 27/08/2018. Disponível em: <https://www.diarioeltiempo.com.ar/sociedad-otto-freitas-el-gran-titiritero-azule-o-D3C64C74C1>. Último acesso em: 04/02/2020.

É interessante notar a crítica social construída por Otto Freitas neste trabalho por meio da comparação com outra obra dramatúrgica cuja estrutura narrativa é muito semelhante. Trata-se da peça *Chan Chin Kon y Kon Quin Chal*, de Amalia Aldao. Na trama, Chan Chin Kon tem uma tinturaria muito conhecida e cheia de fregueses. Já a tinturaria de Kon Quin Chal, seu vizinho, é vazia. Um dia, Kon Quin Chal vai à tinturaria de Chan Chin Kon e lhe pede um favor. Quando este sai para ajudá-lo, Kon Quin Chal começa a buscar a fórmula bem-sucedida das tintas do concorrente. Ele a encontra e, no momento em que tenta praticá-la, um dragão sai de dentro do tacho de tinta e o ataca. Ele cai ali dentro e, quando seu concorrente retorna e o tira do tacho, Kon Quin Chal sai correndo, assustado. Como é possível verificar, neste texto não existem as relações entre patrão e empregado e a crítica à acumulação do capital⁷¹⁵.

Outra peça que possui um tema vinculado às relações de mercado é de autoria de Roberto Blanco, bonequeiro argentino que começou a trabalhar em 1950 no elenco do teatro de bonecos da *Biblioteca Popular de Barracas* e que, em 1955, criou o teatro *Títeres de Chiribín*, com Lidia Mondino. No período de 1965 a 1979, percorreu, com seu teatro, lugares periféricos e de apoio a crianças e idosos. A obra aqui frisada intitula-se *El banquero codicioso*⁷¹⁶. Na trama, um homem pobre, chamado Timóteo, guardava todo o dinheiro que possuía. Para se sentir mais seguro, decidiu levar suas economias ao banqueiro. No entanto, quando regressa para pegar o seu montante novamente, o banqueiro nega que o homem pobre tivesse deixado alguma quantia com ele. Timóteo é, então, preso por dez dias. Quando é solto, decide, de novo, ir à casa do banqueiro reivindicar o seu dinheiro. No meio do caminho, encontra-se com uma senhora, e lhe conta o ocorrido. A mulher, assim, arma um plano: vai até a moradia do banqueiro e pede que ele guarde sua caixa de dinheiro. Mas, logo em seguida, finge-se insegura de deixar toda a sua riqueza ali. Neste momento, Timóteo entra em cena e pede ao banqueiro o seu dinheiro. O homem corrupto, a fim de mostrar à mulher que era honesto, devolve a bolsa do rapaz pobre. Imediatamente, a senhora, então, pega de volta a sua caixa e vai embora. O banqueiro, desse modo, fica sem nada, e Timóteo termina a peça feliz, festejando a recuperação de suas economias. Como é possível constatar,

⁷¹⁵ ALDAO, Amalia. *Teatro Infantil. Dramatizaciones, efemérides patrióticas y varias*. Títeres. Argentina: Librería y Editorial Castellvi S.A, 1963.

⁷¹⁶ BLANCO, Roberto. "El banquero codicioso". In: _____. *Teatro de Títeres. Breve Antología*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1986.

trata-se de uma crítica à acumulação do capital dos banqueiros, sendo que tal ação era, ainda, efetuada de forma ilegal, prejudicando os mais pobres.

As relações capitalistas estão ainda presentes numa peça do bonequeiro Juan de la Estrella, escrita em 1953, a qual teve papel primordial nas lutas reivindicativas de um sindicato. Juan de la Estrella formou parte do grupo *Títeres de la Estrella Grande*, cujo princípio era o de que “todos os homens são irmãos”. O coletivo fazia apresentações em escolas, hospitais, clubes e asilos, tanto na zona urbana como na zona rural. Apesar de a peça aqui destacada não ter sido voltada diretamente à infância, cremos ser importante mencioná-la a fim de que se verifique que o público infantil, nas obras analisadas neste tópico, estava em posição semelhante àquela dos trabalhadores no que diz respeito à transmissão de temas sociais de forma crítica e subversiva.

A peça a ser comentada denomina-se *Unidad de acción para ganarle al Gran Glotón*.⁷¹⁷ No enredo, Gran Glotón é o patrão, o dono dos meios de produção, que aumenta os seus milhões com corrupção:

Gran Glotón –

E este ano que vem,
Milhão após milhão,
Chegará a minha fortuna
Próxima do bilhão...

Escrevente – (*ao público*):

Graças à exploração!⁷¹⁸

Entra em cena, então, um trabalhador, dizendo que todos trabalham muito e ganham pouco. Com isso, o comissário surge e o reprime, levando-o da sala. Este operário, depois disso, se une a outros trabalhadores, invadindo o cômodo:

Operário –

Muito breve sua alegria
Será, explorador.

⁷¹⁷ ESTRELLA, Juan de la. “Unidad de acción para ganarle al Gran Glotón”. In: _____. *Teatro de Títeres. Breve Antología*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1986.

⁷¹⁸ *Idem*, p. 154.

Outro operário –

Nós operários forjamos
A “Unidade de Ação”.
E sobre suas costas
E as de seu servente,
Vamos esfregar-lhes
Massagens quentes.⁷¹⁹

O comissário e o patrão apanham muito e, ao final, os operários e o escrevente, que se tornou um aliado, exclamam que “a garantia do triunfo é: UNIDADE DE AÇÃO”.⁷²⁰

Os conflitos entre patrão e empregado e as contradições do mundo contemporâneo também são retratados na peça *El aprendiz y la torta*⁷²¹, de Otto Freitas. A trama da história se desenvolve em torno de Pinito, que trabalha numa confeitaria há um ano e o patrão não lhe paga nada. Este pede para que Pinito coloque um bolo para ser exibido e o funcionário o come escondido, afinal, não recebe nada para trabalhar.

Aparece, então, a personagem do Glutão, que começa a comer tudo o que existe na confeitaria. O patrão percebe a ausência do bolo e Pinito diz que foi o Glutão que o devorou. O funcionário e o dono da loja, com isso, iniciam um conflito, e Pinito vai embora. O patrão abre a barriga de Glutão para encontrar o bolo e não o encontra, percebendo, desse modo, que Pinito realmente o havia comido. Após o patrão bater a cabeça contra o chão de tanta raiva, o Glutão permanece comendo, pois já seria 12h00, horário do almoço!

De estrutura semelhante é *El pastel de Don Filemon*, de Diego A. del Pino⁷²², que servirá de contraponto à peça acima analisada. Na trama de Diego Pino, Tuco, o padeiro, está feliz porque o milionário Filemon encomendou a ele um enorme bolo. Com isso, ele ganharia muito dinheiro e ficaria famoso em sua profissão. Palustrin, o funcionário da padaria, fica, então, encarregado de trazer a farinha. No entanto, o saco de farinha cai no chão, o que deixa o empregado desesperado. Desse modo, Bon Vin promete ajudá-lo. Entretanto, este acha que o saco era de areia, e, com isso, completa a

⁷¹⁹ *Idem*, p. 155.

⁷²⁰ *Idem*, p. 157.

⁷²¹ FREITAS, Otto. “El aprendiz y la torta”. In: FREITAS, Otto. *Ocho obritas para teatro de títeres*. Uruguai: Cooperativa Club de Grabado de Montevideo, 1962.

⁷²² PINO, Diego A. del. “El pastel de Don Filemon”. In: PINO, Diego A. del. *“Teatro de Títeres” en la escuela argentina modelo*. Argentina: 1967.

farinha que havia sobrado com este material. Palustrin, diante da situação, resolve não contar nada ao patrão, que faz o bolo com o saco de farinha e areia. Na festa de Filemon, após cantar os Parabéns, o aniversariante tenta cortar o bolo, mas não consegue. Quando coloca mais força, o bolo cai em seu pé, e o machuca. Ele acusa Don Tuco de impostor e a briga se generaliza na festa. Com isso, Bon Vin e Palustrin fogem. Como é possível verificar, esta peça, embora possua uma estrutura semelhante àquela de Otto Freitas, não parece expor o conflito de classes da mesma forma, uma vez que o empregado Palustrin não constrói uma situação na qual o patrão está em desvantagem de propósito: ele, ao contrário, busca obedecer ao chefe, mas não consegue devido a um acidente – caso, esse, distinto da trama que envolvia Pinito, o patrão e o Glutão.

Conforme é possível concluir, as peças de Otto Freitas, Juan de la Estrella e Roberto Blanco possuem muita ironia e um permanente posicionamento político dos autores, já que em suas cenas catárticas de embates sociais os fracos e oprimidos sempre parecem vencer ao final, deixando os patrões e opressores derrotados e frustrados.

Pinito ainda aparece em outra peça de Otto Freitas, denominada de *Pinito “cabecita negra” vence a Galeron*⁷²³. A trama se inicia com Galeron, o dono da fábrica, instruindo o vigilante para pegar Pinito, que antes trabalhava ali. O vigilante sai e Galeron se encontra com Mariquita, namorada de Pinito. Galeron a quer, e mostra a ela que tem dinheiro, mas a menina gosta de seu namorado.

Galeron, então, ameaça bater em Mariquita, que sai correndo e se depara com Pinito. No momento em que o vigilante entra para pegar o ex-operário da fábrica, Galeron volta e diz que o apito da fábrica quebrou, e que o único que saberia consertá-lo é Pinito. Após muita negociação, este repara o apito, mas o patrão diz não estar escutando nenhum som. Pinito, apesar disso, diz que o serviço custou 200 pesos, e Galeron desmaia. O vigilante tenta prender o ex-funcionário e Mariquita bate no opressor com um porrete. Pinito e Mariquita terminam a peça com um beijo.

Nesta obra, Otto Freitas parece querer mostrar que os operários são aqueles que realmente possuem o domínio sobre a produção fabril, já que Pinito é o único que teria conhecimentos para consertar uma máquina da indústria. O patrão, portanto, dependeria da força de trabalho de seu operário, e Pinito, como um herói do teatro de fantoches,

⁷²³ FREITAS, Otto. “Pinito ‘cabecita negra’ vence a Galeron”. In: FREITAS, Otto. *Ocho obritas para teatro de títeres*. Op. cit.

utiliza-se deste poder para vencer a situação ao final, derrotando o dono da fábrica e, com a ajuda de sua namorada, a opressão policial que representa o vigilante.

Existe ainda outra obra de Otto Freitas que trata sobre conflitos econômicos: a peça se chama *Buenos vecinos*⁷²⁴. Mais uma vez é exibida a personagem de Galeron, que deseja possuir uma relojoaria e uma sapataria para si. Para isso, vive trocando o sapato que compõe a fachada da sapataria com o relógio que compõe a fachada da relojoaria. Isso porque ele deseja causar um conflito entre os donos dos dois estabelecimentos. Desponta, então, a esposa de Galeron, que pensa apenas em consumir. Ela observa as fachadas dos comércios trocadas e, assim, deixa o seu relógio para consertar na sapataria e o seu sapato para arrumar na relojoaria.

Os comerciantes, com isso, brigam entre si e, depois de muito discutir, decidem se esconder para ver o que está ocorrendo. Descobrem, desse modo, que Galeron é o culpado. Os dois, assim, destroem o relógio e o sapato deixados pela esposa de Galeron e, quando este chega para reclamar, os comerciantes o recebem a pauladas, terminando, com isso, o boicote às duas lojas.

A temática do dinheiro também desponta como uma crítica à intensa valorização do mesmo por alguns grupos sociais, os quais pensam ser o valor econômico mais importante do que o valor da vida. Uma peça com tal assunto é aquela denominada *El miserable y el globero*⁷²⁵, também de Otto Freitas. Trata-se da história de um velho que está com dor de dente. Ele possui muito dinheiro, mas não deseja gastar nada. Enquanto se lamenta, aparece um vendedor de balões, que toma conhecimento da dor do velho. O comerciante, então, tenta vender-lhe uma aspirina, mas o velho acha tudo muito caro.

O vendedor, assim, diz que uma dor sempre vence outra dor. Desse modo, se o velho sentir dor de barriga, não sentirá mais a dor de dente. O velho, com isso, engole um canivete e começa a sentir dor de barriga. Ele não suporta esta dor, e pede ao vendedor que bata nele com uma garrafa, pois assim passará a sentir dor de cabeça.

O vendedor o golpeia e o velho percebe que, neste momento, está morrendo, mas não deseja gastar o seu dinheiro com um enterro. Ele morre e o comerciante deixa uma cruz sobre o seu corpo, levando a sua bolsinha de dinheiro. Ao final, o velho se levanta e vai caminhando para o cemitério.

⁷²⁴ FREITAS, Otto. "Buenos vecinos". In: FREITAS, Otto. *Ocho obritas para teatro de títeres*. Uruguai: Cooperativa Club de Grabado de Montevideo, 1962.

⁷²⁵ FREITAS, Otto. "El miserable y el globero". In: FREITAS, Otto. *Ocho obritas para teatro de títeres*. *Op. cit.*

De estrutura em parte semelhante é a peça *El reloj de carbonilla*, de Juan B. Grosso⁷²⁶. A obra, toda em versos, em tom cômico, narra o desespero de todos quando Pepe Carbonilla engole um relógio. Chamam, então, o médico, a fim de operá-lo. Após muita aflição, Carbonilla revela que o relógio que engolira era, na verdade, de chocolate. A trama, portanto, resolve-se com humor e não possui nenhum conflito relacionado ao capital, como a peça de Otto Freitas.

É possível declarar que as temáticas revolucionárias transparecem nas tramas das peças elencadas de forma que se torna evidente que, para estes autores, a infância é a esperança de que as transformações políticas e econômicas se efetuem. Acerca desta questão, a pesquisadora Dora Barrancos afirma:

Desde que a infância se converteu num conceito revelador de ângulos íntimos para a melhor sobrevivência da espécie, e as crianças se tornaram sujeitos de atenção deliberada e pormenorizada, a aposta em seu valor substancial para o futuro da sociedade não deixou de se exhibir. Mas seguramente foi no transcurso do século XIX, e sobretudo nas últimas décadas, que se multiplicaram os ensaios sobre a índole de seus atributos assim como as intervenções pedagógicas, junto com as especializações médicas e sanitárias, que a criança foi central nas propostas acerca da reforma necessária para garantir a evolução humana. Os meninos – e as meninas, ainda que sem dúvida mais os meninos – se converteram numa chave do futuro, e grande parte dos modelos propulsores de formas de redenção da coletividade humana passou a repousar neles. Não é surpreendente que grande parte das vanguardas dedicadas a intervir a favor dos trabalhadores advertisse que uma parte central da ação libertadora deveria se concentrar em melhorar a condição de sua prole. Até bem entrado o século XX, quase todas as agências que atuaram em nome do proletariado dedicaram à infância boa parte de suas preocupações, e todas coincidiram em dotar a classe trabalhadora dos benefícios da educação de modo proeminente.⁷²⁷

A temática da guerra e a crítica aos conflitos sem razão que levam à morte milhares de pessoas também transparecem numa das peças de Otto Freitas, denominada

⁷²⁶ GROSSO, Juan B. “El reloj de carbonilla”. In: GROSSO, Juan B. MORBELLI, Lilia F. de. GÓNGORA, Elena. BUSCHIAZZO, Celli I. G. de. MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. FONTAO, Teresa Saravia de. *Teatro y Títeres. Antología de obras breves*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1964.

⁷²⁷ BARRANCOS, Dora. “Niñez y proselitismo”. In: LOBATO, Mirta Zaida. *Infancias argentinas. Op. cit.*, p.

*El Soldadito*⁷²⁸. Nesta trama, um sapateiro surge para avisar à Dona Romelina que a guerra havia acabado. Ela fica muito feliz, pois Periquín voltaria como um herói, cheio de dinheiro, conforme havia afirmado o General Sangriento. Entretanto, Periquín retorna todo ferido, com a cabeça carregada entre as mãos. O sapateiro conserta a cabeça do soldado e Dona Romelina fica furiosa com o General Sangriento, recebendo-o a pauladas quando ele aparece para procurar Periquín.

De repente, o sapateiro avisa a Romelina que o fantasma da guerra está rondando pela região. A mulher, então, pede para que não falem nada a Periquín, mas, neste momento da peça, se supõe que as crianças do público terão coragem e contarão a Periquín o que se sucede. A personagem, com isso, toma conhecimento do ocorrido e dá pauladas no fantasma, descobrindo-se que, na verdade, o ser sobrenatural era o General Sangriento disfarçado.

O poder político e suas injustiças não é apenas retratado por meio da guerra, mas, também, por meio de uma metáfora utilizando-se um reino inexistente. Esta se encontra na peça *La corona del Rey Cerdo*⁷²⁹, também de Otto Freitas, cuja trama se inicia quando um general do Rei Cerdo (Rei Porco) tenta convencer a personagem Poeta a ser o poeta oficial do monarca. Ele se nega a todo custo e, então, é enforcado. Entram, mais uma vez, a personagem de Mariquita e a Abuelita e, tentando retirar o Poeta da forca, fazem com que seu pescoço se estique (recurso tradicional no teatro de fantoches). Mariquita, percebendo que não estão conseguindo, chama Pinito Carpintero. Neste momento, o general retorna para a forca e prende Abuelita. Mariquita e Pinito Carpintero chegam e este último se declara o novo rei no lugar do Rei Cerdo. Pinito luta com o general e vence. Ao final, é anunciado o casamento do novo rei com Mariquita.

A ideia de um tirano que deve ser retirado do poder também aparece na obra, dos anos 1960, *Una mano para Pepito*, do bonequeiro Roberto Cossa⁷³⁰. Nesta trama, o Déspota pede para que o Juiz condene Pepito, pois este se nega a trabalhar as 20 horas por dia que se exige dele. O Juiz, assim, o sentencia a quatro provas. A primeira delas é passar, de um depósito para o outro, todas as tangerinas que existem num cômodo. Pepito verifica que não conseguirá tal façanha, e, por isso, senta e chora. Surge, então,

⁷²⁸ FREITAS, Otto. “El soldadito”. In: FREITAS, Otto. *Ocho obritas para teatro de títeres*. *Op. cit.*

⁷²⁹ FREITAS, Otto. “La corona del Rey Cerdo”. In: FREITAS, Otto. *Ocho obritas para teatro de títeres*. *Op. cit.*

⁷³⁰ COSSA, Roberto. “Una mano para Pepito”. In: _____. *Teatro de Títeres. Breve Antología*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1986.

Meñique, uma mão coberta com uma luva de cores vivas. A mão transfere as frutas de uma cesta para a outra, fazendo com que Pepito triunfe no cumprimento da tarefa. Com isso, na segunda prova, de inteligência, Meñique também o ajuda, assim como na terceira prova, cuja missão seria domar um touro bravo. Por fim, na quarta prova, cujo objetivo era esvaziar uma fonte cheia d'água, várias mãos se unem para auxiliar Pepito. Quando o Juiz e o Déspota percebem que o rapaz venceu, o Déspota manda que, mesmo desta forma, ele seja condenado. No entanto, neste momento, as mãos entram em cena e prendem o Déspota e seus aliados. Pepito, então, exclama: “Viva! Viva! Firme com eles! E agora à praça, para que o povo os julgue!”⁷³¹

Conforme é exposto, estas peças unem aspectos da luta política dos bonequeiros com as mais tradicionais artimanhas dos títeres de porrete. Embora as obras não sejam apenas para a audiência infantil, já que não são voltadas à instituição escolar propriamente, a criança, para estes autores, parece ser alguém que possui possibilidades de enxergar as mazelas e os conflitos econômicos e políticos do mundo. Com valentia e ação, a trama da história mundial poderia ser modificada, e os injustos e donos do poder poderiam ser combatidos. As crianças seriam, portanto, indivíduos portadores de espírito crítico e um público que possibilitaria trazer a transformação política e econômica do país e, talvez, do planeta. Nesse sentido, não havia, nestas peças, a ideia de uma inocência e de uma ingenuidade que deveriam ser preservadas na infância. O mundo seria retratado com todos os seus enfrentamentos e contradições, e caberia a esta audiência a consciência de que, para haver um mundo sem injustiças, seria necessária a ação dos oprimidos contra os opressores.

De maneira distinta, o bonequeiro Javier Villafañe possui também peças que subvertem a ordem do patriotismo e da Nação como símbolo maior da luta política argentina. Uma destas obras intitula-se *El soldadito de guardia*⁷³², e foi publicada em 1943. Nela, o Soldado de Guarda, por ordem do general, deve fazer a vigilância durante o dia em que se passa a história. Assim, tem início um crítico diálogo entre o General e o Soldado:

General: Soldadinho! Soldadinho!

Bravo soldado de guarda!

⁷³¹ *Idem*, p. 200.

⁷³² VILLAFANE, Javier. “El soldadito de guardia”. In: MEDINA, Pablo (comp). VILLAFANE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores*. Buenos Aires: Colihue, 2009.

Por cumprir com o seu dever
bem a Pátria lhe paga.

Soldado: Paga pouco! Muito pouco!

Não dá nem para os cigarros.

O mate com erva velha
de tão amargo, me amarga.

Meu general, e do vinho
minha garganta já se esqueceu.⁷³³

O soldado ainda reclama que não pode tomar vinho durante o período da guarda. O general sai e aparece, então, o capitão, que diz ao soldado que há uma festa na praça, com lindas garotas, boa música, mate, vinho e cigarros. O soldado, desse modo, abandona a guarda e vai para a festa.

Depois disso, o general retorna e castiga o capitão com a espada. Nesse momento, desponta o soldado, bêbado. Ao final, há um surpreendente acordo entre o soldado e o general:

Soldado: General! Meu general!

O Capitão da Praça
me falou de um baile tão lindo
que me esqueci da guarda.
Se o senhor me desse um vinho bom
para adoçar a garganta
e me desse cigarros
e me desse um salário melhor,
cuidaria como ninguém
dos umbrais de sua casa.

General: Eu lhe darei uma boa erva
e um vinhozinho que não embriaga
e uma roupa para o domingo
e um escudo e duas medalhas
e um grande cinturão de couro

⁷³³ *Idem*, p. 74.

para prender uma espada.

Soldado: E eu serei o soldadinho,
o melhor para as guardas.⁷³⁴

Com isso, os dois se abraçam e cai o pano. Esta peça, mais do que uma defesa do acordo entre setores militares de distintas classes sociais, nos parece uma sátira à ordem militar argentina, tecendo uma dessacralização do setor num momento histórico no qual a militarização era amplamente valorizada. Nesse sentido, o público infantil assistiria a uma peça na qual o patriotismo e a ordem não eram vangloriados, mas, sim, desmistificados por personagens nada moralizantes. As crianças atuariam, portanto, como um público crítico, capaz de compreender, com humor, que a ordem ligada ao nacionalismo não era uma verdade absoluta, mas um posicionamento político particular de um determinado período.

A análise dos distintos posicionamentos políticos também adequa-se como tema para a peça *El buen rey, el dictador y los pájaros*, de S. Hover Madrid e Roque Nosetto⁷³⁵, ambos, professores em zonas rurais. Na trama, o ditador afirma que a situação é grave: o povo se queixa e o país está pobre. A partir disso, o rei o acusa de ser muito rígido com a população, ao que o ditador afirma: “Você não sabe tratar o seu povo. Ele necessita de mão firme, ordem... Seu povo é muito alegre, muito amante da vida fácil [...]”.⁷³⁶ Assim, o ditador decide que todos os pássaros do reino deveriam morrer, pois destruíam as colheitas. Após algum tempo, já não havia mais pássaros no reino. O ministro, então, anuncia que as plantações estavam infestadas de insetos e que ninguém agüentava tantas moscas e mosquitos. Chamam, desse modo, o sábio Sabinis, o qual declara que somente os pássaros podem controlar os insetos. Com isso, o rei condena o ditador à prisão. “O ditador para a panela!”, termina exclamando o Bufão⁷³⁷.

⁷³⁴ *Idem*, p. 77 e 78.

⁷³⁵ MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. “El buen rey, el dictador y los pájaros”. In: GROSSO, Juan B. MORBELLI, Lilia F. de. GÓNGORA, Elena. BUSCHIAZZO, Celli I. G. de. MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. FONTAO, Teresa Saravia de. *Teatro y Títeres. Antología de obras breves. Op. cit.*

⁷³⁶ *Idem*, p. 92.

⁷³⁷ A peça *El Gato con Guantes*, adaptação do conto de Pidemunt, também apresenta um claro posicionamento político. No entanto, ela diverge daquelas comentadas neste tópico, uma vez que defende uma conciliação entre o povo e o poder sem que o primeiro possua a última palavra. Trata-se da história de um rei que foi aconselhado por seu gato a tirar um Duque de seu cargo político. O Duque escuta às escondidas e sugere que o felino, por possuir também um cargo, deveria usar luvas. Com isso, ele desejava sabotar o animal, uma vez que este não poderia usar as unhas caso necessitasse. No entanto, isto não atrapalhou o gato, e o Duque, então, resolve lhe perguntar o motivo. O bichano, assim, responde que

Em outra peça dos mesmos autores, intitulada *La pulga*⁷³⁸, um rei manda que todos os descontentes sejam fuzilados e que os impostos sejam aumentados a fim de que se pague a guerra. Depois, soldados surgem em cena pedindo a sua saída do conflito por problemas físicos, mas o rei nega as solicitações. Uma velha, então, o amaldiçoa. Quando o rei dorme, uma pulga lhe pica e ele manda que todas sejam fuziladas. Além disso, o rei passa a possuir a certeza de que foi a velha a responsável por lhe trazer o inseto. A anciã, então, diz que ele não conseguirá mais dormir. No momento em que ela sai, o rei começa a escutar uma voz: é a sua consciência, que lhe ordena que haja paz no reino. Após uma breve discussão, e de modo um tanto brusco, o rei concorda com isto. Cai o pano.

De sentido político é também a peça *Reportaje Zoológico*⁷³⁹, de Irene Laurencena de Cuenca. Trata-se de uma cômica história na qual um macaco, como repórter, entrevista os bichos do zoológico, os quais revelam as suas insatisfações e os seus desejos. Desse modo, os animais possuem abertura para reclamar e mostrar os seus sonhos, promovendo, diante do público infantil, a liberdade de expressão e o sentido de democracia.⁷⁴⁰ O público infantil, dessa forma, era encarado, nestas obras, como um grupo político, e não como um coletivo que vivencia uma etapa ingênua e inocente da vida.

Roberto Espina (1927-2017) foi outro artista que escreveu, para o teatro de bonecos, peças marcadas pela busca da justiça e do senso crítico do público infantil. Sua obra *La carpa de Trufaldino*⁷⁴¹, dos anos 1960, marca esta perspectiva do autor. Trata-se de uma farsa com fábulas, canções e pantomimas. Dentre os números, estão as peças *Pepe el marinero* e *El gato y los ratones*.

suas luvas eram mágicas, e que elas continham o feitiço da persuasão. O Duque, com isso, luta com o gato para tirar-lhe as luvas, mas o felino vence. Ao final, o narrador diz que o rei, afinal, recomendou ao gato que “seguisse tratando o povo como os poderosos da terra teriam que tratar o seu: com luvas brancas”. BATTINI, Celia. (Adap.) “El Gato con Guantes”. In: VACCAREZZA, Ana F.G de. (seleção). *Obras para Títeres*. Buenos Aires, 1944.

⁷³⁸ MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. “La pulga”. In: MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. *Maminolandia. Teatro Escolar y de Títeres*. Argentina: Librería y Editorial “Castellví” Sociedad Anónima, 1950.

⁷³⁹ CUENCA, Irene Laurencena de. “Reportaje Zoológico”. In: CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones La Obra, 1944.

⁷⁴⁰ Apesar disso, a peça termina com o macaco repórter prendendo novamente todos os bichos nas jaulas, uma vez que eles haviam fugido. Com isso, o Guardião do Zoológico finaliza a trama, aliviado.

⁷⁴¹ ESPINA, Roberto. *La carpa de Trufaldino. História para títeres/7*. Espanha: Teatro Arbolé y Cultural Caracola, 1997.

Pepe el marinero é uma história apresentada, em primeiro lugar, por Trufaldino, o caminhador, que introduz a personagem Pepe, a qual chega em seu barco de papel e conhece Marina, uma linda senhorita. Em seguida, Pepe dorme, e aparecem em cena dois marinheiros bêbados, Ojo Torcido e Pata de Roble. Ambos escutam o ronco daquele que dormia e brigam, uma vez que Ojo Torcido defende que o barulho vem do mar ao passo que Pata de Roble atesta que o som provém de um marinheiro. Com isso, Ojo Torcido bate em seu colega, que desmaia. No entanto, logo em seguida, percebe que, na verdade, seu amigo tinha razão, pois tropeça no corpo de Pepe adormecido. Os dois marinheiros bêbados, então, roubam o barco do protagonista. Marina, observando o ocorrido, acorda Pepe, que tenta recuperar o seu barco nadando. Entretanto, ele não consegue nadar até lá, e é auxiliado por sua nova amiga, com o apoio do público infantil. Em seguida, os dois marinheiros ladrões retornam, e seqüestram Marina. Pepe luta com eles e recupera a menina. Assim, Pepe e Marina, já a salvos, planejam viajar pelo mundo no barco:

Marina: Ai! Que alegria e que pena. Que pena me dá deixar as coisas queridas.

Que alegria poder partir para terras desconhecidas.

Pepe: Assim é a vida do mar, alegria de chegar e pena na partida!⁷⁴²

Desse modo, assim como Roberto Espina, que viveu em diversos lugares durante a sua vida, a peça convida as crianças às aventuras, seja num barco de verdade, seja navegando na própria imaginação. A infância almejada aqui seria, portanto, aquela que se atreve a subverter a rotina, as atividades cotidianas.

Já a peça *El gato y los ratones* conta uma história que envolve o gato Mishu Mushi, o qual acumulou para si mesmo muitos queijos. O bichano sai para pescar e entram em cena os ratos Ric Rac e Ric Ric, que, famintos, percebem que todos os queijos foram escondidos pelo felino. O bonequeiro, então, como narrador, avisa que o gato sentiu o cheiro dos ratos esfomeados, retornando, assim, para contar os seus queijos. Enquanto isso, Ric Rac e Ric Ric o observam. O segundo é a favor de lutar pela comida até a vitória. Já o primeiro acha melhor pensar numa maneira de enganar Mishu Mushi. Quando o gato sai novamente para pescar, Ric Ric, desesperado pela fome, come os queijos. O felino ressurgue e, após uma luta, aparece carregando o corpo de Ric

⁷⁴² *Idem*, p. 30.

Ric, deixando-o na janela. Ric Rac, em seguida, desponta em cena e vê o corpo de seu companheiro, jurando, com isso, vingança. Ele pega um porrete e luta com o gato, vencendo-o. Quando Ric Rac, finalmente, pega o queijo que estava escondido, Ric Ric acorda na janela, e ambos o comem, felizes.

Como se pode perceber por esta peça, a obra de Roberto Espina se desenvolve ao redor da ideia da busca pela justiça. Desse modo, as suas personagens lutam por um mundo ideal, no qual as desigualdades não existam. De acordo com este bonequeiro,

Este sonho do Paraíso não pode ser só um sonho. Deve ser algo que aconteceu com o homem e que assim ele leva na memória genética. Isto move o ser humano na busca por esta sociedade superior. Existe um *leitmotiv* em tudo o que vou escrevendo. Há uma constante.⁷⁴³

Javier Villafañe também escreveu uma obra, denominada *El panadero y el diablo*⁷⁴⁴, de claro sentido antiimperialista, em defesa de uma vida mais comunitária. Apesar de a peça ter sido publicada apenas em 1985 – fora do recorte histórico abarcado pela presente pesquisa – cremos ser fundamental a sua análise a fim de compreender a temática política na dramaturgia para crianças de Villafañe.

Trata-se da história de um padeiro que inicia a peça dizendo que vai amassar um pão para cada vizinho, “nem um a menos, nem um a mais”. Neste momento, o Diabo surge e diz ao padeiro que todos os pães serão para ele, pois seus sobrinhos voltaram após terem se doutorado em torturas. Com isso, o Diabo afirma, agora eles ganham em “nossa moeda”, ou seja, em dólares.

Desse modo, as duas personagens começam a brigar, porque o padeiro não aceita dar todos os pães ao Diabo. Uma perseguição típica do popular teatro de fantoches se inicia, e o Diabo informa ao público que possui três rabos, e que com qualquer um deles pode enforcar o padeiro. Numa dinâmica luta, o padeiro consegue tirar os três rabos do Diabo, o qual suplica que lhe sejam devolvidos. O padeiro restitui os rabos e sai vencedor da história – todos os vizinhos teriam a sua porção de pão, “nem um a mais, nem um a menos”. Nesta obra dinâmica e bem-humorada, Javier Villafañe

⁷⁴³ POZZO, Estefania. “Roberto Espina, el Quijote Humanista”. In: *Cultura Canibal*, jul. 2017. Disponível em: <https://culturacanibal.com.ar/2017/07/06/roberto-espina-el-quiote-humanista/>. Último acesso: 17/02/2020.

⁷⁴⁴ VILLAFANE, Javier. “El panadero y el diablo”. In: MEDINA, Pablo (comp). VILLAFANE, Javier. *Op. Cit.*

parece levar ao público infantil uma temática política de uma maneira leve, com metáforas que fazem com que as crianças compreendam uma situação complexa por meio da mais tradicional luta entre fantoches.

Além de obras com temas sociais, Otto Freitas também escreveu peças para bonecos que possuem um notável traço de humor para o público infantil. Uma delas é *De un ladrón que quiso descender por un rayo de luna*⁷⁴⁵. Trata-se de uma lenda medieval, na qual o casal – Hildegarda e Groselin – está dormindo, quando Hildegarda passa a ouvir barulhos. De manhã, o casal percebe que os ruídos provêm de um ladrão. Groselin, então, pede que a esposa lhe pergunte em voz alta como conseguiu a sua riqueza.

O marido, com isso, responde que aprendeu de um bandido uma mágica para roubar: pronunciava sete vezes a palavra “seil” diante da lua e, imediatamente, um raio deste astro o levava para baixo ou para cima, dependendo do lugar onde estava, ajudando-o, assim, a entrar ou fugir dos lugares. O ladrão, que estava escondido, ouve a conversa e rouba o ouro do casal. Depois, profere a palavra mágica e pula da janela, caindo no chão, andares abaixo. A peça termina da seguinte forma:

Ladrão: Ai, ai! Quebrei uma perna!

Groselin: Quem está aí?

Ladrão: Ai, senhor, é um homem para o qual a palavra “seil” não serviu tanto quando para você.⁷⁴⁶

Este humor também está presente na peça *Carlitos pescador*⁷⁴⁷, do mesmo autor. A história é contada por um narrador, que nos apresenta um tubarão que come pessoas. Para isso, o tubarão coloca uma moeda dentro da boca aberta e espera pelo sujeito que cairá na armadilha. Certo dia, havia comido um menino. Em seguida, aparece Carlitos, o pescador, que, após vários dias, pesca o tubarão. Ele ouve o menino gritando de dentro da barriga do animal e o salva. Depois disso, Carlitos e o menino comem carne de tubarão durante todo o mês.

⁷⁴⁵ FREITAS, Otto. “De un ladrón que quiso descender por un rayo de luna”. In: *7 obras para títeres*. Op. cit.

⁷⁴⁶ *Idem*, p. 73.

⁷⁴⁷ FREITAS, Otto. “Carlitos pescador”. In: FREITAS, Otto. *Ocho obritas para teatro de títeres*. Op. cit.

Javier Villafañe foi, ademais, um autor que soube criar intensamente obras com um humor vivaz e contagiante. Talvez uma de suas peças mais conhecidas que possuem este teor seja *El pícaro burlado*.⁷⁴⁸ A história se inicia com um narrador, que apresenta as personagens. Aparece em cena, então, Narigón, que conta ao público que achou um saco de laranjas, comeu duas e, quando estava levando o resto para casa, encontrou-se com o comissário, que percebeu que as laranjas não eram suas. Narigón correu para sua moradia e comeu mais 98 laranjas. Depois, com medo de ser preso, disfarçou-se para não ser reconhecido.

Após esta narração, entra em cena Galerita, e Narigón lhe conta o ocorrido, pedindo sua ajuda. Galerita diz que vai ajudá-lo com a condição de repartirem, ao final, as laranjas, acordo que Narigón confirma. Desse modo, Galerita diz ao amigo que fale ao comissário, toda vez que este lhe pergunte algo, a palavra “Chímpete” e, para a indagação seguinte, “Chámpata”, repetidamente.

O comissário aparece e inicia-se um cômico diálogo no qual Narigón responde sempre “Chímpete” e “Chámpata”, alternadamente, conforme o que havia sido combinado com Galerita. Quando o comissário desiste de conversar, Galerita retorna, às gargalhadas, e pede as laranjas que deveria receber pelo acordo. Surpreendentemente, Narigón passa a responder “Chímpete” e “Chámpata” para seu amigo todas as vezes em que ele pergunta sobre as frutas.

Como é possível verificar nesta obra, não existe o objetivo de se estabelecer uma moral ao final da peça, uma vez que Narigón trapaceia durante todo o tempo e termina a história com vantagens sobre todas as outras personagens. Existe, aqui, mais o prazer pela diversão do que a necessidade de se ensinar algo por meio do teatro de bonecos.

Outra obra, novamente de Javier Villafañe, que possui a mesma toada, é *Farsa del vendedor de loros y cotorras*⁷⁴⁹, publicada em 1940. A história se inicia com um vendedor e seu ajudante arrumando os papagaios a fim de comercializá-los. As pessoas começam a se aproximar das duas personagens e o vendedor diz que seus papagaios não são meros repetidores: eles sabem falar e discutir sobre os assuntos mais difíceis. São aves que vêm das Ilhas Verdes. O vendedor demonstra com um papagaio a inteligência da ave, dizendo que ela poderia fazer publicidade para os comerciantes presentes.

⁷⁴⁸ VILLAFANE, Javier. “El pícaro burlado”. In: MEDINA, Pablo (comp). VILLAFANE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores. Op. Cit.*

⁷⁴⁹ VILLAFANE, Javier. “Farsa del vendedor de loros y cotorras”. In: MEDINA, Pablo (comp). VILLAFANE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores. Op. Cit.*

No dia seguinte, quando o vendedor e seu ajudante estão prestes a embarcar num navio, os comerciantes da cidade, que haviam comprado os papagaios, chamam a polícia, pois haviam sido enganados, já que as aves, na realidade, não falavam. O sargento, então, diz que o vendedor deveria tratar o caso com o governador, afirmando que este político era um enviado dos pássaros, uma vez que, quando apareceu na cidade, surpreendentemente, as aves falaram, avisando que aquele homem deveria ser o governador. O vendedor imediatamente reconhece que o governador era um colega, ventríloquo como ele, que possuía o talento de fingir que os pássaros falavam, e, secretamente, pede a seu ajudante para se deslocar antes até o Palácio do Governador a fim de contar-lhe todo o ocorrido.

No Terceiro Ato, estão todos na casa do governador, o qual escuta as queixas dos comerciantes e finge conhecer os famosos papagaios das Ilhas Verdes. Ele, então, pega uma das aves e pergunta o motivo de ela não fazer a publicidade no comércio onde foi mantida após ser comprada. O pássaro, desse modo, por meio da técnica do ventríloquo, reclama das trapaças realizadas pelo comerciante. Isso ocorre com todos os papagaios comprados, e os comerciantes ficam envergonhados de terem sido reveladas suas falcatruas realizadas contra os clientes. Ao final, o vendedor de papagaios é absolvido e os comerciantes ainda compram a sua última ave a fim de dar de presente para o governador. Conforme exposto, mais uma vez o trapaceiro possui regalias ao final da história.

Talvez a personagem mais célebre por levar sempre a vantagem, apesar das trapaças, é o folclórico Pedro Urdemales, conhecido no Brasil como Pedro Malasartes. Javier Villafañe, em seu apreço por figuras dramáticas como esta, não deixou de escrever uma peça com tal figura: trata-se da obra *Aventuras de Pedro Urdemales*⁷⁵⁰, publicada em 1943, uma adaptação de diversas anedotas populares que possuem como protagonista este sujeito. O texto inicia-se com um narrador contando que Pedro Urdemales desejava comprar um cavalo por 20.000 pesos, mas ele não tinha o dinheiro. O dono do cavalo, então, disse que esperava Pedro trazer a quantia por uma semana. Caso contrário, venderia o animal para outra pessoa. O narrador, com isso, informa que a peça é a história de como a célebre personagem conseguiu os 20.000 pesos para comprar o tão desejado cavalo.

⁷⁵⁰ VILLAFANE, Javier. "Aventuras de Pedro Urdemales". In: MEDINA, Pablo (comp). VILLAFANE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores. Op. Cit.*

Após esta introdução, dois homens aparecem em cena, correndo atrás de Pedro Urdemales. Um deles explica que foi enganado, pois comprou por 5.000 pesos uma árvore da fortuna, mas percebeu depois que, na verdade, Pedro Urdemales havia colado as moedas na planta. O outro homem também diz que foi ludibriado: comprou uma panela que esquentava sem o uso do fogo por 5.000 pesos, mas, em casa, tomou consciência de que havia sido trapaceado por Pedro. Neste momento, manifesta-se em cena uma mulher que fora enganada pela mesma personagem. Pedro lhe disse que podia enviar cartas ao Céu. Ela, então, desejou remeter uma mensagem para o seu falecido marido, ao que Pedro informou que o melhor era expedir comida e roupas, pois o homem estava passando dificuldades no Além. A mulher, com isso, deu alimentos e vestimentas para Pedro, sendo iludida por ele.

Pedro Urdemales, depois desta cena, encontra-se com um gigante. Ambos fazem uma aposta de 5.000 pesos para verificar qual dos dois atiraria uma pedra mais longe. De modo escondido, Pedro pega um pássaro e o atira como se fosse uma rocha. A ave voa e ele ganha o lance. E os dois seguem jogando. Apostam de novo 5.000 pesos, dessa vez para provar quem conseguiria, com um golpe na terra, produzir o buraco mais fundo. Pedro pede um copo d'água para o gigante e, enquanto este vai buscá-lo, o trapaceiro executa um profundo orifício e o recobre com folhas secas. Assim, quando Pedro dá um soco sobre as folhas secas, ele faz a maior cratera e ganha a disputa novamente. Com tudo isso, Pedro Urdemales consegue os 20.000 pesos para comprar o cavalo. E assim cai o pano.

Outra personagem folclórica que sempre trapaceia e leva a vantagem é *Juan El Zorro*, uma esperta raposa pela qual Javier Villafañe também possuía muito apreço. Nesse sentido, cabe analisar brevemente a obra *El gallo ciego*⁷⁵¹, publicada em 1943, uma divertida peça que tem como protagonista este ligeiro animal. A história começa com um narrador que apresenta Juan El Zorro, uma velha raposa sem dentes que chega a um galinheiro disposta a levar um frango como caça.

Quando a ladina se aproxima, o galinheiro se alvoroça, mas Juan chama as aves de amigos e diz estar ali apenas para se distrair um pouco. A raposa, então, os convence, com muita conversa, a jogar um jogo com ela, o qual seria o seguinte: numa roda, haveria um jogador que ficaria no centro, de olhos vendados. Enquanto todos dariam

⁷⁵¹ VILLAFANE, Javier. "El gallo ciego". In: MEDINA, Pablo (comp). VILLAFANE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores. Op. Cit.*

voltas, o jogador do centro deveria agarrar algum deles e, sem abrir os olhos, adivinhar quem era a vítima. Caso não acertasse, continuaria no mesmo lugar. Se acertasse, iria para a roda e o jogador reconhecido ocuparia o centro.

As aves aceitam a brincadeira e a raposa começa sendo o jogador do centro. Juan El Zorro reconhece o galo e este fica no centro da roda. Juan, então, propõe a um frango que se escondam atrás de uma árvore, pois assim o galo não os pegaria. O frango aceita e eles saem, enquanto as outras aves continuam a brincadeira. Com isso, o narrador regressa, informando que Juan El Zorro conseguiu caçar a sua vítima, e que assim termina a história. Entretanto, para a surpresa do público, a raposa e o frango retornam, anunciando que querem continuar participando da brincadeira. A obra, portanto, leva as crianças a questionarem as próprias convicções acerca das distintas personagens, fazendo com que elas passem a duvidar até mesmo do narrador que, idealmente, teria o controle total sobre os acontecimentos da história. Tudo deve ser questionado e até mesmo as “verdades” ditas irrevogáveis podem nos trazer surpreendentes reviravoltas.

Roberto Espina também escreveu uma peça sobre as travessuras de *Juan El Zorro*, denominada *Las Zorrerías*⁷⁵², de 1959. Nesta peça, desenvolvida para o teatro de máscaras, Juancho, a raposa, é perseguida por seu tio, o Tigre, o qual possui uma tropa na floresta e detém grande influência no poder político dos animais. Juancho rouba as suas galinhas, o engana com disfarces e mentiras, até que seu tio fica doente e obcecado por prendê-lo. As enganações são mescladas com críticas políticas e, ao final, Juancho leva a vantagem. Trata-se, afinal, de dar o melhor lugar ao pícaro que burla do poder. Juancho é, sobretudo, um subversivo, aquele que zomba dos animais que dominam na floresta.

Contudo, a fórmula de que os trapaceiros sempre são recompensados por benefícios não é a regra na dramaturgia analisada neste tópico. Dentre as obras mais bem humoradas de Javier Villafañe, há aquela intitulada *La calle de los fantasmas*⁷⁵³, publicada em 1943. Trata-se de uma história que se inicia com Juancito indo à casa de María. No entanto, a menina está muito assustada, pois viu passar pela ponte dois fantasmas (tio e sobrinho) acompanhados pelo Diabo. A peça possui diálogos dinâmicos

⁷⁵² ESPINA, Roberto. “Las Zorrerías”. In: ESPINA, Roberto. *Obras Incompletas*. Argentina: Ed. Juancito y María, s/d.

⁷⁵³ VILLAFAÑE, Javier. “La calle de los fantasmas”. In: MEDINA, Pablo (comp). VILLAFAÑE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores*. Op. Cit.

e muito cômicos. Juancito, fingindo não ter medo, diz que golpearia os fantasmas e o Diabo mesmo que fossem cem de cada um deles.

Nesse momento, os seres sobrenaturais aparecem. Juancito escapa e María desfalece. Depois, Juancito se gaba de que eles foram embora no momento em que ele iria dar os golpes. Os fantasmas e o Diabo retornam e, novamente, Juancito foge e María desmaia. Juancito, então, irrompe armado com um garrote e se esconde atrás de uma árvore. Entra em cena mais uma vez o fantasma tio e o menino o golpeia, fazendo o mesmo com o fantasma sobrinho e o Diabo. Desse modo, os três caem, derrotados, e Juancito os carrega no ombro. Ao final, o menino apresenta a María a sua descoberta: os três seres sobrenaturais eram, na realidade, vizinhos que haviam se disfarçado. María, então, fala: “E eu que tinha tanto medo”. Com isso, os dois vão passear na praça. Esta peça, embora de modo muito sutil, trabalha com o medo das crianças, sugerindo que o melhor seria viver a vida com coragem e alegria, pois os fantasmas são apenas vizinhos com disfarces.

Há ainda uma peça de Guillermo Pérez Tamayo, intitulada *El castillo de los fantasmas*⁷⁵⁴, que possui um tema semelhante e serve como contraponto à obra acima comentada. Na trama, um general e um soldado passam por um castelo que dizem ser mal-assombrado. O general, então, sugere que passem uma noite no lugar. O soldado tem medo, mas aceita a proposta. Os dois dormem, e o Fantasma Blanco entra em cena e bate no general com um porrete. Este pensa que foi o soldado o responsável pelo golpe. Eles adormecem novamente e o Fantasma Negro golpeia o soldado, ocorrendo a mesma confusão logo em seguida. Depois, quando eles repousam mais uma vez, o Diabo bate nos dois, o que provoca uma grande bagunça. Entre enganos e sustos, o soldado consegue, com o uso de um porrete, vencer os seres mal-assombrados. Eles descobrem, então, que eram pessoas disfarçadas. Neste momento, deixa-se a mensagem de que os fantasmas não existem, são apenas disfarces usados por pessoas de carne e osso: “Viu como eu tinha razão? – diz o general – “Os fantasmas existem apenas na imaginação dos tontos!”. Apesar de a temática ser parecida, a obra de Villafañe trabalha com o medo das crianças de modo mais delicado e poético, uma vez que não deixa nenhuma mensagem explícita ao final.

⁷⁵⁴ TAMAYO, Guillermo Pérez. “El castillo de los fantasmas”. In: TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950.

A poesia também está intensamente presente na peça *Vovô Antônio e o nabo grande*⁷⁵⁵, feita para teatro de sombras, de autoria da brasileira Olga Obry, a qual se encontra no livro *O teatro na escola*, já comentado no capítulo anterior. Apesar do título deste livro, que se remete à instituição educativa, os textos dramáticos de Olga Obry ali presentes contêm uma estrutura que, no geral, as distanciam de serem obras didáticas e moralizantes. Esta peça trata-se de uma tradicional história acumulativa. O avô tenta puxar um nabo da terra e não consegue. Chama, então, a avó Madalena, mas ainda assim não obtém sucesso. Chamam o neto Zezé. Não atingem o esperado. Chamam, com isso, a neta Maricota, mas o nabo permanece preso à terra. Chamam o cachorro Pilôto e, desse modo, com a ajuda de todas as personagens, têm êxito em puxar o nabo do solo:

NARRADORA – Tentaram outra vez: Vovô Antônio agarrou o nabo, Vovó Madalena agarrou Vovô Antônio, Zezé agarrou Vovó Madalena, Maricota agarrou Zezé, Pilôto agarrou Maricota, e...

VOVÔ ANT. – Um... dois... três...

NARRADORA – E quando menos esperavam, zás... lá saiu o nabo e todos, em gostosa gargalhada, rolaram para trás!⁷⁵⁶

É igualmente inspirada num conto acumulativo a peça *Ratichipi*⁷⁵⁷, de Irene Laurencena de Cuenca. Na trama, um casal de ratos quer casar a sua filha Ratichipi com o ser mais poderoso do mundo. O Sol é o primeiro pretendente. Em seguida, outros candidatos vão surgindo – cada um sendo mais poderoso do que o anterior devido a alguma qualidade. A Nuvem de tormenta, por exemplo, esconderia o Sol, sendo, portanto, mais poderosa do que o Astro Rei. A sequência continua até que surge um rato como aspirante. Desse modo, Ratichipi se casa com o ser mais poderoso do mundo, um rato.

O lúdico e a valorização do brincar também se encontram presentes na peça *El gran remedio*⁷⁵⁸, da mesma autora. Esta é uma história graciosa sobre dois irmãos.

⁷⁵⁵ OBRY, Olga. “Vovô Antônio e o nabo grande”. In: OBRY, Olga. *O teatro na escola*. *Op. cit.*

⁷⁵⁶ *Idem*, p. 130.

⁷⁵⁷ CUENCA, Irene Laurencena de. “Ratichipi”. In: CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela*. *Op. cit.*

⁷⁵⁸ CUENCA, Irene Laurencena de. “El gran remedio”. In: CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela*. *Op. cit.*

Graciela está preocupada porque sua boneca está doente, e Luisito tenta ajudá-la. Os dois possuem ideias cômicas sobre as possíveis doenças e os remédios para a boneca. No final, Luisito se veste de médico e diz: “Esta boneca está doente/esta menina está com tosse/ ‘e este mal só é curado/ com uma bala ou duas”.

Estas peças, portanto, todas elas contendo traços de humor significativo, possuem um aspecto lúdico que parece respeitar o tempo da infância, o tempo do *presente* da infância, já que não detêm o objetivo de melhorar comportamentos da criança para que ela, no *futuro*, seja alguém melhor. Isto significa que tais obras promovem o riso pelo riso, a alegria pela alegria, a vivência do teatro como experiência da felicidade e da liberdade. A infância seria, portanto, nestas peças, um lugar no qual as experiências se fazem para contemplar o “aqui e o agora”, e não para formar bons indivíduos para o futuro da Nação. Nesse sentido, também são, de certa forma, subversivas, pois enxergam a criança como um sujeito completo, e não como alguém que, *um dia*, será um indivíduo que colaborará para a pátria. E este é um aspecto importante nas definições de infância que serão verificadas ao longo do capítulo.

Dentro desta perspectiva, o pesquisador Jorge Larrosa afirma que a criança é “um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos”.⁷⁵⁹ Apesar disso, uma parte considerável da dramaturgia para teatro de títeres do período estudado buscava prever as necessidades da criança enquanto um ser em formação que, um dia, se tornaria um adulto que colaboraria com uma sociedade já conformada. E o que as peças acima analisadas propunham era o oposto disso: estas obras permitiam a transformação, davam espaço para que a infância pudesse ser realmente o *Outro*, distinto do adulto.⁷⁶⁰

É possível afirmar que Javier Villafañe foi um dos autores que mais escreveu peças para teatro de bonecos dentro desta ideia de que a infância é um momento presente, e não uma ponte para o futuro. Uma de suas obras que mais possuem este

⁷⁵⁹ LARROSA, Jorge. “O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana – Danças, piroetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 234.

⁷⁶⁰ Acerca da Filosofia com crianças, a pesquisadora Paula Ramos afirma: “se, para o professor, a criança é um vir a ser, se é um ser que deverá ser educado com e para determinados fins, se representa os nossos sonhos políticos, talvez corramos o risco de darmos efetivamente pouco ou nenhum valor ao que ela pensa e diz”. Acreditamos que essa afirmação poderia também, de certa forma, ser transposta para as expectativas dos dramaturgos com relação à infância. OLIVEIRA, Paula Ramos de. “Tempo(s) e alteridade: a escuta nas aulas de Filosofia com crianças”. In: *Educação em Revista*. Marília, v. 12, n. 1, jan-jun., 2011, p. 187.

sentido é *Domingo sin Sol*⁷⁶¹, publicada pela primeira vez em 1936. A história se passa numa praça, num domingo sem Sol. A vendedora de balas acredita que não venderá seus doces naquele dia nublado.

Existem ainda cinco crianças na praça que não estão satisfeitas com o clima: o menino que será poeta, o leiteiro, o aprendiz de pedreiro, o menino do mercado e o estudante. O menino que será poeta, então, tem a ideia de falarem com o Sol, pois a sua avó havia lhe contado que o astro possui orelhas enormes, sempre escutando o que solicitam a ele. Desse modo, as crianças, uma a uma, contam ao Sol o que fazem durante a semana, e por que desejam o Sol aos domingos. São falas poéticas, como esta, do aprendiz de pedreiro:

Aprendiz de pedreiro: Eu ergo casas. Meu pai também ergue casas. Acordamos juntos e saímos juntos ao trabalho. No andaime mais alto, rio e canto. Meu pai, como eu, ri e canta. Ele me ensinou: “Devemos trabalhar cantando, filho”. Faz quinze dias que estamos reformando uma igreja. Enquanto trabalho, olho os anjos, e os anjos me olham, sorrindo. Trabalharei toda a semana sem descansar um dia, esperando o domingo. E hoje eu queria brincar, mas estamos todos tristes. Você podia nos alegrar, Sol! Por que não sai? Ah, Sol! Se você saísse, estaríamos tão alegres como os anjos da igreja.⁷⁶²

Ao final, o menino que será poeta conclui, dialogando com o Sol:

O menino que será poeta: Estava pensando em lhe dizer coisas tão lindas! Mas agora não consigo dizer-lhe nada... Eu não trabalho com vacas, nem ergo casas, nem trabalho no mercado. Meu pai me diz: “Será poeta, sabe sentir as coisas”. E o que será que é isso, sentir as coisas? Não saber dizê-las? Porque agora eu sinto uma pena enorme, toda pena de vocês, e queria dizer ao Sol: “Sol, pelas crianças que trabalham, pelas crianças que ganham seu pão e por aqueles que não sabem ganhá-lo, não falte nenhum domingo nas praças, e quase não sei como dizê-lo...”⁷⁶³

Depois das falas das crianças, o Sol aparece, e a vendedora de balas vende todos os doces de sua cesta para os meninos felizes.

⁷⁶¹ VILLAFANE, Javier. “Domingo sin sol”. In: MEDINA, Pablo (comp). VILLAFANE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores. Op. Cit.*

⁷⁶² *Idem*, p. 31.

⁷⁶³ *Idem*, p. 32.

Desse modo, a poesia parece trabalhar, nesta peça, como um modo de *receber* o público infantil, no sentido de *recepção* fornecido por Jorge Larrosa: “Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa”.⁷⁶⁴ A poesia seria, portanto, uma maneira de abrir-se, como o Sol, para a perspectiva do público infantil que, como o *menino que será poeta*, quase não sabe como dizer as coisas, dando espaço antes para as sensações e experiências do que para a conceituação prévia⁷⁶⁵. Dentro desta discussão, podemos ainda destacar o seguinte comentário de Larrosa:

Talvez a pior tentação a que sucumbiu a Pedagogia tenha sido aquela que lhe oferecia ser a dona do futuro e a construtora do mundo. Porque, para fabricar o futuro e constituir o mundo, a Pedagogia tinha de dominar primeiro tecnicamente (pelo saber e pelo poder) as crianças que encarnavam o futuro por vir e o mundo por fabricar. Frente à insaciável avidez de saber, de prever e de controlar, frente à azáfama constante dos que dizem saber o que são as crianças e o que tem de fazer com elas, frente à agitação dos que pretendem fazer o futuro e construir o mundo, frente à mobilização dos que tentam produzir o real a partir do impossível, talvez só nos reste a difícil aprendizagem de nos colocarmos à escuta da verdade que os que nascem trazem consigo. Mas isso exige a renúncia a toda vontade de saber e de poder, a toda vontade de domínio.⁷⁶⁶

A ludicidade poética se manifesta igualmente de modo intenso na obra *El vendedor de globos*⁷⁶⁷, também de Villafañe. Neste caso, o humor e o jogo se amplificam pela forte presença do *nonsense* contida na história. Nela, um vendedor de balões está numa praça oferecendo sua mercadoria quando chega Uñoso, uma

⁷⁶⁴ LARROSA, Jorge. “O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana – Danças, piruetas e mascaradas*. Op. cit, p. 235.

⁷⁶⁵ Dentro desta perspectiva, Cristian Palacios afirma: “Frente à criança, deveríamos poder evitar nos enchermos de certezas adquiridas, rejeitando *a priori* toda determinação. Deveríamos poder ser guardiões do possível, do provável. E do improvável também”. PALACIOS, Cristian. *Hacia una teoría del teatro para niños. Sobre los hombros de gigantes*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2017, p. 86.

⁷⁶⁶ LARROSA, Jorge. “O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana – Danças, piruetas e mascaradas*. Op. cit, p. 244-245.

⁷⁶⁷ VILLAFAÑE, Javier. “El vendedor de globos”. In: MEDINA, Pablo (comp). VILLAFAÑE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores*. Op. Cit. (Apesar de esta peça ter sido publicada apenas em 1985, acreditamos ser uma obra fundamental para se compreender a ludicidade presente na dramaturgia de Javier Villafañe).

personagem de unhas enormes, o qual deseja estourar todos os balões. Os dois começam uma cômica discussão, e Uñoso diz, então, que vai espetar a barriga do vendedor:

Uñoso: [...] Espeto a sua barriga e você vai desinflar. Chissssss! Você não terá nem frente nem perfil. Será somente orelhas. Ficará estendido no chão, pequeno e enrugado como um lenço que cai do bolso. E todos que caminham no parque vão pisar em você.⁷⁶⁸

O vendedor, desse modo, para distrair Uñoso, anuncia que viu um gato, e Uñoso acredita. No entanto, ele tem medo de ir até lá e espetar o bichano. Com isso, o vendedor diz que, na verdade, é um cachorro e, depois de semelhante reação do opositor, informa que, em realidade, é um gatocachorro. Uñoso fica muito assustado e sai correndo.

Quando Uñoso retorna, o vendedor dá a ele um balão, dizendo que o gatocachorro tem medo de balões. A peça, portanto, recorre ao imaginário do público infantil de maneira intensa, não estabelecendo limites entre a realidade e a fantasia dentro da história narrada. O diálogo final é um exemplo disso:

Vendedor: Então, você não vai mais espetar balões, não é?

Uñoso: Jamais.

Vendedor: E por que você não corta as unhas?

Uñoso: Eu sempre corto, mas elas voltam a crescer. Quando eu as corto à noite, crescem de dia e quando as corto de dia, crescem à noite.

Vendedor: E se você cortar à tarde?

Uñoso: Francamente, não havia pensado nisso. Vou cortá-las à tarde. Talvez assim não cresçam.

Vendedor: *(Pega um balão e dá para Uñoso).* E agora, a voar! A voar!

Uñoso: *(pegando o balão)* A voar! *(Abraça o balão e sai voando).*

Vendedor: *(Pega os balões. Aproxima-se do proscênio e os solta. Segura um balão nas mãos e fala enquanto os balões sobem pela plateia).* A voar! Todos a voar! E eu também a voar! *(Abraça o balão e sai voando)*⁷⁶⁹.

⁷⁶⁸ *Idem*, p. 114.

⁷⁶⁹ *Idem*, p. 116 e 117.

Olga Obry, no livro *O teatro na escola*, também possui uma peça *nonsense*, intitulada *Os doces da rainha*⁷⁷⁰. Inspirada no clássico *Alice no País das Maravilhas*, a trama do texto se constrói a partir do julgamento do Valete de Espadas, o qual é acusado de roubar um prato de doces da Rainha de Copas. Indica-se no início da obra que esta deve ser realizada com máscaras. Desse modo, todas as personagens seriam identificadas por meio da máscara, menos Alice – fator que já parece apresentar uma qualidade da protagonista, uma vez que não precisa de “disfarces” para ser reconhecida.

As cenas de testemunho são *nonsense*. Elas têm início com o Chapeleiro Maluco, que participa de uma situação bem-humorada e absurda:

REI – Um pobre maluco é o que você é, nada mais. (*Risadas e palmas dos Jurados, logo chamados à ordem pelos soldados*). Se isso é tudo o que tem a dizer, então sente-se.

CHAPELEIRO – Não posso.

REI – Por quê?

CHAPELEIRO – Já estou sentado.

REI – Então deite-se.

CHAPELEIRO – Eu preferia que o Senhor me mandasse acabar o meu café. (*Deita-se no chão, olhando humildemente para o Rei*).

REI – Se isso é tudo o que você sabe dizer, então ponha-se abaixo.

CHAPELEIRO – Não posso, já estou no chão.

REI – Então ponha-se em pé.

CHAPELEIRO (*levanta-se*) – Eu queria era só acabar o meu café...

REI – Já ouvimos isso. Chega. Saia daqui. Rua...

CHAPELEIRO (*sai correndo*).⁷⁷¹

A peça de Olga Obry, além de divertir com as cenas absurdas, traz, do mesmo modo, férteis e irônicas reflexões acerca da criança, da infância como uma fase que, no geral, não é respeitada pelos adultos. Tal aspecto torna-se claro no seguinte trecho da obra:

COELHO – Sua Majestade com certeza queria dizer: desgraçada.

⁷⁷⁰ OBRY, Olga. “Os doces da Rainha”. In: OBRY, Olga. *O teatro na escola*. Op. cit.

⁷⁷¹ *Idem*, p. 104.

REI – Pois é. Claro. Ela é uma desgraçada. Não sabe nada. Engraçado. Desgraçada. Engraçado... desgraçada. (*Os jurados tomam nota, perguntando um ao outro qual das duas palavras devem escrever*). Silêncio! Diz o artigo 42: tôdas as pessoas que não têm cara de gente, são obrigadas a deixar esta sala imediatamente. (*Todos olham para Alice*).

ALICE – Que é que querem de mim? Será que eu não tenho cara de gente? Vocês é que não têm.

RAINHA – Não tem cara de gente, e ainda está dizendo desafôro!

ALICE – Pois bem: de qualquer jeito, eu não saio daqui. Aquêles artigo 42 não está certo. Vocês o inventaram agorinha mesmo.

REI – Ora essa. É o artigo mais antigo do nosso regulamento.

ALICE – Então devia ser o número um. 42 não pode ser o mais antigo.

REI – Pode, perfeitamente. Você não entende porque é... é... Que foi que você disse que ela era? (*Ao coelho*).

COELHO – Uma criança.

REI – Isso mesmo. Você não entende porque é uma criança e não tem cara de gente. Não prestem atenção a êsse monstro. Vejamos o nosso julgamento.⁷⁷²

Alice, na peça de Olga Obry, representa uma infância questionadora, crítica, autônoma em suas opiniões, a qual consegue perceber elementos que não são analisados devidamente pelos adultos. A infância para esta autora seria, portanto, um momento no qual o ser humano possui tanta – ou ainda maior – capacidade reflexiva e criadora quanto na idade adulta. Tal perspectiva torna-se evidente na seguinte passagem da obra:

RAINHA – Não, não e não. Primeiro o Valete deve ser punido.

ALICE – Que bobagem. Primeiro, os jurados devem resolver se o Valete é culpado. Depois, se fôr culpado, qual a punição que êle merece. E, em seguida...

RAINHA – Ninguém pediu sua opinião. Cale essa bôca, atrevida!

ALICE – Sou dona da minha bôca. Calo ou falo quando quero. A Senhora está imaginando que é rainha mesmo. Pois fique sabendo que está muito enganada. É apenas uma rainha de cartas, e não tem direito nenhum de mandar na gente. E vocês todos não passam de um simples baralho de cartas! [...]⁷⁷³

⁷⁷² *Idem*, p. 106.

⁷⁷³ *Idem*, p. 108.

A infância como um período crítico, criativo e transformador ainda se encontra presente na obra *A viagem ao arco-íris*⁷⁷⁴, também de autoria de Olga Obry, a qual foi criada para o teatro de marionetes. Esta peça foi representada pela primeira vez na Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1948, com direção da mesma autora⁷⁷⁵. A história se inicia com a avó aranha e sua neta, Quiqui, que ainda não aprendeu a tecer teias, pois, por serem cinzas, acha-as muito feias. Quiqui deseja modificar o meio de tecelagem das teias. Para isso, atreve-se a ter uma ideia revolucionária:

QUIQUI (*sùbitamente alegre*) – Vovó, tenho uma idéia!

AVÓ – Estão vendo só? Uma idéia! Na tua idade?

QUIQUI – Vamos tecer teias de côr. De tôdas as côres do arco-íris.

AVÓ – Maluquinha. Desde que o mundo é mundo, as teias são sempre cinzentas.

QUIQUI – Pois bem. Já é tempo então de mudarem.

AVÓ – Não serás tu que as mudará, minha filha. Como queres fazer uma coisa dessas?

Onde arranjarás as côres? Já pensaste nisso ao menos?

QUIQUI – E o Arco-Íris? Basta tingir o fio no Arco-Íris.

AVÓ – O Arco-Íris fica muito longe, Quiqui, e não se encontra todos os dias... (*Volta para o seu trabalho*).

QUIQUI – Eu tomarei o Trem-das-Nuvens, e irei ao encontro do Arco-Íris. (*À parte*).

Que linda viagem vou fazer! Mas é preciso não dizer nada à vovó. Se não, ela não me deixa partir! Psiu!⁷⁷⁶

Quiqui, além de ter uma ideia atrevida, pede ao público que não conte nada à sua avó a respeito da aventura. E, mesmo sem prestar contas ao adulto da história, a pequena aranha obtém êxito em sua trajetória, conseguindo encontrar as cores do arco-íris. Desse modo, ela cria uma loja de teias coloridas. Ao final, a sua avó termina a peça com um elogio às mudanças:

⁷⁷⁴ OBRY, Olga. “A viagem ao arco-íris”. In: OBRY, Olga. *O teatro na escola. Op. cit*

⁷⁷⁵ A mesma peça de autoria de Olga Obry também foi publicada sob o título de “Quiqui e o arco-íris” na *Revista Mamulengo* n. 3, de 1974, evidenciando a sua importância para a história do teatro de bonecos brasileiro. OBRY, Olga. “Quiqui e o arco-íris”. In: *Revista Mamulengo*. Guanabara, Abril/Junho de 1974. Ano 0, n. 3, p. 21-24.

⁷⁷⁶ *Idem*, p. 111.

AVÓ – E eu que pensava que eras maluquinha! É bem possível que tenhas razão, Quiqui; não se deve fazer tôdas as coisas como todo o mundo sempre as fêz... (Cortina).⁷⁷⁷

A infância, portanto, seria um convite às transmutações, à crítica ao mundo dos adultos, um momento no qual os sonhos poderiam ser criados e, oportunamente, realizados, transformando o cotidiano e dando novas cores ao dia-a-dia.

Javier Villafañe também era um poeta e bonequeiro que defendia viva e intensamente o poder dos sonhos, a arte de poetizar e devanear até que a realidade se alterasse e se tingisse da cor das utopias das quais lutava para conquistar. Numa de suas peças, *Descubrimiento de América*⁷⁷⁸, publicada em 1938, Villafañe utiliza-se de um acontecimento histórico, as Grandes Navegações, para valorizar os sonhos e as lutas que as sociedades assumem para alcançar o que almejam. Mais do que um elogio à conquista da América, acreditamos que o autor adotou o tema como metáfora para o seu trabalho poético, não havendo, na realidade, uma louvação à Coroa Espanhola ou a Cristóvão Colombo.

A peça se passa em outubro de 1492, na Caravela Santa María⁷⁷⁹. Os tripulantes estão muito insatisfeitos com a aventura, pois pensam ter sido uma loucura ir buscar as Índias por rotas desconhecidas. Assim, desejando regressar para Espanha, eles combinam uma rebelião para o dia seguinte. Aparecem em cena, então, o Contramestre e Cristóvão Colombo, que diz não querer retornar para a Espanha mesmo com a revolta, pois esta viagem era o seu sonho realizado. O texto termina da seguinte forma:

Colombo: Não voltaremos atrás!

⁷⁷⁷ *Idem*, p. 115.

⁷⁷⁸ VILLAFANE, Javier. “Descubrimiento de América”. In: MEDINA, Pablo (comp). VILLAFANE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores. Op. Cit.*

⁷⁷⁹ Num contexto semelhante, a Espanha do século XVI é tema de uma peça de Maria del Carmen Sanchez Rego, intitulada *El extraño peregrino*. Contudo, é perceptível que, aqui, trata-se de uma história romântica, com o intuito dramático de valorizar a vida íntima da realeza espanhola. Desse modo, não enfatiza os sonhos nos projetos políticos que envolvem as Grandes Navegações, como a peça de Villafañe. Na obra de Sanchez Rego, a personagem Condesita narra a Doncella a sua trágica história: sua mão foi pedida em casamento pelo seu amado Capitão e, tempos, depois, este foi traído e seqüestrado. Ninguém, até o momento, sabia de seu paradeiro. Neste instante, ouvem-se vozes. O traidor do rei havia conseguido invadir o castelo. No entanto, um mendigo, que Condesita havia abrigado, luta contra o inimigo. Com isso, seus disfarces de mendicante caem e descobrimos que, na verdade, ele é o amado Capitão de Condesita. Ele vence a batalha e se une à sua noiva, que se encontra emocionada. Assim, o nobre afirma que fez tudo isso pela vida de sua amada e por sua própria honra. REGO, Maria del Carmen Sanchez. “El extraño peregrino”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Farsa para los títeres del teatro infantil*. Buenos Aires: Artes Gráficas Bartolomé U. Chiesino S.A., 1957.

Meus desejos serão realizados!
 Chegaremos às Índias!
 Ontem à tarde vi de longe
 subirem grupos de pássaros
 e deterem o seu vôo
 e me chamarem com seus cantos
 entre as ondas e o céu...
 E vi flutuando nas águas
 flores, folhas e madeiras,
 e cheiro de frutos e rios
 deixou em minhas mãos o vento...
 Em breve veremos as Índias!
 [...]

Marinheiro I: Terra!

Marinheiro II: Terra! Um marinheiro
 viu entre as luzes da aurora
 as luzes de um mundo novo!

Marinheiro I: Viva a rainha Isabel!

Contramestre: Não se pode romper um sonho.

Colombo: Deus te guarde, minha rainha...

Que Deus proteja seu reino
 e ele mesmo feche seus olhos
 e lhe faça rainha do Céu.⁷⁸⁰

Existem também peças de Otto Freitas que, ressaltando aspectos folclóricos da Argentina, consideram a relação do público infantil com o meio ambiente, contribuindo para uma visão que aproxima a natureza de elementos misteriosos da criação humana que visam explicações para os segredos da fauna e da flora. Uma dessas peças é *El cacuí*⁷⁸¹, uma lenda argentina que trata de dois irmãos que viviam juntos. A irmã tudo comia, não deixando nada para o irmão. Certo dia, ele a avisa de que havia visto um favo pendurado numa árvore. A irmã sobe no tronco e o irmão começa a cortar todos os galhos, de modo que ela já não tem como descer novamente. A irmã, então, grita dolorosamente e se transforma num cacuí, um pássaro solitário.

⁷⁸⁰ *Idem*, p. 37 e 38.

⁷⁸¹ FREITAS, Otto. "El cacuí". In: FREITAS, Otto. *7 obras para títeres*. *Op. cit.*

Outra obra inspirada em elementos folclóricos é *Pombero, protector de los pájaros*⁷⁸². Nela, um *paisano* conversa com um caçador de pássaros. Este, então, diz temer o Pombero, um duende que cuida dos pássaros da floresta. O *paisano* sai de cena e o caçador retorna com um pássaro morto. De repente, o Pombero, após se disfarçar de pássaro, aparece e, com ameaças, faz o caçador prometer que não caçará mais. Quando este se retira, descobrimos que, na verdade, o Pombero é o *paisano* disfarçado. A peça termina com a seguinte fala desta personagem:

Não sou, crianças, Pombero.
Sou um *paisano*, nada mais,
que não acredita em mistérios.
Mas cacei o caçador
na jaulinha do medo,
com essa feia máscara
que fiz com um *caburey* [ave noturna] morto,
e com o assovio que assovio
sob meu alegre chapéu.⁷⁸³

Nesta obra, o sobrenatural contido na lenda do Pombero parece, no entanto, ser desmistificado devido ao fato de esta personagem ser apenas um homem comum disfarçado, o qual nem ao menos acredita em mistérios. É provável que Otto Freitas desejasse mostrar ao público infantil que não podemos esperar que algo de um mundo desconhecido nos salve: é a nossa própria ação que transformará os acontecimentos.

Os disfarces também são a tônica da peça *El falso faquir*⁷⁸⁴, de Alfredo S. Bagalio. Nesta trama, Ramona, a empregada, pede a Piolín que vá estudar, pois já tinha chegado da escola havia algumas horas e ainda não fizera a lição. Piolín contesta, e Ramona o ameaça dizendo que o faquir virá buscá-lo. Ela sai e surge em cena o faquir, que ameaça transformar Piolín em um cachorro. O menino, então, pega o seu porrete e começa a bater e a perseguir o faquir. Ramona, depois de muita ação, aparece e revela

⁷⁸² FREITAS, Otto. "Pombero, protector de los pájaros". In: FREITAS, Otto. *Ocho obritas para teatro de títeres*. Op. cit.

⁷⁸³ *Idem*, p. 35.

⁷⁸⁴ BAGALIO, Alfredo S. "El falso faquir". In: BAGALIO, Alfredo S. *El teatro de títeres en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1944.

que o faquir é, na realidade, o seu marido. A peça termina de uma forma cômica, salientando as contradições da infância:

Piolín – Um momentinho. (*Larga o porrete.*) Antes de você sair, responderá algumas perguntas.

[...]

Piolín – Para que as crianças saibam a verdade e não sintam medo.

[...]

Piolín – Existe o *homem do saco*, e o *cuco*?

Ramona – Não, não existe homem do saco, nem cuco.

Faquir – Não, não existem.

Piolín – E fantasmas, duendes, diabos, bruxas e magos?

Ramona – Também não. Não existe nada disso. Algumas pessoas os chamam para assustar as crianças.

Piolín – Não tenhamos medo, então! Sejam valentes como eu! (*A campainha da rua toca. Piolín se assusta e abraça Ramona.*) Ai, ai, ai! Ramona! (*Treme.*)

Ramona – Vamos, Piolín... são seus pais. Não se assuste.

Piolín – (*Tremendo.*) A... ssus... tar...-me...?! Bes... tei...ra! Estava brincando! (*Os três saem.*)

A infância que se apresenta nessa peça é, portanto, um momento cheio de contradições e complexidades, tal como a idade adulta⁷⁸⁵. Piolín é, além disso, um menino crítico e questionador, o qual não se subordina aos desmandos dos mais velhos.

Este olhar crítico também se encontra presente na bem-humorada peça *El tubo milagroso*⁷⁸⁶, do mesmo autor, Alfredo Bagalio. Esta é a história de um ilusionista que coloca diferentes materiais dentro de um cano e retira outros objetos, como uma pomba e um livro. É sugerido, então, que o mágico puxe do cano um pássaro numa gaiola. O mágico, no entanto, remove apenas a gaiola e, perguntado sobre a ave, responde: “Claro! Voou! [...] Nosso pássaro, corpo e asas de luz, escapou ao sair da gaiola [...].

⁷⁸⁵ A peça *El castillo encantado*, de Diego A. del Pino, possui uma estrutura semelhante, uma vez que a personagem Pascualito descobre que Panceta se disfarçava de fantasma para assustá-lo. Desse modo, Pascualito bate em Panceta com um porrete, e conclui a peça dizendo que as crianças não devem ter medo, pois, na realidade, não existem fantasmas. Como é possível verificar, a complexidade da infância apresentada na peça de Bagalio com relação aos temores não está presente nesta obra de Diego Pino. PINO, Diego A. del. “El castillo encantado”. In: PINO, Diego A. del. “*Teatro de Títeres*” en la *Escuela Argentina Modelo*. Argentina: 1967.

⁷⁸⁶ BAGALIO, Alfredo S. “El tubo milagroso”. In: BAGALIO, Alfredo S. *El teatro de títeres en la escuela*. *Op. cit.*

Essa é a vida: liberdade”.⁷⁸⁷ Ao final, tomamos conhecimento de que o ilusionista é um farsante. O público infantil, portanto, percebe a ironia e o cinismo presentes em seu discurso sobre a liberdade, desenvolvendo, desse modo, um olhar crítico.

Na peça *El telescopio del Doctor Luna*, de Sarah Bianchi⁷⁸⁸, percebemos, do mesmo modo, as contradições existentes numa personagem adulta. Na trama, o vigilante Cachupín convida as crianças Titi e Toto a lhe acompanharem em seu trabalho à noite. Eles vigiam a casa do Dr. Luna, na qual dois bandidos entrarão para roubar um telescópio. Sem que o público saiba de sua verdadeira identidade, o Dr. Luna se veste de fantasma e, entre enganos e perseguições, ele cria uma grande confusão entre os seus defensores e os ladrões. Ao final, o fantasma retorna e salva as crianças e o vigilante, prendendo os fora-da-lei. Com isso, revela, então, que, na realidade, é o Dr. Luna, e não um ser sobrenatural, afirmando, assim, que os fantasmas não existem. Na conclusão da trama, as crianças pegam o disfarce de fantasma e assustam Dr. Luna, que cai desmaiado. Elas, então, riem, mostrando os contrapontos manifestos nas declarações dos adultos.

Portanto, a subversão e o olhar voltado à infância como portadora de um espírito crítico podem ser, assim, considerados aspectos presentes em parte da dramaturgia aqui analisada. Além disso, muitas das obras comentadas pareciam possuir um respeito à capacidade questionadora e criadora das crianças, num desejo de que estas fossem ouvidas em sua condição presente, e não como sujeitos que, apenas um dia, no futuro, pudessem, quiçá, serem agentes do mundo onde viviam.

A alegria como base da infância

Carlos Gorostiza, reconhecido dramaturgo argentino, escreveu, no início de sua carreira, peças de teatro de bonecos para o público infantil. Sua obra completa para a infância encontra-se presente no livro *La clave encantada*⁷⁸⁹, o qual compõe, atualmente, uma importante coleção da Editora Colihue, chamada *Mascaritas*, demonstrando o destaque dado ao autor. Os textos desta publicação foram escritos entre

⁷⁸⁷ *Idem*, p. 96.

⁷⁸⁸ BIANCHI, Sarah. “El telescopio del Doctor Luna”. In: _____. *Teatro de títeres. Breve Antología*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1986.

⁷⁸⁹ GOROSTIZA, Carlos. *La clave encantada*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

1943 e 1950 como repertório do grupo *La estrella grande*, com as quais Gorostiza percorreu escolas e hospitais do campo e da cidade.

De acordo com o autor,

[...] quando tinha vinte anos, lá por 1940, minha esperança era chegar a ser bonequeiro; e [...] foi por esta razão que decidi, junto com alguns companheiros, formar o “Retablo de la Estrella Grande”. Como nesse tempo havia muito pouco material escrito para ser representado para bonecos, nosso mestre, o poeta Javier Villafañe, e meus companheiros me pediram que eu escrevesse algumas obras. Eu escrevi, as representamos em escolas rurais, hospitais e clubes de bairro por todo o país e, em 1943 foram editadas em um livro que se chamou *La clave encantada*. Foi meu primeiro livro. [...].⁷⁹⁰

Carlos Gorostiza fornece um enorme valor ao texto dramático: para o autor, “a cenografia, e todos os signos cênicos, têm que estar a serviço do texto”⁷⁹¹. Nesse sentido, a análise do corpo dramatúrgico a ser desenvolvida neste tópico é de notável relevância também para a encenação já realizada das obras.

As peças de Gorostiza para teatro de bonecos possuem uma grande delicadeza, sendo a sua principal mensagem a alegria e a positividade. No entanto, trazem, por vezes, lições de vida ao final da trama. Um exemplo disto é a obra *La vaquita triste*⁷⁹². Nela, Dona Filomena e Dom Gracián são donos de uma vaquinha que está muito triste. Eles chamam o Velho Sábio e perguntam o que fazer. O velho, então, lhes aconselha a soltar a vaquinha, deixando-a livre. Os dois acatam o conselho e, após algum tempo, ela volta acompanhada de um touro e de um bezerrinho.

O Velho Sábio, com isso, explica o motivo da felicidade da vaquinha:

Vocês, amigos meus, com seu carinho exagerado, a mimavam muito. Dedicavam a ela muitíssimos cuidados, boa parte deles equivocados. Assim chegaram ao extremo de não deixá-la nunca dar leite. Vocês não imaginavam que a vaquinha, como todos os animais, sabe pensar e tem coração. E por isso ela queria ser útil para vocês, tal como vocês eram úteis a ela. Porque compreendia que tendo saúde, nenhum bicho deveria receber comida

⁷⁹⁰ *Idem*, p. 65 e 66.

⁷⁹¹ ZANGARO, Patricia. “Conversación con Carlos Gorostiza – La búsqueda de un lenguaje”. In: *Revista Espacio de Teatro*. Buenos Aires: Fundación de la Ranchería y Editorial Espacio, 1995, n. 14, p. 14.

⁷⁹² GOROSTIZA, Carlos. “La vaquita triste”. In: GOROSTIZA, Carlos. *La clave encantada. Op. cit.*

se não trabalhasse. Além disso, sua vaquinha estava ansiosa de amor e liberdade. Amor e Liberdade! Tão importantes na vida como a vida mesma![...] Brincando pelos campos encontrou o amor. (*O Tourinho cumprimenta de frente e depois segue dançando*) que lhe deu este lindo bezerrinho (*Agora o bezerro cumprimenta e dança*) que, como vêem, já sabe dançar. (*A dança segue*). E o mais lindo é que nossa vaquinha já está pronta para dar leite. Vocês devem ordenhá-la. E jamais, ouçam bem, jamais, lhe tirem a liberdade. Recordem que foi aí onde encontrou seu sorriso perdido. Sobre o pasto. Entre as flores. Pelo campo aberto e luminoso...

A peça, portanto, termina com um baile alegre dos animais da narrativa. Apesar de existir uma lição muito explícita, com um tom quase professoral, ela é fornecida em meio à alegria da vaquinha e de sua nova família, sendo transmitida, portanto, de maneira delicada e poética, apesar da rigidez da fala do Velho Sábio.

É possível que as claras mensagens deixadas no término da peça de Gorostiza provenham de sua ideia de que as artes são um veículo de autoexpressão do criador. Em suas palavras, “a linguagem definitivamente é consequência de um ser, um ser que quer se expressar, e que às vezes tem dificuldade para se expressar. Eu tive dificuldades num primeiro momento e sempre lutei para poder me expressar”.⁷⁹³ Nesse sentido, por meio da figura do Velho Sábio, o autor evidencia sua opinião acerca da história da vaquinha de maneira manifesta, tornando a própria presença do dramaturgo quase notória ao final da obra.

A infância, portanto, seria o momento da alegria, da festa, da dança, mas, em meio a esses sentimentos repletos de positividade, as mensagens acerca da vida se irradiariam de modo a esclarecer o próprio conflito da história narrada, para que a tristeza e a frustração não fossem a tônica na trajetória deste público que estava se formando.

Mane Bernardo, bonequeira já comentada ao longo desta tese, também escreveu peças de teatro de bonecos para o público infantil. Numa delas, intitulada *Los traviesos diablitos*⁷⁹⁴, é possível perceber uma explícita mensagem moralizante ao final. Entretanto, ao contrário da peça de Gorostiza acima analisada, esta de Mane Bernardo apresenta uma lição mais limitante, relativa. Trata-se da história dos diabinhos Ranita e

⁷⁹³ ZANGARO, Patricia. “Conversación con Carlos Gorostiza – La búsqueda de un lenguaje”. In: *Revista Espacio de Teatro*. Buenos Aires: Fundación de la Ranchería y Editorial Espacio, 1995, n. 14, p. 19.

⁷⁹⁴ BERNARDO, Mane. “Los traviesos diablitos”. In: BERNARDO, Mane. *Guiñol y su mundo*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes, 1966.

Periquito, que desejam apenas brincar, o que faz com que não estudem. O professor, então, os coloca de castigo num canto com a palavra “Burro” num gorro, mas os dois não se intimidam e pensam em fugir a fim de brincar. Desse modo, o professor finge ser um fantasma para assustá-los. Com isso, os dois, junto com Gatito e Patito, prometem nunca mais mentir, cumprindo, além disso, a sua penitência.

Ao final, o professor retorna e, como os alunos foram obedientes, os convida para comer um saboroso bolo. Dessa maneira, a lição que se estabelece no término da peça é: não há que mentir nunca. Apesar disso, a própria trama se contradiz, uma vez que o próprio professor mentiu ao se disfarçar de fantasma para intimidar os alunos. A mentira, portanto, poderia ser utilizada em alguns casos, o que, de certa forma, anula a mensagem moral totalizante. Nesse sentido, a instrução presente na peça de Gorostiza analisada anteriormente parece ser mais sólida do que esta apresentada na obra de Mane Bernardo.

Apesar disso, a bonequeira acima mencionada possui igualmente a alegria como estratégia maior para a infância, mesmo em suas peças mais didáticas. Na obra *El enanito escritor*⁷⁹⁵, voltada para o público em idade pré-escolar, Mane Bernardo trabalha a partir dos materiais de que cada um dos bonecos é feito. Assim, um anãozinho apresenta cada uma das personagens, sendo que, antes, informa do que elas são feitas (trapo, chumbo, pano, papel etc). A fim de que o público participe, o mestre de cerimônias pede ajuda para que as crianças adivinhem qual será o próximo boneco a ser exibido. Os títeres se expressam de maneira poética, e a estratégia é que as crianças embarquem num universo de materiais artísticos que as iniciará na linguagem teatral. A delicadeza da peça traz um ritmo alegre, demonstrando a posição de que a felicidade é um dos maiores objetivos para a infância.

Este ritmo suave e cuidadoso também está presente na obra *Conejin de visita*⁷⁹⁶, da mesma autora, a qual é, igualmente, voltada para o público pré-escolar. Nela, o anãozinho apresenta o Coelhozinho Soldado, que vai visitar a Coelhozinha Paulita. Ambos trocam presentes e vão passear. Quase no final da história, o anãozinho diz:

Anãozinho: Coelhozinho Soldado

dá meia volta.

⁷⁹⁵ BERNARDO, Mane. “El enanito escritor”. In: BERNARDO, Mane. *Guiñol y su mundo. Op. Cit.*

⁷⁹⁶ ⁷⁹⁶ BERNARDO, Mane. “Conejin de visita”. In: BERNARDO, Mane. *Guiñol y su mundo. Op. Cit.*

Coelhinha Paulita
 dá uma voltinha
 e muito apressados,
 correndo e saltando
 vão passear
 e depois vão para a casinha.⁷⁹⁷

Conforme podemos verificar, existe na dramaturgia de Mane Bernardo um compromisso com a infância que se encontra na instituição escolar, uma vez que a autora criou peças didáticas voltadas para crianças de uma faixa etária definida, o que facilita que elas sejam apresentadas numa determinada sala de aula, por exemplo. Como se verá, esta é uma característica importante na dramaturgia de diversos outros autores que serão analisados no presente capítulo.

Mane Bernardo ainda determinou a faixa etária de outra peça de sua autoria, intitulada *El encanto del bosque*⁷⁹⁸, estreada em 1946, a qual é direcionada para crianças de 6 a 8 anos. Nela, Juancito está triste porque perdeu seu companheiro, o Coelho Branco, e teme que o Lobo o tenha levado. A Borboleta, então, diz ao menino que ele tem uma cabeça oca, pois deveria ter andado de mãos dadas com o coelho. Com isso, Juancito responde à Borboleta que leu no livro vermelho que o melhor para encher cabeças ocas era pegar o pólen da flor do amanhecer.

A Borboleta, assim, consegue o pólen para o menino, mas, de repente, cresce na testa de Juancito um chifre de unicórnio. Ele fica muito triste e, neste momento, surge em cena a Fada Boa do Bosque, que lhe devolve o Coelho Branco e desfaz o chifre de unicórnio de sua testa. A Fada esclarece que, na realidade, a Bruxa Má do Bosque realizou um encanto, fazendo o menino ler o livro vermelho e levando-o a esquecer de proteger o seu amigo Coelho. No final da história, todos terminam felizes e cantando.

María del Carmen Sanchez Rego também escreveu uma série de peças para crianças pequenas, dentre elas *Todos los patitos...*⁷⁹⁹, *La orquesta de “los cocineros”*⁸⁰⁰,

⁷⁹⁷ *Idem*, p. 80.

⁷⁹⁸ ⁷⁹⁸ BERNARDO, Mane. “El encanto del bosque”. In: BERNARDO, Mane. *Guiñol y su mundo. Op. Cit.*

⁷⁹⁹ REGO, Maria del Carmen Sanchez. “Todos los patitos...”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

*El oso, oso, y el gato chinel*⁸⁰¹, *¡Qué quiero bailar!*⁸⁰², *“Taikun y Pirracas”*⁸⁰³, nas quais são declamados poemas e onde as canções e as danças, além disso, possuem um importante papel. Nestas obras para os menores parece existir uma concepção de que a infância é um momento no qual a música e a poesia devem ser enfatizados, sempre com alegria e finais felizes.

A música e a poesia também são uma constante em grande parte da dramaturgia de Mane Bernardo. A peça *El misterio de una noche*⁸⁰⁴, por exemplo, é um musical. Na trama, Trampolin, um menino, come escondido todo o tacho de doce e adormece. Aparecem, então, quatro ratinhas e, juntamente com o relógio, a vassoura e os garfos, cantam, dançam e brincam com Trampolin. Ao final, sua mãe o acorda e ele afirma que havia tido um lindo sonho.

Já a peça *Paso de circo para un fin de fiesta*⁸⁰⁵, da mesma autora, propõe um espetáculo circense. Apresentam-se os trapezistas, o dono do circo, o qual joga doce para as crianças, uma zebra amestrada, e cães que bebem vinho, ficam bêbados e são expulsos a vassouradas. Por fim, entra em cena um indiano sobre um cavalo que traz consigo uma serpente, a qual é transformada num coelhinho branco.⁸⁰⁶ A temática do

⁸⁰⁰ REGO, Maria del Carmen Sanchez. “La orquesta de ‘los cocineros’”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

⁸⁰¹ REGO, Maria del Carmen Sanchez. “El oso, el oso, y el gato chinel”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

⁸⁰² REGO, Maria del Carmen Sanchez. “¡Qué quiero bailar!”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

⁸⁰³ REGO, Maria del Carmen Sanchez. “Taikun y Pirracas”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

⁸⁰⁴ BERNARDO, Mane. “El misterio de una noche”. In: BERNARDO, Mane. *Guiñol y su mundo. Op. Cit.*

⁸⁰⁵ BERNARDO, Mane. “Paso de circo para un fin de fiesta”. In: BERNARDO, Mane. *Guiñol y su mundo. Op. Cit.*

⁸⁰⁶ Com a mesma temática circense é a peça *Tony y Payaso*, de Laura S. de Fernández Godard. Num divertido diálogo sobre cães, Tony tenta “pregar uma peça” no Payaso, mas este sempre se recupera e engana a Tony. Assim, o Payaso acaba dominando a conversa e conta histórias com cães com muito humor, sempre com picardia. GODARD, Laura S. de Fernández. “Tony y Payaso”. In: GODARD, Laura S. de Fernández. *Niños y Títeres*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Didot, 1955. Existe ainda outra peça com o mesmo tema, intitulada *Otra vez Tony y Payaso*. Nela é construído um divertido e cômico diálogo entre o Palhaço, preguiçoso e sem dinheiro, e Tony. Cada vez que o Palhaço fala algo para provocar Tony, este o golpeia. GODARD, Laura S. de Fernández. “Otra vez Tony y Payaso”. In: GODARD, Laura S. de Fernández. *Niños y Títeres*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Didot, 1955. De temática circense são, também, as peças *Trombón y Pepino el 44 o Los dos payasos; Cuatro Caras; El monito Diógenes, equilibrista, Brigitte, “la muchacha del circo”; Una dama y una orquesta*, todas de autoria de Maria del Carmen Sanchez Rego. Nelas, são apresentados diversos números de circo, tendo como protagonistas os palhaços Trombón e Pepino el 44. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

circo também se encontra presente na peça *Una tarde en el circo*⁸⁰⁷, de autoria Ana F.G. de Vaccarezza e de alunos do Curso de Teatro de Títeres do Centro Cultural Ricardo Gutiérrez, a qual estreou em 1943, em Buenos Aires. Nela, é exibida uma série de números circenses.

Um espetáculo de variedades também é o argumento da peça *Tripitas, el marinero*⁸⁰⁸, de Celli I. G. de Buschiazzo. Na trama, Tripitas, o marinheiro, encontra-se com o pirata Capitão Tormenta, que está muito triste, pois não tem mais um barco, e o seu tesouro encontra-se escondido numa ilha, tornando-se, assim, inacessível. Tripitas, então, chama um grupo de artistas que são seus amigos a fim de realizar uma apresentação para angariar dinheiro para comprar um barco. Desse modo, inicia-se o show, que possui músicas e personagens de diversas partes do mundo. Ao final, é pedido às crianças do público que comprem as entradas para o espetáculo.

É possível também afirmar que a poesia para crianças menores se encontra presente na obra *Leoncito Jose*⁸⁰⁹, de Mane Bernardo, a qual é um poema declamado pelo narrador e pelas personagens. Trata-se da história de Leoncito Jose, um leãozinho que fica sem a sua juba criada pelo Cabeleireiro Sapín. As abelhas, então, colam com mel uma cabeleira no leão, o qual se tornou Rei e foi muito feliz brincando com seus amigos.

A peça *El caracol Catalí*, de Elena Góngora⁸¹⁰, também possui essa poesia delicada da obra acima mencionada. A história se inicia com o nascimento de Catalí, o caracol. Ele conhece Makieta, a borboleta, e Lucita, o vagalume. Os dois levam Catalí para conhecer a gruta misteriosa, com a permissão dos pais do caracol. Na gruta, encontram-se os gênios, dentre eles, Tarilú, o qual diz a Catalí que está fabricando sonhos. Há também o gênio que produz as luzes que vemos quando esfregamos os olhos fechados, o gênio que cria os cantos dos pássaros, e o gênio que pinta e conserta as asas das borboletas. O caracol conhece ainda o rei dos gênios, Mayilic, que lhe presentearia com uma bolsa de pó mágico. O 3º Ato da peça, muito poético, apresenta Catalí

⁸⁰⁷ VACCAREZZA, Ana F.G. de. “Una tarde en el circo”. In: VACCAREZZA, Ana F.G. de. (seleção). *Obras para Títeres*. Buenos Aires, 1944.

⁸⁰⁸ BUSCHIAZZO, Celli I. G. “Tripitas, el marinero”. In: GROSSO, Juan B. MORBELLI, Lilia F. de. GÓNGORA, Elena. BUSCHIAZZO, Celli I. G. de. MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. FONTAO, Teresa Saravia de. *Teatro y Títeres. Antología de obras breves. Op. Cit.*

⁸⁰⁹ BERNARDO, Mane. “Leoncito Jose”. In: BERNARDO, Mane. *Guiñol y su mundo. Op. Cit.*

⁸¹⁰ GÓNGORA, Elena. “El caracol Catalí”. In: GROSSO, Juan B. MORBELLI, Lilia F. de. GÓNGORA, Elena. BUSCHIAZZO, Celli I. G. de. MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. FONTAO, Teresa Saravia de. *Teatro y Títeres. Antología de obras breves. Op. cit.*

brincando com o seu presente junto com a abelhinha. Eles fazem as flores dançarem, os grilos cantarem e, junto com Makieta, chamam os gênios para brincar.⁸¹¹

De semelhante poesia é a peça *Lluvia de estrellas*⁸¹², de Irene Laurencena de Cuenca. Na trama, Carmencita queria dar uma flor para a sua mãe. Com isso, o gnomo Todolové a levou ao bosque para colher as flores. Quando já anoitecia, e a menina, então, resolveu ir embora, as flores de seu buquê começaram a desaparecer. Carmencita, assim, descobre que, durante a noite, as flores se tornavam estrelas do céu. A menina, chorosa, pede o seu buquê de volta, e, desse modo, as estrelas do céu descem até a menina. Ao final, o gnomo exclama ao público: “Peçam três coisas, porque chove estrelas!”⁸¹³.

Delicada e poética é ainda a estrutura da peça *Sinfonía en tono menor*⁸¹⁴, de Polo Godoy Rojo. Trata-se da história da menina Mariquita, que vai de asno para a escola. O animal já não agüenta mais caminhar, mas a garota tem muito apreço pelos estudos. Durante o trajeto, seres da natureza falam com Mariquita. Trata-se, de certa forma, de um elogio à importância da escola.

Os finais felizes e repletos de positividade parecem ser também uma constante na dramaturgia para bonecos de Carlos Gorostiza: mesmo na peça *Mambrundia y Gasparindia*⁸¹⁵, cujo tema é a guerra, existe um viés delicado e alegre. A história narra um conflito entre as cidades de Mambrundia e Gasparindia. O soldado Mambrú, amedrontado, despede-se de sua mulher, em Mambrundia, para ir lutar na guerra. Ao

⁸¹¹ A peça possui uma continuação da mesma autora. Trata-se da peça *La abejita Flor de Lis*, na qual um Imperador, após se engasgar e ficar à beira da morte, é ajudado pela borboleta Makieta e pela abelha Flor de Lis. Makieta vai até a gruta dos Gênios para pegar pó mágico, o qual é misturado com o mel da abelhinha. Desse modo, o Imperador é curado. GÓNGORA, Elena. “La abejita flor de lis”. In: GROSSO, Juan B. MORBELLI, Lilia F. de. GÓNGORA, Elena. BUSCHIAZZO, Celli I. G. de. MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. FONTAO, Teresa Saravia de. *Teatro y Títeres. Antología de obras breves. Op. cit.*

⁸¹² CUENCA, Irene Laurencena de. “Lluvia de estrellas”. In: CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones La Obra, 1944.

⁸¹³ *Idem*, p. 45.

⁸¹⁴ ROJO, Polo Godoy. “Sinfonía en tono menor”. In: ROJO, Polo Godoy. *Teatro de juguete*. Buenos Aires: Imprenta López, 1965. Em outra peça do mesmo autor, *Pajarito desmemoriado*, também há a temática da escola. Na trama, um passarinho não consegue recordar o que deveria perguntar ao seu amigo Coelho, que está indo para a escola. Depois de muitas idas e voltas, lembra-se de que deve avisar ao Coelho que este esqueceu o livro em casa. O Coelho fica desesperado, pois chegará atrasado na aula. O passarinho, então, diz que buscará o material para ele. Ao final, o Coelho enfatiza a importância das amizades, dividindo esta mensagem com o público. ROJO, Polo Godoy. “Pajarito desmemoriado”. In: ROJO, Polo Godoy. *Teatro de juguete*. Buenos Aires: Imprenta López, 1965.

⁸¹⁵ GOROSTIZA, Carlos. “Mambrundia y Gasparindia”. In: GOROSTIZA, Carlos. *La clave encantada. Op. cit.*

mesmo tempo, o soldado Gaspar se despede, também temeroso, de sua esposa, em Gasparíndia, a fim de se deslocar para o mesmo confronto.

Depois de uma curiosa cena na qual ambos fogem de uma bala, os dois, em exércitos opostos, se encontram e iniciam um diálogo:

Gaspar: [...] se não estou errado, você é inimigo!

Mambrú: [...] É verdade! Você também é inimigo!

Gaspar: Não, não, não! Um momento! Deixemos claro! Aqui o inimigo é você, e não eu!

Mambrú: Vamos por partes. Para você, o inimigo sou eu; mas, para mim, o inimigo é você.

[...]

Mambrú: [...] E diga... Por que você veio para a guerra?

Gaspar: Eu... para defender a Gasparíndia!

Mambrú: Defendê-la? Defendê-la de quem?

Gaspar: Pois de quem pode ser! De Mambrúndia!

Mambrú: Isto sim é gracioso! Pois eu também vim defender a Mambrúndia!

Gaspar: Defendê-la? Defendê-la de quem?

Mambrú: Pois de quem pode ser! De Gasparíndia!

Gaspar: Eu entendo cada vez menos. Agora o que acontece é que somos inimigos e nos defendemos de nós mesmos...⁸¹⁶

Desse modo, ambos percebem que esta guerra não possui nenhum sentido e, ao final, as duas cidades se unem numa só pela força do povo, o qual passa a viver alegre e em harmonia.

Este tipo de trama, na qual o conflito, ao final, se resolve e todos vivem bem, revela-se também numa peça na qual a temática é próxima àquela de um conto maravilhoso. Trata-se da obra *El Quijotillo*⁸¹⁷, também de Carlos Gorostiza. O texto dramático inicia-se com dois camponeses que depositam a sua oferenda diária de alimentos perto do castelo do dragão. Caso eles não fizessem esta tarefa todos os dias, este animal assustador os mataria. Após este momento, surge em cena uma bruxa, que observa tudo e conta ao dragão o que está ocorrendo no exterior de seu castelo.

⁸¹⁶ *Idem*, p. 39 e 40.

⁸¹⁷ GOROSTIZA, Carlos. "El Quijotillo". In: GOROSTIZA, Carlos. *La clave encantada. Op. cit.*

Aparecem, em seguida, Quijotillo e sua namorada, Flor de Marabay. Na trama, torna-se claro que a intenção de Quijotillo é matar o dragão, pois é um herói em diversas aldeias. Ele entra no castelo e corta a cabeça da bruxa e, depois, decapita o dragão. Neste momento, o herói percebe que a cabeça do animal é falsa: na realidade, o dragão era um homem disfarçado. Quijotillo, então, degola também o homem que se fazia de dragão e torna-se o herói da aldeia. Com isso, ele passa a viver no castelo que antes pertencia ao dragão juntamente com Flor de Marabay.

Nesta trama, a aventura parece ser mais importante do que a lição de vida. As crianças poderiam também, dessa forma, se divertir com uma história que não trouxesse nenhuma mensagem explicitamente. Entretanto, o dragão, figura fantástica pela qual subsiste uma enorme atração devido ao seu mistério, não existe de verdade na peça: ele é apenas um ser humano comum disfarçado. Isto retira da narrativa um pouco de seu tom fantástico, apesar de haver ainda a figura sobrenatural da bruxa. É relevante ressaltar, do mesmo modo, que, para Gorostiza, a infância parece ser um momento de alegria e espontaneidade, mas isso não resulta na ideia de que essa fase deveria ser tratada com excesso de preciosismo, uma vez que os fantoches são degolados nas lutas, como na mais tradicional arte de bonecos de luva.

Mane Bernardo também escreveu peças na mesma toada aventureira. Numa delas, intitulada *Aventuras de Pitirí y el gigante Tragavientos*⁸¹⁸, a temática igualmente se relaciona àquela presente nos contos maravilhosos. Nesta obra, a personagem Pitirí sai em busca do gigante Tragavientos para apresentá-lo às crianças. No meio do caminho, encontra-se com um pássaro que lhe recomenda nunca desistir de seus objetivos e também se depara com um cachorrinho, do qual cura a pata e batiza como Manchita. Pitirí e Manchita, então, chegam à terra dos gnomos, na qual são avisados de que o gigante Tragavientos está cativo do terrível dragão Rayoverde. Desse modo, os dois ganham dos anõezinhos uma espada para derrotar o dragão. Chegam, assim, à terra do gigante e, numa luta, Pitirí degola o dragão com uma espada. O gigante é libertado e torna-se amigo de Pitirí, Manchita e das crianças que compõem o público, terminando, dessa forma, a peça numa intensa alegria.

Os contos maravilhosos podem, ainda, deixar algumas marcas em tramas baseadas na cultura da modernidade, tal como a peça *Famosas hazañas del cowboy Tom*

⁸¹⁸ BERNARDO, Mane. "Aventuras de Pitirí y el gigante Tragavientos". In: BERNARDO, Mane. *Guiñol y su mundo*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes, 1966.

*el intrépido*⁸¹⁹, de autoria de Mane Bernardo, a qual é inspirada no estilo faroeste norte-americano. A história apresentada se passa nos Estados Unidos. Em seu início, o avô de Tom o avisa que Silver e Norton, os bandidos, roubaram sacos de ouro. Dessa forma, Tom pede às crianças do público que vigiem caso os bandidos retornem. Além disso, o menino fala que buscará pistas sobre o paradeiro dos fora-da-lei e solicita ao avô que dê parte na polícia sobre o crime. Em seguida, os bandidos escondem o ouro roubado na casa do avô e, quando este retorna e vai dormir, os bandidos se vestem de fantasmas para assombrá-lo e recuperar o ouro a fim de realizarem uma fuga. O avô, depois de assustado, informa todo o ocorrido a Tom, o qual pergunta às crianças o que de fato aconteceu. Nesse momento, espera-se que o público infantil explique que os fantasmas eram os bandidos disfarçados. Os ladrões, então, entram na casa do avô novamente e as crianças avisam a Tom, o qual luta com Silver e vence. Norton, com medo do menino, se entrega, e tudo termina com alegria e vitória do bem contra o mal.

No caso desta peça, Mane Bernardo parece objetivar, sobretudo, a alegria do seu público infantil por meio de um estilo que, no período, era um dos preferidos das crianças: o faroeste. Nesse sentido, a autora não fazia um juízo crítico da indústria cultural norte-americana, demonstrando que, para ela, a diversão na infância deveria ser preponderante e, se esta estava ligada a um gênero cinematográfico, então tal linguagem deveria estar presente, também, nos textos dramáticos para teatro de bonecos levadas às crianças argentinas.

De opinião contrária é a ideia exposta na peça *En la juguetería del viejo Pi*⁸²⁰, de Guillermo Pérez Tamayo. Na trama, que se passa numa noite de Reis, os velhos brinquedos Pierrot e Colombina, que estão numa loja, ganham vida graças à Fada Boa (Hada Buena), a qual lhes conta que foram esquecidos devido à presença dos novos brinquedos, oriundos do cinema. Há aqui, portanto, uma crítica à indústria cultural. A Fada, então, propõe que os brinquedos antigos lutem com os novos e tomem os seus lugares, esperando, assim, serem levados como presentes pelos Reis Magos. Dessa maneira, tudo ocorre como a Fada planejou. Em seguida, o velho Pi, dono da loja, argumenta com os Reis Magos, a fim de que estes se convençam a levar para as crianças

⁸¹⁹ BERNARDO, Mane. “Famosas hazañas del cowboy Tom el intrépido”. In: BERNARDO, Mane. *Guiñol y su mundo. Op. Cit.*

⁸²⁰ TAMAYO, Guillermo Pérez. “En la juguetería del viejo Pi”. In: TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950.

os brinquedos antigos: “Oh! Não sabem o mal que [as crianças] fazem a si mesmas!”⁸²¹. Esta peça cria, portanto, um argumento oposto àquele da obra de Mane Bernardo comentada anteriormente, já que, ao final, os Reis Magos concordam em levar os brinquedos antigos para presentear as crianças, contribuindo para a alegria dos protagonistas.

Com o propósito de criar outra peça de títeres onde a felicidade reluz ao final da história, Carlos Gorostiza se inspirou num clássico romance espanhol⁸²² para o público infantil, chamado *Platero y yo*⁸²³, de Juan Ramón Jiménez⁸²⁴. A obra intitula-se *Platero en titirilandia*⁸²⁵. Nela, o Poeta está triste, pois sente falta de Platero, o burro, que faleceu. Sem se dar conta, chega à Titirilandia, e descobre que, na realidade, Platero fugiu da Terra dos Homens e foi morar neste lugar. O Poeta e Platero terminam a peça juntos e felizes, cantando:

⁸²¹ *Idem*, p. 205.

⁸²² Um episódio do clássico livro *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, capítulos XXV e XXVI da 2ª Parte, de Miguel de Cervantes, foi também adaptado por Maria del Carmen Schell. Trata-se da peça *El retablo de Maese Pedro*, na qual Dom Quixote destrói um teatro de bonecos para salvar as personagens principais de seus perseguidores. Como se pode perceber, a dramaturgia para o teatro de títeres se inspirava, também, em clássicos da literatura conhecidos pelo público infantil. SCHELL, Maria del Carmen. “El retablo de Maese Pedro”. In: SCHELL, Maria del Carmen. *Títeres, sombras y marionetas*. Buenos Aires: Ferrari Hnos., 1947. Esta mesma adaptação de Maria del Carmen Schell foi, também, publicada pela *Revista Mamulengo* n. 5, de 1976, configurando um intercâmbio direto entre Brasil e Argentina. SCHELL, Maria del Carmen. “O retábulo de Mestre Pedro”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1976, Ano 2, n.5, p. 27-29. O bonequeiro Guillermo Pérez Tamayo também adaptou, para os títeres, um fragmento de uma comédia de Molière, *El médico a palos*. TAMAYO, Guillermo Pérez. “El médico a palos”. In: TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950. E uma peça de Shakespeare, *La fierecilla domada* TAMAYO, Guillermo Pérez. “La fierecilla domada”. In: TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950.

⁸²³ *Platero y yo* é um livro que consiste numa série de pequenos capítulos nos quais o Poeta, Juan Ramón Jiménez, compartilha suas impressões sobre a vida cotidiana em Moguer, aldeia onde nasceu. Os episódios, que transcorrem de primavera a primavera, durante um ano, trazem, poeticamente, temas como as cores e a impressão da Natureza, a morte, a dor, os valores humanos, a crueldade, a espiritualidade. Ao Poeta lhe faz companhia o burro Platero, que, ao final da obra, morre. O Poeta, então, nos últimos capítulos, homenageia o seu burro, presente em suas experiências do dia-a-dia ao longo do livro: “-Platero amigo! – eu disse à terra -, se, como penso, estás agora num prado do céu e levas em teu lombo peludo os anjos adolescentes, acaso me terás esquecido? Platero, diz: ainda te lembras de mim?/ E, como que respondendo à minha pergunta, uma leve borboleta branca, que antes eu não tinha visto, voava insistentemente, como uma alma, de lírio em lírio...”. JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Platero e eu*. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 273.

⁸²⁴ Maria del Carmen Sanchez Rego também escreveu uma peça na qual aparece, entre outras obras, uma referência ao livro *Platero e eu*. A peça, no entanto, possui um tom didático evidente. Ela intitula-se *El sueño de Cristobita y un desfile*. Trata-se de uma apresentação e um breve diálogo com o público infantil a partir de personagens da literatura e do cinema infantil europeu: Chapeuzinho Vermelho, Platero e o Poeta, Marcelino Pão e Vinho. No desenrolar da trama, pergunta-se às crianças quem são as personagens que surgem em cena, a qual livro elas pertencem e o nome do autor. REGO, Maria del Carmen Sanchez. “El sueño de Cristobita y un desfile”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

⁸²⁵ GOROSTIZA, Carlos. “Platero en titirilandia”. In: GOROSTIZA, Carlos. *La clave encantada. Op. cit.*

Somos de Titirilandia,
 -LA FUTURA GRAN NACIÓN -
 onde todos são iguais
 onde salta o coração.⁸²⁶

Desse modo, Gorostiza transforma a clássica história, na qual o burrico Platero morre, em uma alegre ocasião de reencontro e regozijo entre o Poeta, narrador do livro original, e Platero.

A infância na dramaturgia analisada neste tópico, portanto, parece estar ligada, sobretudo, à alegria, que transparece no desenvolvimento e, principalmente, no término da maior parte das peças. Dessa forma, estes autores parecem nos dizer, com suas obras para teatro de bonecos, que a felicidade poderá edificar sujeitos contentes consigo mesmos e aptos para seguir os seus próprios sonhos, com responsabilidade e perseverança.

Nacionalismo(s): paisagens para uma identidade

No conjunto dramático considerado no presente tópico, verificaremos a existência de peças que, em certo sentido, contribuíram para a formação de uma identidade nacional que se buscava transmitir para o público infantil. A respeito deste assunto, podemos mencionar o estudo referencial do historiador William H. Beezley, o qual nos traz férteis perspectivas. Analisando alguns casos do teatro de bonecos na conjuntura mexicana do século XIX, o autor comenta:

[...] o teatro de bonecos itinerante ajudou a criar as memórias populares histórica, geográfica, social e cultural que, em conjunto, constituíam a identidade nacional. As companhias de bonecos ofereciam cenas, sketches e obras que permitiam à gente comum identificar-se com outros mexicanos e com seu país.⁸²⁷

⁸²⁶ *Idem*, p. 55.

⁸²⁷ BEEZLEY, William H. “Aun la leyenda y el rumor generalmente se basan en la realidad”: el teatro de títeres itinerante”. In: BEEZLEY, William H. *La identidad nacional mexicana: la memoria, la insinuación y la cultura popular en el siglo XIX*. México: El Colegio de la Frontera Norte, El Colegio de San Luis, El Colegio de Michoacan, 2009.

Dentro desta perspectiva teórica, uma das obras a serem examinadas neste tópico intitula-se *La canción de las marionetas*⁸²⁸, publicada em 1945. A peça se passa em fins do século XIX, e foi desenvolvida toda em versos. Na trama, todos os homens se apaixonavam por Rosaflor, não sendo diferente com Melitón, um domador. A primeira parte da obra é contada por Sabihada, uma musa narradora. Rosaflor passava os seus dias em uma *pulpería* [estabelecimento onde se vendiam produtos dos quais se necessitava no dia-a-dia], e os rapazes iam até lá para vê-la.

Na segunda parte da peça, Melitón encontra-se enfermo, e não consegue dormir devido ao seu amor por Rosaflor. Vai, então, a uma curandeira, a qual lhe aconselha a declarar-se para a moça. Em seguida, inicia-se um diálogo, sempre em versos, entre Melitón e Rosaflor. O domador se declara, e a donzela diz esperar um ser amado desde criança, que será o seu amor eterno. Melitón lhe pede um beijo, e ela se levanta como se estivesse ofendida. A fonte localizada para esta pesquisa encontra-se incompleta, mas ela se passa nos campos argentinos, ressaltando uma identidade *gaucha*⁸²⁹.

De estrutura semelhante é a peça *Chingolo (Canções criollas adaptadas com letras dos autores)*, publicada em 1947⁸³⁰. A trama se passa também numa *pulpería*, iniciando-se com um cantor *gaucho* e uma negra e um negro. Na descrição das personagens, o cantor é visto como um *gaucho* do século XIX, com um violão sobre os ombros e uma faca na cintura.

Na história, o negro sente fome⁸³¹, o que leva o *gaucho* a dizer, com generosidade, ao dono da *pulpería*:

⁸²⁸ PALACIN, Manuel. *La canción de las marionetas*. Buenos Aires: Editorial La Vanguardia, 1945.

⁸²⁹ Podemos afirmar que a obra argentina *Martín Fierro* foi uma das que mais se destacou ao compor esta identidade *gaucha*. De acordo com as historiadoras Gabriela Pellegrino Soares e Maria Lígia Prado, escritores da Argentina “ampliaram as narrativas do nacional elegendo os subalternos como figuras centrais de suas obras. Foi assim com o gaúcho ‘bárbaro’, supostamente violento e ignorante, fruto mestiço da terra americana. O argentino José Hernandez lhe dedicou o poema *Martín Fierro*, publicado em 1872. O poema alcançou sucesso retumbante. Seus versos, que contam a triste história de um gaúcho perseguido e injustiçado, foram recitados de cor por muitas gerações”. PRADO, Maria Lígia. PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 92.

⁸³⁰ YANZI, Teresa Alvarez. LUCERO, Odin Gomez. “Chingolo”. In: YANZI, Teresa Alvarez. LUCERO, Odin Gomez. *Chingolo – Títeres y Canciones*. Argentina: Editorial La Raza, 1947.

⁸³¹ Existem algumas peças de teatro de bonecos analisadas neste capítulo que apresentam imagens estereotipadas de personagens negras. Um exemplo é a obra *Munyinga y Betún*, de Juan B. Grosso. GROSSO, Juan B. “Munyinga y Betún”. In: GROSSO, Juan B. MORBELLI, Lilia F. de. GÓNGORA, Elena. BUSCHIAZZO, Celli I. G. de. MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. FONTAO, Teresa Saravia de. *Teatro y Títeres. Antología de obras breves. Op. cit.* Na trama, Munyinga, uma mulher negra, canta em cena enquanto limpa a casa. Entra Betún e pergunta-lhe o que ele tem na mão. Munyinga tenta adivinhar, mas não consegue. Então, Betún mostra o rato que havia caçado. A mulher, assustada, diz:

Um *gaucho* nunca se fez de surdo
 diante da dor alheia.
Pulpero, preparem a ele
 comida das melhores.⁸³²

Em seguida, Chingolo, outro *gaucho*, entra em cena. Ele e o cantor, então, disputam o amor de Calandria, a filha do *pulpero*. Promovem um desafio de improvisação em versos, denominado *payada*, e, ao final, Chingolo vence. Na conclusão da peça, este aparece de mãos dadas com Calandria, e tudo termina num animado baile, com uma frase final: “Viva a Pátria!”.

Esta dramaturgia, provavelmente, foi promovida nas escolas para o público infantil. A infância que se pretendia atender era, portanto, um momento da vida que deveria ser formado para o bem da Pátria, sendo as crianças seres em desenvolvimento que, no futuro, poderiam contribuir para esta Nação que se construía. Além disso,

“Que susto, Deus meu!/Que susto, senhor!/Não temo a Mandinga!/Não temo o leão!/Nem mesmo os pumas, e nem o patrão!/Mas os ratos.../deles tenho horror!”. *Idem*, p. 12. Outra peça protagonizada por uma personagem negra é *Cajita de Música*, de Guillermo Pérez Tamayo. O tema da obra é uma caixinha de música que, quando acionada pelo negro Toribio, promove pequenas cenas com músicas. No entanto, o negro Toribio ligou a caixinha sem a permissão de seu dono e, assim, há uma lição de moral no final de que a curiosidade pode ser perigosa. Com isso, Toribio promete que a partir daquele momento será “um negrinho bom e obediente”. TAMAYO, Guillermo Pérez. “Cajita de Música”. In: TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950. Há ainda outra peça do mesmo autor com o negro Toribio. Desta vez, ele é namorado de Rosita, que trabalha numa casa cujo patrão está endividado. Toribio, então, é contratado (sem saber quando receberá pelo trabalho) para expulsar, com pauladas, os cobradores que vão à casa. Assim, inicia-se uma sequência de cenas com porretes. Toribio, no início desta peça, é tratado pelo patrão de modo inferiorizado, sendo acusado de trazer má sorte por ser negro. TAMAYO, Guillermo Pérez. “Dia de cobranza”. In: TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950. Desse modo, é importante notar que havia o interesse de certos bonequeiros argentinos e brasileiros em apresentar personagens afrodescendentes para o público infantil, mas os preconceitos e as ideias estereotipadas minavam esta tentativa. O tema da violência de gênero também transparece numa peça de Juan B. Grosso, intitulada *Mono y Monina*. GROSSO, Juan B. “Mono y monina”. In: GROSSO, Juan B. MORBELLI, Lilia F. de. GÓNGORA, Elena. BUSCHIAZZO, Celli I. G. de. MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. FONTAO, Teresa Saravia de. *Teatro y Títeres. Antología de obras breves. Op. cit.* Na trama, o casal de personagens Mono e Monina brigam e fazem as pazes o tempo todo. Ao final, o macaco ameaça bater em sua companheira, dizendo que vai doer mais nele do que nela. Os dois se reconciliam e Mono desiste de bater em sua companheira com o porrete. A mesma temática aparece também nas peças *O médico*, presente no livro *Como fazer teatrinho de bonecos*, de Maria Clara Machado. HINTER, Luce. “O médico”. In: MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1970. E na obra *La obstinación de las mujeres*, de Mane Bernardo. BERNARDO, Mane. “La obstinación de las mujeres”. In: BERNARDO, Mane. *Guiñol y su mundo*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes, 1966. As questões de gênero não eram, portanto, ainda debatidas, de forma a criar consciência política, no teatro de bonecos para o público infantil dos anos 1960, analisado no presente capítulo.

⁸³² YANZI, Teresa Alvarez. LUCERO, Odin Gomez. “Chingolo”. In: YANZI, Teresa Alvarez. LUCERO, Odin Gomez. *Chingolo – Títeres y Canciones. Op. cit.*, p. 27.

forjando uma identidade visual argentina a partir da fruição destas peças, o teatro de bonecos estimularia a criação de uma nacionalidade homogênea, na qual os símbolos seriam os mesmos em todas as regiões, não importando as origens das crianças ou o lugar no qual elas cresceriam.

O mesmo ambiente ainda é pano de fundo para a obra *Patio criollo*⁸³³, de Laura S. de Fernández Godard, a qual se passa num rancho. Na trama, é aniversário de Ña Tiburcia, e esta e sua filha fritam empanadas. Chegam, então, dois *gauchos*, e dois *paisanos*, e os quatro cantam e dançam, homenageando a pátria argentina. Ao final, a filha de Ña Tiburcia declama um poema enaltecendo, igualmente, a sua nacionalidade.

A bonequeira Mane Bernardo também escreveu uma peça, em 1950, cujo tema possui relação, embora indireta, com esta formação de uma paisagem nacional argentina. Trata-se da obra *El bravo Panchito*⁸³⁴, cuja trama se passa num rancho. Panchito é um garoto que, a princípio, é visto como preguiçoso por sua mãe. O menino, então, domina um touro que escapara, cavalgando sobre um potro que ainda não havia sido amansado. Tudo termina com um baile, no qual Panchito divide as atenções com um casal que celebraria o matrimônio. O protagonista da peça seria, portanto, muito semelhante aos personagens *gauchos* que aparecem em outras peças nacionalistas.

Este sentimento pátrio se encontrava muito presente nas escolas argentinas a partir dos anos 1930 – e tal anseio se reflete, também, nas peças para o teatro de bonecos voltadas ao público infantil. De acordo com Mirta Zaida Lobato,

Na década de 1930, as ideias patrióticas, nacionalistas e católicas adquiriram visibilidade nas formações retilíneas, com rígidas posturas acompanhadas de bandas militares. Em fins desta década a normativa escolar estabeleceu que no começo dos atos patrióticos era necessário cantar a Marcha de Reservista. Nacionalismo e política partidária estiveram presentes na educação pública durante os anos peronistas. A presença de imagens de Perón e Eva Perón deixou pegadas contrárias e favoráveis que ainda perduram. A participação de alunos e docentes, junto com outras autoridades

⁸³³ GODARD, Laura S. de Fernández. “Patio criollo”. In: GODARD, Laura S. de Fernández. *Niños y Títeres*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Didot, 1955.

⁸³⁴ BERNARDO, Mane. “El bravo Panchito”. In: _____. *Teatro de títeres. Breve Antología*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1986.

políticas, militares e eclesiásticas, transformou estas cerimônias em atos cujos conteúdos transcendiam o âmbito escolar.⁸³⁵

A figura de San Martín, herói dos movimentos de Independência da Argentina, como elemento unificador da Pátria, também é apresentada em três peças para bonecos.⁸³⁶ A primeira delas, inspirada no relato de Ada María Elflein, é de autoria de C. Moneo Sanz⁸³⁷, e intitula-se *La cadenita de oro*⁸³⁸. Na trama, Carmencita é uma órfã que trabalha para Doña Paquita, uma senhora da alta sociedade, sendo muito maltratada por seus patrões. Certo dia, escuta um diálogo de Doña Paquita, e se informa de que o Governador, o General San Martín, necessitava de recursos para levar a liberdade ao Chile e ao Perú. E as mulheres, diante de tal situação, deveriam doar suas jóias para que a empreitada obtivesse sucesso.

Carmencita, então, vai até o seu quarto e sonha com uma mulher que lhe diz que ela deveria doar a sua correntinha, ganhada de seus falecidos pais, para a campanha do General San Martín. A menina, assim, acorda e vai até a casa do Governador. Lá, é recebida pelo herói nacional e oferece a ele a sua pequena jóia. San Martín, com isso, fica emocionado com a atitude de Carmencita e a adota, em sua casa, como filha.

A segunda peça que expõe San Martín como um símbolo dos melhores valores existentes na Argentina intitula-se *Cuando aprenda a repartir todo el mundo comerá*,

⁸³⁵ LOBATO, Mirta Zaida. “De la casa a la escuela”. In: LOBATO, Mirta Zaida. *Infancias argentinas*. *Op. cit.*, p. 53.

⁸³⁶ É interessante notar que a História da Argentina também é pano de fundo para uma peça de atores voltada ao público adulto cujo protagonista é um bonequeiro. A obra intitula-se *Maese Lorenzo. Farsa dramática de titiriteros en tres actos*, e teve sua estreia em Buenos Aires, em novembro de 1965. A peça ganhou o primeiro prêmio da *Sociedad Argentina de Autores – Argentores* –, em 1946. A trama se passa em Buenos Aires, no fim dos anos 1700. Entre conflitos dramáticos de uma família de bonequeiros mambembes, transparecem ideias como a liberdade e a esperança, contidas na convicção romântica de que a vida mambembe se preenche com esses sentimentos. Há também o conflito dramático da falta de dinheiro e a vida que não se estabelece de forma permanente em lugar algum. A personagem principal é Maese Lorenzo que, além de bonequeiro, é um bruxo, o qual se arrepende de seus pecados. ORO, Eugenia de. *Maese Lorenzo*. Argentina: Archivo Nuñez Acuña, 2007.

⁸³⁷ C. Moneo Sanz, bonequeiro e diretor teatral/cinematográfico, nasceu em 1911. Em 1943, fundou a Cia. Títeres del Triángulo juntamente com Gregorio Verdi e José J. Vaccaro. Dois anos depois, criaram o primeiro teatro de bonecos da Argentina que funcionava na própria sede, em Buenos Aires. Neste local, havia, ainda, um museu permanente de teatro de bonecos, uma livraria especializada em literatura infantil e uma sala de jogos que não oferecia brinquedos bélicos. Desse modo, representavam peças para o público infantil pela tarde e para o público adulto à noite. MARTHI, Juan Cristian. *Origen del Teatro de Títeres en Argentina (desarrollo y proyección como arte escénico)*. Misiones: Instituto Nacional del Teatro, 2017, p. 75-76.

⁸³⁸ SANZ, C. Moneo. “La cadenita de oro”. In: SANZ, C. Moneo. *Titirilandia. Tomo I*. Argentina: Edición “Títeres del Triángulo”, 1953.

de autoria de José Pedroni.⁸³⁹ Em 1957, este bonequeiro criou o *Teatro de Títeres de Pedro Pedrito*, percorrendo, durante quase 3 anos, uma diversidade de povoados santafesinos. Para os entreatos das peças, o autor fazia charadas para as crianças utilizando-se de uma personagem, a Rata. Assim, a criança que as acertasse ganhava balas, as quais tinha que dividir com os colegas.

De certa forma, esta contextualização possui relação com a peça mencionada, uma vez que, em sua trama, uma rata está com muita fome, pois passou a noite toda buscando algo para comer e não havia encontrado nada. Encontra-se, então, com a lebre, e conta-lhe o seu problema. A rata ainda comenta, além disso, que havia subido no *Monumento a la Agricultura*, da cidade de *Esperanza*, e, após descrevê-lo, afirma ter conversado com San Martín, o qual lhe disse que a solução para que todos comessem em paz estava na obra *Martín Fierro*, nos versos 1104 e 1105. Com isso, San Martín lhe havia dado, ainda, um papel.

A rata e a lebre, após a narração da primeira, lêem as passagens do livro recomendado:

*“Uno es el Sol, uno el Mundo,
Sola y única es la Luna.
Así que han de saber que Dios
No crió cantidad ninguna.
El Ser de todos los seres
Sólo formó la unidá.
Lo demás lo ha criado el hombre
Después que aprendió a contar”.*⁸⁴⁰

Depois disso, apresentam o conteúdo do papel recebido de San Martín: *“Cuando aprenda a repartir/Todo el mundo comerá”*⁸⁴¹. O herói da Independência, portanto, oferece uma mensagem ligada à justiça social e à união da Nação argentina.

O bonequeiro Guillermo Pérez Tamayo⁸⁴² também escreveu uma peça em homenagem a José de San Martín. Trata-se da obra *Estampas del Libertador*⁸⁴³, na qual

⁸³⁹ PEDRONI, José. “Cuando aprenda a repartir todo el mundo comerá”. In: PEDRONI, José. *Títeres y teatro para niños*. Montevideo: Botella ao Mar, 2007.

⁸⁴⁰ *Idem*, p. 68.

⁸⁴¹ *Idem*, *Ibidem*.

são apresentadas dez estampas com sombras recortadas acerca do herói das Guerras de Independência. Desse modo, cada cena é um episódio de sua vida narrado. Existe ainda uma recitadora, que homenageia San Martín com versos:

 Suas proezas e o nobre sentimento
 de abnegação na renúncia,
 lhe consagraram grande entre os grandes.
 [...] ⁸⁴⁴

Domingo Faustino Sarmiento, outro grande nome da História oficial argentina do século XIX, também aparece numa peça para títeres, denominada *El hijo de la Paula*⁸⁴⁵, de Álvaro Yunque. A trama se inicia com Sarmiento criança, quando ainda morava em San Juan. Procura-se mostrar que o menino era um destaque na escola, apesar de muito arteiro. Embora houvesse sido selecionado por seu professor para estudar em Buenos Aires, ele não é escolhido no sorteio no qual foram indicados os alunos que deveriam ir para a Capital. Assim, numa conversa teleológica com a sua mãe, Sarmiento diz: “Nem Sacerdote nem doutor?... Serei Sarmiento!”.

Além da dramatização de episódios com personagens da política argentina, a história da cidade de Buenos Aires também é tema para uma peça, intitulada *Recuerdos de la Abuela*⁸⁴⁶, de Ana F.G. de Vaccarezza. Trata-se de uma homenagem a Buenos Aires antiga. São apresentadas ruas da cidade em períodos anteriores, com os seus vendedores ambulantes e um cavaleiro fazendo uma serenata. Há ainda *gauchos* cantando e celebrando um baile.

⁸⁴² Guillermo Pérez Tamayo possuía um grande interesse na formação de professores para as atividades ligadas ao teatro de bonecos. Em suas palavras: “Passado algum tempo [desde 1943] entendemos que nosso propósito de levar alegria e recreação às crianças de nossas escolas primárias poderia ser ampliado em seu alcance de ação. Os professores querem construir em suas respectivas escolas um teatro de bonecos. Os elementos de informação dos quais dispõem são insuficientes. Propusemos-nos a orientá-los. E, como outros conjuntos bonequeiros daquela época, organizamos, nós também, um ciclo de conferências ilustrativas e aulas práticas”. TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950, p. 213.

⁸⁴³ TAMAYO, Guillermo Pérez. “Estampas del Libertador”. In: TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950.

⁸⁴⁴ *Idem*, p. 160.

⁸⁴⁵ YUNQUE, Álvaro. “El hijo de la Paula”. In: SCHELL, Maria del Carmen. *Títeres, sombras y marionetas*. Buenos Aires: Ferrari Hnos., 1947.

⁸⁴⁶ VACCAREZZA, Ana F.G. de. “Recuerdos de la Abuela”. In: VACCAREZZA, Ana F.G. de. (seleção). *Obras para Títeres*. Buenos Aires, 1944.

A perspectiva nacionalista também transparece na peça *Estampas nortenas*⁸⁴⁷, uma adaptação de poemas de José Ramón Luna, criada pelo grupo *Títeres del Triángulo*, o qual possuía como um de seus integrantes C. Moneo Sanz. A obra apresenta personagens da cultura popular nortenha argentina. Aparecem, por exemplo, um vendedor de ponchos e um artesão de peças de barro. As personagens surgem declamando poemas em linguagem regional. O projeto desta dramaturgia é exposto na introdução da peça, na qual transparece o desejo de uma identidade nacional sustentada pelo reconhecimento das diferentes culturas do país como compatriotas:

Estas “Estampas Nortenas” foram criadas pelos “Títeres del Triángulo” e marcam o começo de uma nova modalidade incorporada ao teatro de bonecos. Representados diante de diferentes tipos de espectadores e em todas as regiões do país, foram sempre bem recebidas e com frequência mereceram o aplauso espontâneo.⁸⁴⁸

Na obra *Comédias para Títeres*⁸⁴⁹, de Guillermo Pérez Tamayo, existem ainda duas peças com temática semelhante: *Estampas nortenas*, cuja inspiração foi a obra do mesmo poeta que serviu como base para a peça acima mencionada, e *Fiesta Criolla*, a qual se passa num rancho, com músicas folclóricas, baile e declamação de poemas tradicionais.

A relação entre o mundo rural e o mundo urbano se encontra igualmente numa peça presente no livro brasileiro *O teatro na escola*, de Olga Obry. O texto, no entanto, é de autoria de Teresinha Éboli, e apareceu primeiramente em *A escola rural*, em 1949, publicação da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. A obra, feita para máscaras e fantoches, intitula-se *Desculpe, amigo!*⁸⁵⁰ Embora seja de tom realista, sem elementos do folclore brasileiro, esta peça também discute a relação do homem no espaço agrário, ressaltando as diferenças entre o campo e a cidade e os problemas do êxodo rural, tema muito presente no Brasil das décadas de 1940 e 1950.

O Primeiro Ato deveria ser representado por pessoas mascaradas, e o Segundo Ato, por fantoches. A história se inicia com Juquinha se deslocando da roça para a

⁸⁴⁷ SANZ, C. Moneo. “Estampas nortenas”. In: SANZ, C. Moneo. *Titirilandia. Tomo I*. Argentina: Edición “Títeres del Triángulo”, 1953.

⁸⁴⁸ *Idem*, p. 19.

⁸⁴⁹ TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950.

⁸⁵⁰ ÉBOLI, Teresinha. “Desculpe, amigo!”. In: OBRY, Olga. *O teatro na escola. Op. cit.*

cidade grande. Personagens como animais e um vaqueiro tentam convencê-lo a desistir da ideia. Desse modo, a temática do êxodo rural é debatida:

JUCA – A cidade tem outras coisas, “seu” Zé...

VAQUEIRO – Qual nada! Eu também já fui menino e quis morar da cidade! mas lá não fui feliz não, amigo! Quem nasce debaixo dêste céu tão azulzinho, Juquinha, não deve querer coisa melhor...

JUCA – Lá também eu vou ser feliz, o senhor vai ver!

VAQUEIRO – Olhe, menino, se você quer ser feliz anda a cultivar sua terrinha... Brasil rico é terra plantada! Nossa plantação êste ano, Juquinha, está boa! Olhe só! Nosso gado, olhe que beleza! (Gado mugindo).

JUCA – Não fico, não, “seu” Zé. Adeus...⁸⁵¹

Desse modo, Juquinha vai para a cidade, e lá é maltratado. Ninguém lhe oferece um emprego e ele passa fome. Num dado momento, acaba encontrando o seu porquinho preso num caminhão. Juquinha o liberta e decide, assim, voltar para a roça. Há, portanto, um sentimento de que no meio rural existe a cooperação e a comunhão. Encontra-se ali, da mesma maneira, um sentido de pertencimento à terra, uma identidade que não existe na zona urbana. Esta obra, portanto, também evoca, de certa forma, uma identidade nacional inspirada nos campos, mas, ao contrário das obras dramáticas argentinas analisadas anteriormente, esta brasileira não deseja apenas edificar uma identidade para a Nação, mas, sim, discutir um problema social existente no momento no qual ela era criada.

O folclore inspirado na cultura indígena também é tema bastante presente na dramaturgia argentina de caráter nacionalista. No mesmo livro que contém a peça *Chingolo*, antes citada, podemos encontrar diversas obras que se baseiam nas culturas indígenas existentes neste país. Um exemplo é a peça *Amancay*.⁸⁵² Além de ser o título, Amancay é o nome da protagonista da história, uma pastora de ovelhas. Certo dia, Pachamama avisa à menina de que o vento Zonda saiu de seu refúgio. Com isso, as ovelhas fogem assustadas, e Amancay, que permaneceu somente com a posse da ovelha Chulquita, chora.

⁸⁵¹ *Idem*, p. 120.

⁸⁵² YANZI, Teresa Alvarez. LUCERO, Odin Gomez. “Amancay”. In: YANZI, Teresa Alvarez. LUCERO, Odin Gomez. *Chingolo – Títeres y Canciones*. *Op. cit.*

Repentinamente, surge o Cacique Hua-Zi-Hul, do Império Azul. Ele pára o vento Zonda e promete salvar as ovelhas da Pastora, além de lhe trazer a flor azul, que simboliza o Amor. Uma voz, então, diz a Amancay:

Deus premia os mansos, humildes e bons;
aqueles que têm grande coração;
por isto, Amancay,
premiou tua bondade
com um grande amor.⁸⁵³

Passam-se quatro luas e Hua-Zi-Hul ainda não voltara. Assim, Amancay faz uma oferenda num templo para Pachamama. O cacique, então, reaparece com as ovelhas resgatadas e declara o seu amor. Ao final, uma voz declara que os índios não existem mais, mas a tradição não morreu, pois ela se perpetua com a Cruz cristã:

Mitos nativos ontem,
religião cristã hoje;
pelos caminhos do bem
sempre se chega a Deus.⁸⁵⁴

Apesar da dizimação dos povos indígenas promovida pelo Estado argentino no século XIX⁸⁵⁵, a peça parece sugerir uma harmonia e uma continuidade entre a fé destas etnias e a religião católica dos *criollos*, transmitindo, assim, uma mensagem para o público infantil de que a Argentina é uma construção homogênea e sem conflitos.

⁸⁵³ *Idem*, p. 49.

⁸⁵⁴ *Idem*, p. 53.

⁸⁵⁵ Na Argentina, a modernização e a formação do Estado nacional configuraram um extermínio da população indígena local. A partir dos anos 1870, os conflitos entre os indígenas e os *criollos* tiveram um trágico desenlace. Com o fim da Guerra do Paraguai, os governantes de Buenos Aires utilizariam sua experiência bélica adquirida e o apoio da economia agroexportadora para dar cabo à “problemática indígena” por meio das denominadas Campanhas do Deserto. De acordo com as historiadoras Gabriela Pellegrino Soares e Maria Ligia Prado, “os sucessos de Adolfo Alsina [ministro da Guerra e da Marinha], completados por seu sucessor no ministério e futuro presidente da República, Julio A. Roca, liberaram parcelas de território cobiçado pelas oligarquias agrárias das províncias de Buenos Aires e Santa Fé, reunidas sob a *Sociedad Rural Argentina*, principal organizadora do repartimento de terras conquistadas, a partir de 1876. Conforme planejado, ao fim das campanhas do deserto, a fronteira *criolla* alcançaria o Rio Negro”. Desse modo, “as ‘campanhas do deserto’ asseguraram, pela via do extermínio e do confinamento dos grupos indígenas, a vitória do Estado e da dita ‘civilização’ sobre essa indesejada parcela da população nacional”. PRADO, Maria Ligia. PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 70.

De forma semelhante, Cecília Meireles, em sua peça *Auto do Menino Atrasado*, a qual foi a primeira obra encenada pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, também parece unir a fé católica com a cultura popular brasileira, promovendo uma idéia de Nação una e harmônica.⁸⁵⁶ Esta peça narra a ida de diversas personagens para visitar o menino Jesus, que acabara de nascer. Anjos, pastoras, ciganas, “pretinhas”, roceiros, baianas, violeiro nortista, vaqueiro do norte, gaúcho, costureira, cozinheira, sorveteiro, Reis Magos – todos vão visitar Cristo em Belém, numa relação solidária e organizada.

Um menino, que queria brincar com aquele que apenas abrisse os olhos ao mundo, chega, no entanto, atrasado para a visita. O porteiro, então, não o deixa entrar, recriminando-o por não haver trazido presentes. O menino, assim, se lamenta por não poder visitar Jesus:

Menino Jesus
nascido em Belém
irmão dos meninos
que nada têm!

Menino Jesus

⁸⁵⁶ De certa forma, a peça *O boi, o burro e os anjos*, de Maria Clara Machado, também se aproxima da mesma temática. A história é narrada pelo boi e pelo burro do estábulo, que desejam arrumar tudo para o nascimento do Menino Jesus. Anjos entram em cena e deixam o ambiente pronto para a chegada de Maria e José. A peça termina com músicas natalinas e a adoração do Menino Jesus. Desse modo, esta obra não possui protagonismo de figuras da cultura popular brasileira como a obra mencionada de Cecília Meireles, sendo que as personagens das peças mais populares de Maria Clara Machado aparecem apenas ao final de sua história, para adorar o Menino Jesus. MACHADO, Maria Clara. “O boi, o burro e os anjos”. In: MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos*. Op. cit. De forma semelhante é a peça *La estrella en el pozo*, de Irene Laurencena de Cuenca. Na trama, uma estrela sacrifica sua posição de astro verdadeiro para enfeitar o presépio de Natal de um menino pobre a fim de fazê-lo feliz. CUENCA, Irene Laurencena de. “La estrella en el pozo”. In: CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones La Obra, 1944. Já na peça *Escena de Navidad*, de Mane Bernardo, Juan e Perico, dois meninos, conversam sobre uma história de que havia nascido o filho de Deus. Vêm, então, a estrela de Belém, e um cortejo com camponeses e os três Reis Magos aparece. Os dois garotos, assim, correm para ver o menino que nascera. Ao final, sugere-se que se faça uma cena que dê a sensação de “um quadro, um pouco primitivo, da Adoração dos Reis”. BERNARDO, Mane. “Escena de Navidad”. In: BERNARDO, Mane. *Teatro de Títeres*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estudios de Teatro, 1946. Existem ainda duas peças, quase idênticas, que se chamam *La Natividad*, adaptada por María del Carmen Schell, e *Estampas de la Natividad*, de Guillermo Pérez Tamayo, nas quais se oferece uma apresentação de cenas (estampas) com sombras dos acontecimentos natalinos, inspiradas nos Evangelhos de São Mateus e São Lucas. SCHELL, María del Carmen. “La Natividad”. In: SCHELL, María del Carmen. *Títeres, sombras y marionetas*. Buenos Aires: Ferrari Hnos., 1947. TAMAYO, Guillermo Pérez. “Estampas de la Natividad”. In: TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950. Como é possível verificar, a temática do Natal e do presépio transparece em diversas peças para títeres, reafirmando o seu caráter tradicional de servir às festas religiosas.

de boca encarnada,
irmão dos meninos
que não têm nada!

Menino Jesus
do meu coração!
Eu não tenho nada,
Seja meu irmão.⁸⁵⁷

O menino adormece. Jesus, então, ouvindo o pedido do menino, chama os anjos, que o levam até onde o menino se encontra:

Jesus (canta):
Quem foi que chamou por mim?
Ouvi, levantei-me e vim.
Quem disse que me quer bem?
Eu lhe quererei também.
Quem quer ser o meu irmão?
Estenda-me a sua mão!⁸⁵⁸

A peça, portanto, mesclava poesia, cultura popular e cristianismo, sem deixar de possuir preconceitos que hoje seriam condenados. Em sua estrutura, a ideia de que a identidade nacional brasileira poderia ser livre de conflitos transparece, num acordo onde todos teriam o seu lugar cultural de maneira igualitária.

Outra peça folclórica argentina, do livro *Chingolo – Títeres y Canciones*, intitula-se *Urpila del Valle*.⁸⁵⁹ Trata-se da história de Colla, um homem da montanha que pede à ave Urpila del Valle que vele o seu sono, pois teme que o Diabo mau lhe mate sem compaixão. Ele explica à ave que Zupay, um duende monstruoso, furtou a sua filha, Sonko, e anuncia que iria resgatá-la quando a noite chegasse. O duende, então,

⁸⁵⁷ MEIRELES, Cecília. “Auto do Menino Atrasado”. Documento localizado na Caixa J1-4, Pasta 08, 1-20, Tema: Teatro na Educação. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Esta peça também foi publicada na *Revista Mamulengo* n.2, de 1974, o que reafirma a sua importância para a história do teatro de bonecos brasileiro. MEIRELES, Cecília. “Auto do menino atrasado”. In: *Revista Mamulengo*. Guanabara, Outubro de 1973/Março de 1974. Ano 0, n.2, p. 15-19.

⁸⁵⁸ *Idem*.

⁸⁵⁹ YANZI, Teresa Alvarez. LUCERO, Odin Gomez. “Urpila del Valle”. In: YANZI, Teresa Alvarez. LUCERO, Odin Gomez. *Chingolo – Títeres y Canciones*. *Op. cit.*

chega quando Colla está dormindo, rouba-lhe a sua lhama e deixa uma víbora no local. Desse modo, a ave Urpila chama o Índio Kúntur, que mata a serpente. Em companhia deste Índio e com a ajuda de Urpila, Colla chega à caverna onde estão presas a lhama e Sonko. O duende deixa uma criatura horripilante, Runahuachi, vigiando a entrada do cativeiro. Assim, após breve luta, Kúntur elimina o pavoroso ser. Zupay, o duende, aparece e, após outra briga, Kúntur lhe mostra uma cruz e aquele é, então, derrotado. Ao final, com uma canção, Kúntur e Sonko se descobrem apaixonados um pelo outro.

Aqui, novamente, é perceptível a relação harmônica e sem conflitos entre a cultura indígena e o cristianismo, já que o próprio Índio Kúntur utiliza-se de uma cruz para derrotar a personagem folclórica do duende e enamorar-se da filha do homem da montanha.

Este enlace também transparece na peça *Corazón de Índio – El mal nunca vence al bien*⁸⁶⁰, do mesmo livro *Chingolo – Títeres y Canciones*. Nela, um Índio está cantando quando surge uma índia anciã que lhe pede ajuda, pois o seu menino está se afogando. O Índio o salva e a anciã lhe dá a benção. O protagonista, então, volta a cantar e aparece um Anjo da Guarda, o qual lhe diz que, por ser virtuoso e generoso, receberia um anel que o protegeria de todo o mal. No Segundo Ato, entra em cena um bêbado que é tentado pelo Diabo. Neste momento, o Índio irrompe, luta com o Diabo e, com a proteção de seu anel, vence o ser das trevas. Desse modo, o bêbado promete ao Índio que nunca mais iria beber, e que teria bom coração. Em seguida, o Índio volta a sentar-se e o Anjo da Guarda reaparece, trazendo-lhe uma companheira. E a peça termina com o casal sendo abençoado pelo ser angélico.

A partir de todas as peças analisadas, é possível concluir que o livro argentino *Chingolo – títeres y canciones* possui a finalidade de construir uma identidade nacional homogênea e sem conflitos para o público infantil – aspecto que pode ser encontrado, de certa forma, também em algumas peças brasileiras. Nos comentários finais da obra argentina mencionada, torna-se claro o propósito levado ao público infantil:

Foram suprimidos totalmente os estrangeirismos que tornam a nossa língua bastarda, sendo esta a mais nobre e rica da terra. Foram suprimidas, também, as palavras e as

⁸⁶⁰ YANZI, Teresa Alvarez. LUCERO, Odin Gomez. “Corazón de Índio – el mal nunca vence al bien”. In: YANZI, Teresa Alvarez. LUCERO, Odin Gomez. *Chingolo – Títeres y Canciones*. *Op. cit.*

frases fora de ambiente, o *lunfardo* [linguagem popular local de Buenos Aires, que mistura diferentes dialetos] e tudo aquilo que pudesse macular a pureza da obra.

Este livro, com um critério moderno, perfeitamente estudado, apresenta suas obras estilizadas, ressaltando, dentro do real e do fantástico, a concepção da vida atual, impregnado por completo de Pátria.⁸⁶¹

De temática indígena é ainda uma peça brasileira, intitulada *Caramuru*⁸⁶², de Maria de Lourdes Moreira Lemgruber. Na trama, Diogo Álvarez sobrevive a um naufrágio e se encontra com Jacira e Paraguaçu, que se apaixona pelo naufrago. Em seguida, os indígenas o levam para o cacique, pai de Paraguaçu. A moça pede para que não o matem e, quando o cacique se nega a tratá-lo como um prisioneiro especial, Diogo Álvarez aponta a sua arma aos céus e mata um gavião. Todos passam a identificá-lo como Deus do Fogo, Filho do Trovão, e então a índia Paraguaçu pode se unir a ele. Como é possível verificar, existe, nesta história adaptada para títeres, um discurso da formação nacional brasileira.

As peças para teatro de bonecos voltadas ao público infantil investigadas neste capítulo não eram, portanto, dotadas de ingenuidade e inocência. Elas possuíam, como qualquer obra, seja ela artística ou científica, posicionamentos políticos, buscando levar aos seus receptores conceitos e proposições compartilhadas pelos dramaturgos. Nesse sentido, elementos folclóricos eram muitas vezes utilizados para estabelecer uma determinada ideia de Nação que seria levada à audiência conformada pelas crianças.

Na peça *La leyenda de Caa (erva mate)*⁸⁶³, de C. Moneo Sanz, explica-se, com base numa lenda guarani, a origem da erva mate, componente cultural de fundamental importância para a identidade argentina. Na obra, Yací, a lua, descerá à Terra, e Añá, o gênio do mal, planeja, com a ajuda de Yagareté, o tigre, prendê-la para que a noite fique escura para sempre. Com esta situação, Jaebé, o guerreiro, pretende proteger Yací de Añá. Entretanto, assim que Yací chega à Terra, ela é presa pelo gênio do mal. Numa longa cena de luta entre Jaebé, Yagareté e Añá, o primeiro vence, e, assim, Yací o presenteia com uma nova planta: *Caá*, a erva mate, a qual fornecerá muitos dons e será símbolo da amizade entre os homens.

⁸⁶¹ YANZI, Teresa Alvarez. LUCERO, Odin Gomez. *Chingolo – Títeres y Canciones. Op. cit*, p. 94.

⁸⁶² LEMGRUBER, Maria de Lourdes Moreira. “Caramuru”. In: LEMGRUBER, Maria de Lourdes Moreira. *Teatro de Fantoques. Marionetes, Máscaras, Sombras*. Rio de Janeiro: Ed. Minerva, 1961.

⁸⁶³ SANZ, C. Moneo. “La leyenda de Caa (erva mate)”. In: SANZ, C. Moneo. *Titirilandia. Tomo I. Op. Cit.*

De acordo com Felix Coluccio, na obra *Folklore para la escuela*, Guillermo Marcos Peres Tamayo, autor já comentado, foi “um dos primeiros educadores que usou o teatro de títeres para difundir variados aspectos do folclore nacional”⁸⁶⁴. Segundo o próprio Guillermo M. P. Tamayo,

O teatro de bonecos, que encontrou na escola primária o campo mais propício para suas atividades, fora das horas da aula, cumprindo essa tripla função de recreação, educação e instrução, por sua vez, é, indiscutivelmente, o melhor meio para o estudo, cultivo e divulgação dos tesouros do saber tradicional. A experiência recolhida por mim, através de mais de vinte anos consecutivos de atuação com meu teatro de bonecos “Trotamundos” (a serviço da escola primária argentina), me permite assegurar que este elemento, ao alcance das crianças, é, por suas múltiplas projeções, aquele que mais amplamente se adapta para a difusão de nosso folclore. As lendas, relatos de sucessos tradicionais ou maravilhosos que dão a cada região seu herói predileto ou seu númen tutelar: as fábulas, composições nas quais, por meio de uma ficção alegórica, promove-se um ensinamento útil ou moral, e as *estampas*, exposições nas quais cada época ou zona geográfica se manifesta através de seus costumes, crenças, músicas, cantos, danças etc. são, entre outros, elementos folclóricos aproveitáveis para o Teatro de Bonecos de nossas escolas primárias.⁸⁶⁵

Neste livro de Félix Coluccio, sugerem-se, para o público formado pelos educandos, três peças inspiradas no folclore. A primeira delas denomina-se *La flor de Lirolay – leyenda popularizada en el interior argentino*, do professor Alfredo Fernández. O narrador dá início à peça destacando o valor da lenda:

A lenda não tem fronteiras. O homem busca no incansável patrimônio de sua imaginação um desejo, um mundo novo, uma ilusão. E cria a lenda. A lenda que, em sua fantasia, no dourado e vermelho de suas personagens, no celeste e prata de seus céus, contém uma verdade, uma vida, um pedaço de terra, com maravilhosas luvas brancas.⁸⁶⁶

⁸⁶⁴ COLUCCIO, Félix. “El teatro de títeres y el folklore”. In: COLUCCIO, Felix. *Folklore para la escuela*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1965, p. 199.

⁸⁶⁵ *Idem*, p. 200-201.

⁸⁶⁶ *Idem*, p. 206.

A lenda conta a história de um rei que, muito doente, pediu a seus filhos que buscassem a Flor de Lirolay, que o curaria. Aquele que a trouxesse ficaria com o trono. O filho mais novo a consegue e, os outros dois, com inveja, o matam, atirando-o do precipício. Após o assassinato, um músico desce a essa região a fim de recolher madeira para a sua flauta. Assim, depois de pronta, toda vez que a tocava, uma canção contava a história do crime realizado pelos dois irmãos da realeza. O rei toma conhecimento deste fato, vai até o precipício e consegue salvar o seu herdeiro caçula. O monarca, então, decide matar os outros dois filhos, mas o menor, que havia sido salvo, o convence a não executar esta punição.

Ao final da peça, o narrador retorna e diz:

... E como diria uma vovozinha, aquela dos cabelos mais brancos... “o amor e a cordialidade reinaram, assim, no palácio do velho rei”. Foi essa vovozinha quem contou nossa história em Salta. Ou essa outra que a contou em Córdoba, La Rioja e San Luis, sob o nome de “La flor de la deidad”. Ou aquela que em Jujuy a narrava sob o nome de “La flor del idolay” e em Tucumán como “La flor del lirolá”. Mas todas com os cabelos muito brancos, tão brancos como as luvas brancas que guardam um pedaço de terra, uma vida. Uma verdade.⁸⁶⁷

A história da Flor de Lirolay adaptada para o teatro de bonecos também se encontra presente no livro de Mario A. Lopez Osornio, *Teatro de Títeres*. Na Advertência da coletânea, o autor afirma: “Eu ofereço as três obras às crianças e a seus teatrinhos infantis, como exemplos de patriotismo e generosidade, que tivera a história e a lenda do passado argentino”.⁸⁶⁸ Esta publicação ainda conta com a peça *El sorteo de Matucana*⁸⁶⁹, que narra a trajetória de dois mártires das Guerras de Independência, Domingo Millán e Juan Antonio Prudán, e com a peça *El negro Falucho*⁸⁷⁰, outro mártir da Independência.

Como podemos averiguar, o folclore poderia ser utilizado para unificar a Nação, já que uma mesma história seria contada em regiões distintas do país. Na mesma obra

⁸⁶⁷ *Idem*, p. 216.

⁸⁶⁸ OSORNIO, Mario A. Lopez. *Teatro de Títeres*. Chascomús: Imprenta Rossi Hnos., 1942.

⁸⁶⁹ OSORNIO, Mario A. Lopez. “El sorteo de Matucana”. In: OSORNIO, Mario A. Lopez. *Teatro de Títeres*. Chascomús: Imprenta Rossi Hnos., 1942.

⁸⁷⁰ ⁸⁷⁰ OSORNIO, Mario A. Lopez. “El negro Falucho”. In: OSORNIO, Mario A. Lopez. *Teatro de Títeres*. Chascomús: Imprenta Rossi Hnos., 1942.

de Félix Coluccio citada anteriormente, sugere-se ainda a peça *El tigre y el zorro*⁸⁷¹, baseada num conto folclórico, também fonte de inspiração para outras peças comentadas em tópico precedente, a qual foi apresentada no livro *Antología Folklórica Argentina*, publicado pelo Consejo Nacional de Educación em 1940. A peça narra as artimanhas de uma raposa para enganar o seu tio tigre, que a deixa passar fome. Ao final, a raposa leva a vantagem, não havendo um fundo moral para a história. Existe, ainda, uma última peça recomendada no mesmo livro, intitulada *El camino del cielo*, igualmente baseada numa lenda do livro *Antología Folklórica Argentina*, de 1940. Nela, a bondade de um filho caçula, chamado Ramoncito, é recompensada com o aparecimento de ouro em sua bolsa, enquanto a avareza de seus irmãos faz com que tudo o que coloquem em suas bolsas se transforme em carvão.

Félix Coluccio é um dos principais folcloristas da Argentina. A sua obra *Diccionario folklórico argentino* foi publicada pela primeira vez em 1948, momento no qual o movimento folclórico argentino se fortalecia, alcançando o seu auge entre 1960 – data do Primeiro Congresso Internacional do Folclore – e 1965.⁸⁷²

Em uma edição de 1994 do *Diccionario folklórico argentino*, escrito por Félix Coluccio e Susana B. Coluccio, destaca-se o papel do folclore enquanto projeto de identidade nacional:

O *Diccionario* constitui-se assim em elemento de importância ao redor de 1960, quando foi realizado o Primeiro Congresso Internacional de Folclore, em Buenos Aires, que

⁸⁷¹ No livro *Comédias para títeres*, de Guillermo Pérez Tamayo, podemos encontrar duas peças da folclórica raposa e o tigre: *El tigre y el zorro* e *El sembrador, el tigre y el zorro*, nas quais são narradas as peripécias da raposa para enganar e burlar do tigre. TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950. Ao final da obra de Tamayo, há um comentário de Félix Coluccio: “Arte e emoção existem nos títeres de Pérez Tamayo. A perfeição dos bonecos, num cenário simples mas fiel à paisagem e à alma da terra, podem se considerar como uma expressão de alta hierarquia artística e de insuspeitados alcances nos campos da educação quando estão em mãos de professores que como este enaltecem diariamente seu trabalho [...]”. *Idem*, p. 218.

⁸⁷² COLUCCIO, Félix. *Diccionario folklórico argentino*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1981. De acordo com o Prólogo, “Faz vinte anos que foi realizado em Buenos Aires o primeiro Congresso Internacional de Folclore. Então, pela presença dos mais capacitados estudiosos do mundo serviu, entre outras coisas, para estabelecer concretamente onde nos encontrávamos e planejar uma tarefa de certa perspectiva, que com o Dr. Augusto Raúl Cortázar fizemos o impossível para materializar, ele em sua qualidade de presidente e este que aqui escreve em sua condição de Secretário Geral da Comissão Internacional Permanente do Folclore, elegidos pelos delegados do país e do exterior do mencionado Congresso. Infelizmente tivemos que abandonar, sendo todas as dificuldades de caráter oficiais, burocráticas?”. *Idem*, p. 08. Na publicação da mesma obra datada do ano de 1964, somos informados, na “Advertência” do livro, que esta nova edição coincide com o amplo interesse acerca do tema em toda a Argentina. Assim, sua “extraordinária tiragem” é algo raramente conseguido em publicações acerca deste assunto. COLUCCIO, Félix. *Diccionario folklórico argentino*. 2 Tomos. Buenos Aires: Luis Lasserre & Cia. SA Editores, 1964.

objetiva dar vivência ao desejo de projeção política, e também fundamento espiritual e sentido nacional à harmônica consistência de um Estado, cujas autoridades devem sempre assumir a responsabilidade histórica da condução política imbricada no cultural.⁸⁷³

Nesse sentido, o livro ainda evidencia que

Os problemas de aculturação fronteiriça, as confluências culturais que alteram o idioma, a invasão de páginas inteiras de propaganda em publicações que utilizam qualquer idioma menos o espanhol, a alteração comercial de nossas danças, instrumentos, ritmos e vestuários, fazem com que pelo menos seja necessário distinguir a palha do trigo, e a isto se dispõe esta obra agora atualizada.⁸⁷⁴

Sendo esta edição da obra de Félix Coluccio dos anos 1990, é possível concluir que o projeto de resgate do folclore enquanto fator de identidade nacional se perpetuou até os dias atuais.

O folclore como elemento de unificação da Nação também transparece numa obra argentina publicada em 1940, intitulada *El folklore de los niños*.⁸⁷⁵ Num livro que compila criações folclóricas que podem ser voltadas à infância, lê-se, no Prólogo:

Os povos sabem conservar a herança indelével dos cantos anônimos e os relatos prediletos, a eterna melodia das belas rimas e os pensamentos alegóricos. Cada nação ou cada província, tem seu folclore regional, mas todas, revelam a unidade histórica dos idênticos sentimentos e canções.⁸⁷⁶

Acerca dos propósitos da ciência folclórica, o estudioso Augusto Raúl Cortazar manifesta na obra *Esquema del folklore*, publicada nos anos 1950:

Inclinar-se, mediante o conhecimento recíproco da vida popular de diversas regiões, a uma mais íntima unidade do espírito nacional. Numa órbita mais ampla, aspirar que esse mesmo conhecimento, estendido a todos os povos da terra, fortaleça a característica de

⁸⁷³ COLUCCIO, Félix. COLUCCIO, Susana B. *Diccionario folklórico argentino*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1994, p. 07.

⁸⁷⁴ *Idem*, p. 08.

⁸⁷⁵ ARAMBURU, Julio. *El folklore de los niños*. Buenos Aires: El Ateneo, 1940.

⁸⁷⁶ *Idem*, p. 08.

ser o folclore disciplina de amor e confraternidade. Sobre a base deste fundamento e demais considerações, batalhar para que seja incorporado, como matéria cultural e formativa, aos planos de estudos dos diversos ciclos de ensino; em outro sentido, inclinar-se à consolidação e criação de institutos e centros de estudo e cultivo do folclore, assim como a realização de congressos e jornadas nacionais e internacionais.⁸⁷⁷

O folclore era, portanto, no período abarcado pela presente pesquisa, um projeto que contemplava, entre outros aspectos, a necessidade de uma unificação nacional por meio da identidade, sendo a sua transmissão nas instituições educativas um dos recursos para a concretização de tal objetivo. Dentro deste âmbito, o teatro de bonecos era um dos caminhos para que esta finalidade fosse atingida.

Entretanto, o uso do folclore somente como instrumento de identidade nacional não é consenso em todas as publicações acerca do tema neste mesmo período. Um exemplo disso é a obra do italiano Guiseppe Maria Sciacca, *El niño y el folklore*.⁸⁷⁸ Apesar do livro ter sido publicado na Argentina em 1965, o Prefácio data de 1957 e o Prólogo de 1956. Neste escrito, o autor ressalta:

O estudo da tradição popular e o ambientar nela a criança não provém [...] do fato de que a criança tenha a mesma alma do povo no sentido de que ela repete fielmente suas características, mas que, em compensação, deriva do fato de que é a tradição popular aquela que alça e desperta em sua alma os simples ideais da vida.⁸⁷⁹

Outro motivo para a utilização do folclore com as crianças é a sua permanência na memória coletiva do país. No livro *Cuentos y leyendas populares de la Argentina – Selección para Niños*, escreve-se:

Figuram nesta obra lendas e contos de grande extensão e profundidade na literatura oral das regiões mais tradicionais da Argentina. Busca-se dar com eles temas caros para o ensinamento escolar e por sua vez reviver, nas gerações que formamos, uma herança

⁸⁷⁷ CORTAZAR, Augusto Raúl. *Esquema del folklore*. Buenos Aires: Editorial Columba, 1959, p. 60.

⁸⁷⁸ SCIACCA, Guiseppe Maria. *El niño y el folklore*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1965.

⁸⁷⁹ *Idem*, p. 140-141.

espiritual preciosa que dia a dia se empobrece, e que está ameaçada de morte, se não a defendermos.⁸⁸⁰

Esta necessidade de conservação do folclore por meio da sua divulgação ao público infantil e a transmissão de ideais simples para a vida estão presentes na obra de Juan Enrique Acuña, o qual empregou contos folclóricos para a criação de suas peças de teatro de bonecos. Analisaremos estas obras a fim de servirem como contraponto ao uso do folclore como elemento de identidade e unificação nacional.

Na Introdução à sua obra *Teatro de Títeres*, Acuña explica como começou a sua trajetória como bonequeiro. Mais uma vez, Javier Villafañe está envolvido numa história de iniciação a esta profissão:

A origem das minhas [experiências] tem que ser buscada ao redor de 1937, quando conheci em Misiones o Javier Villafañe, que nessa época andava semeando a paixão dos títeres por todo o país. Foram os seus os primeiros que vi, e o fervor por essa maravilha estava sendo trabalhado em mim secretamente até que um dia de 1944 estourou repentinamente. [...] O teatrinho se chamou “Títeres del Verdegay”, sem dúvidas porque queria elogiar tanta alegria e ternura dos verdes [vegetação] como os que aí me rodeavam. Construí o retábulo e os bonecos e comecei a representar as obras de Villafañe. Depois, nesse mesmo ano, nasceu Perurimá.⁸⁸¹

Perurimá é uma personagem folclórica que protagoniza as obras para bonecos de Juan Enrique Acuña, sendo o nome guarani de Dom Pedro Urdemales, o qual já foi apresentado durante a apreciação das peças de Javier Villafañe. De acordo com Acuña,

Os contos deste paradigma do pícaro espanhol chegaram na América e em nossa região o povo os adotou, adaptando ao mesmo tempo o nome do pícaro às exigências do idioma vernáculo. E eu me apoderei de Perurimá e o coloquei em meu retábulo com o desejo de torná-lo o herói de um repertório de ambiciosas projeções.⁸⁸²

⁸⁸⁰BATTINI, Berta Elena Vidal de. *Cuentos y leyendas populares de la Argentina – Selección para Niños*. Consejo Nacional de Educación: Buenos Aires, 1960, p. 03.

⁸⁸¹ ACUÑA, Juan Enrique. *Teatro de Títeres*. Buenos Aires: Editorial Futuro, 1960, p. 09.

⁸⁸² *Idem, ibidem*.

Assim, ao contrário das peças folclóricas argentinas analisadas anteriormente, que possuem personagens indígenas e *gauchos* repletos de honra, dignidade e honestidade, os textos de Juan Enrique Acuña para títeres protagonizadas por Perurimá apresentam a astúcia do povo para ter sucesso em sua sobrevivência. Desse modo, o que vale mais é conseguir o pão de cada dia, não importando o que deve ser feito para que isso ocorra.

Nesse sentido, na introdução de Perurimá por ele mesmo, o sentido de um caráter justiceiro transparece:

[...]

Ao contrário, eu gosto de dar
o que é meu, ainda que não me sobre nada.
Eu sou amigo do pobre,
mais que amigo, sou seu irmão.
Não é lindo dar uma mão
aos que andam sem um centavo?

Assim minha vida, senhores,
é uma linda aventura.
Se pareço *caradura*
por zombar dos maus,
pensem que é justo dar pauladas
naquele que semeia desventura.⁸⁸³

Na peça *Perurimá y el Pombero*⁸⁸⁴, escrita numa linguagem poética e atraente, apresenta-se o temor de alguns bichos da floresta em relação a Pombero, um anão com um chapéu, capa negra e um chicote de 20 metros, que devora os animais. Note-se que esta personagem folclórica já havia aparecido na obra de Otto Freitas, mas com outra significação. Diante dessa situação, Perurimá surge em cena e diz que lutaria com Pombero se os animais lhe prometessem uma festa, condição aceita pelos moradores da floresta. Assim, após Perurimá vencer Pombero, descobrimos que, na verdade, este era

⁸⁸³ *Idem*, p. 16.

⁸⁸⁴ ACUÑA, Juan Enrique. “Perurimá y el Pombero”. In: ACUÑA, Juan Enrique. *Teatro de Títeres*. *Op. cit.*

apenas um grilo com disfarces do temível anão. Os dois dão gargalhadas dos outros animais e, ao final, Perurimá diz:

Bom, basta, amigos!
 E organizemos a festa
 que vocês me prometeram,
 pois a lua já dorme
 de tédio no rio.⁸⁸⁵

A traquinagem de Perurimá, portanto, não é condenada ao final da história. A personagem, ao contrário, tem a última palavra, e cobra dos animais a festa que, na verdade, não seria uma obrigação, já que Perurimá não havia, realmente, derrotado Pombero.

As zombarias de Perurimá ainda são, na peça *Sopa de piedras*⁸⁸⁶, ligadas a um sentido de justiça social. Nela, conhecemos a personagem Bochita, pupila de Avarento. A menina está com muita fome, pois o seu tutor utilizava um osso para conferir sabor à sopa apenas uma vez por semana para fazer o alimento, mergulhando-o duas vezes na panela. Bochita encontra-se, portanto, insatisfeita. Com esta situação dada, Perurimá aparece e a menina lhe conta o seu problema. Ele cria, então, um plano: diz ao Avarento que é um cobrador de impostos, e que está faminto. Convida, assim, o tutor e Bochita para compartilharem da comida que sabe preparar. Perurimá, desse modo, explica que fará uma sopa de pedras, a qual tem o paladar que se deseja ao ser pronunciada uma fórmula mágica. Com isso, Bochita busca as pedras no pátio e Perurimá diz ao Avarento que seria bom se colocassem um osso na sopa para dar mais sabor. Avarento aceita e busca o osso. Perurimá, então, finge fazer a fórmula mágica com o sabor que Avarento deseja e este mergulha na sopa para comer tudo. Dessa maneira, o tutor de Bochita acaba tendo uma indigestão, e Perurimá diz ao homem que, se concordasse dar a liberdade e uma moeda à menina, ele o curaria do mal-estar. O Avarento, assim, aceita as condições. Perurimá, então, pega um porrete e, com as pauladas dadas no Avarento, este vai cuspidando as pedras que havia comido. Em seguida, Perurimá e Bochita o atiram numa panela e o jogam no sótão.

⁸⁸⁵ *Idem*, p. 27.

⁸⁸⁶ ACUÑA, Juan Enrique. “Sopa de piedras”. In: ACUÑA, Juan Enrique. *Teatro de Títeres*. *Op. cit.*

Além de traquinas e justiceiro, Perurimá ainda é apresentado como um herói na peça *Aventura Submarina*.⁸⁸⁷ Nesta trama, a personagem, numa pescaria, consegue um peixinho. Surge em cena, então, Ondina, uma sereia, que pede a ele que devolva o bichinho à água. Perurimá, assim, manifesta a sua vontade de ir ao fundo do mar, ao que Ondina responde ser muito perigoso, pois Hidra, um monstro de três cabeças, apoderou-se do oceano. Perurimá, com isso, diz que lutaria contra o monstro, e a sereia, convencida, lhe dá um beijo na face, possibilitando-lhe de ir às profundezas sem ficar sem oxigênio.

A fim de encontrar-se com a Hidra, Perurimá precisa, antes, vencer o Peixe Espada e, depois, derrotar o Dientudo. Em cenas de luta, a personagem triunfa sobre os dois inimigos. Ele chega, então, à gruta de sua principal inimiga. No entanto, antes de lutar contra Hidra, precisa acertar três charadas, desafio no qual obtém êxito. Numa luta violenta, arranca uma das três cabeças do terrível monstro, conquistando o sucesso no conflito. Ao final, os animais fazem uma grande festa no fundo do mar.

Nesta peça, é perceptível que o folclore regional se mescla com elementos fantásticos relacionados a uma mitologia europeia. A obra de Acuña, portanto, não possuía o objetivo, como os demais textos folclóricos analisados neste tópico, de conformar uma identidade nacional que seria transmitida ao público infantil a fim de que esta se perpetuasse e se fortalecesse. Esta consideração transparece com evidência na obra *Cohete a Marte*⁸⁸⁸ (Foguete para Marte), na qual o tema das viagens espaciais, tão em voga em fins dos anos 1950 e início dos anos 1960, é desenvolvido numa trama repleta de aventuras.⁸⁸⁹

Na história, um sábio está preparando um foguete, no qual o tripulante será Crispín, um cachorro. Diante dessa situação, um marciano entra em cena e rouba o cão. Perurimá, então, aparece na trama, e, sabendo do seqüestro de Crispín, decide ele mesmo ir a Marte no foguete para resgatar o cachorro. Em Marte, Crispín é preso após latir para o Grande Guerreiro, o chefe dos marcianos. Com isso, Perurimá chega ao

⁸⁸⁷ ACUÑA, Juan Enrique. "Aventura Submarina". In: ACUÑA, Juan Enrique. *Teatro de Títeres*. Op. cit.

⁸⁸⁸ ACUÑA, Juan Enrique. "Cohete a Marte". In: ACUÑA, Juan Enrique. *Teatro de Títeres*. Op. cit.

⁸⁸⁹ De estrutura semelhante a esta trama é a peça *Los primeros títeres en el planeta Marte*, de Diego A. del Pino. Nesta história, que se passa em 2015, Planetin, um velho cientista, viaja para Marte com o garoto Cosmito, que possui o lado cômico da peça. Os dois salvam uma marciana de um dragão e, em seguida, são aprisionados por outros dois marcianos. A marciana que foi salva por eles, então, pede que ambos sejam soltos, pois a haviam ajudado. Assim, os marcianos os soltam e eles voltam para a Terra. Nesta trama, o conflito se dá de forma bem rápida e objetiva. PINO, Diego A. del. "Los primeros títeres en el planeta Marte". In: PINO, Diego A. del. *"Teatro de Títeres" en la Escuela Argentina Modelo*. Op. Cit.

planeta e convence o guarda marciano, que afirma que ninguém gosta do Grande Guerreiro, a ajudá-lo. Neste momento da peça, um diálogo político é desenvolvido entre as duas personagens:

PERURIMÁ – Eu vi como lhe trata esse Grande Guerreiro.

MARCIANO – Me bate todo o tempo. Castiga todo o mundo.

PERURIMÁ – Por que o agüentam então?

MARCIANO – Estamos dominados. Por isso o obedecemos.

PERURIMÁ – Vocês têm medo dele, isso é tudo. Você nos ajuda a acabar com ele?

MARCIANO – Sim.

PERURIMÁ – Então, escute. (*Fala em seu ouvido*). De acordo?

MARCIANO – E se ele bate em mim? Ele é muito feroz quando fica bravo.

PERURIMÁ – Não lhe daremos tempo. Você verá como se acaba com a ferocidade.

MARCIANO – Você não o conhece.

PERURIMÁ – Conheço na Terra muitos fanfarrões como este. São apenas vento. [...] ⁸⁹⁰

Numa cena cômica na qual as personagens trocam de lugar na prisão para deixar o Grande Guerreiro confuso, Perurimá e seus companheiros vencem o terrível chefe. O aliado marciano, então, anuncia que o planeta seria naquele momento de Perurimá, mas este agradece, dizendo desejar apenas conhecer Marte para levar informações ao sábio astronauta.

A cultura midiática do período histórico no qual a peça foi desenvolvida se combina, portanto, com o folclore regional, propondo, assim, uma infância aberta a articular as relações entre elementos de diversos setores culturais. O folclore, portanto, para Acuña, seria a alegria resultante da imaginação criativa, e não um instrumento de formação de um povo com uma firme identidade nacional.

Os contos folclóricos repletos de astúcia e traquinagens também aparecem na dramaturgia folclórica brasileira, em especial aqueles que envolvem animais. Este é o caso da peça *O gavião e a raposa*⁸⁹¹, de autoria de Marlene Montezi Blois e Maria Alice Ferreira Barros, inspirada numa lenda nordestina. A trama se inicia com o Gavião

⁸⁹⁰, ACUÑA, Juan Enrique. “Cohete a Marte”. In: ACUÑA, Juan Enrique. *Teatro de Títeres*. *Op. cit.*, p. 65.

⁸⁹¹ BLOIS, Marlene Montezi. BARROS, Maria Alice Ferreira. “O gavião e a raposa”. In: BLOIS, Marlene Montezi. BARROS, Maria Alice Ferreira. *Teatro de fantoches na escola dinâmica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A, 1967.

procurando algo para comer. A Vaca, assim, lhe sugere que busque o caminhão do mercado que levou todos os seus queijos, uma vez que algo da carga sempre despenca pela estrada, permanecendo, ali, sem dono. Com isso, o Gavião encontra um queijo caído do caminhão – entretanto, a Raposa o pega antes da ave. Os dois começam, então, a brigar, e vão à casa do Juiz Guaxinim para resolver o caso. Diante da situação, o Guaxinim pede ao seu colaborador, o Macaco, que corte o queijo pela metade. O Macaco, realizado o corte, diz que uma das partes pesa mais do que a outra. O Guaxinim, então, solicita que se retire uma fração do maior pedaço e que o Macaco a coma. O colaborador, no entanto, informa que uma das partes ainda permanece maior, o que faz com que o Juiz também devore um pedaço do queijo. Com isso, o disputado queijo acaba. A Raposa e o Gavião, face ao ocorrido, reclamam da situação, e o Guaxinim diz, então, que eles deveriam ter resolvido a questão como amigos. Ambos pedem desculpas um para o outro e o Juiz os convida para almoçar.

O humor das histórias com animais se encontra igualmente presente na obra brasileira *As pintas da onça*⁸⁹², conto folclórico adaptado por Anadyr de Carvalho Lopes. Na trama, a Onça, fingindo ser amiga dos outros bichos, pede ao Coelho e, depois, ao Porco, que contem quantas pintas ela tem no corpo. Quando os dois animais se aproximam para contá-las, a Onça os abocanha. A Arara observa tudo e conta aos outros bichos o ocorrido. Assim, quando a Onça faz a mesma pergunta ao Macaco, este diz que ela possui 285 pintas. A Onça, desconfiada, enumera suas manchas e diz que tem apenas 230. O Macaco, então, esclarece que isso sucede porque o felino não contou as pintas do pescoço e da cabeça. Com isso, quando o temível animal tenta realizar a contagem das pintas que faltaram, o Macaco foge do lugar. A Onça, então, é enganada.

De certa forma, estes contos folclóricos buscam, mais do que criar uma identidade nacional brasileira, divertir e ensinar o público infantil com as façanhas dos animais da floresta. Entretanto, os temas folclóricos nas peças aqui analisadas conformam uma unificação do território do país, mesmo que indiretamente, uma vez que, ao narrar histórias de diferentes regiões para distintos grupos de crianças, um sentido de nação unitária, ainda que diversa culturalmente, é configurado. E o mesmo poderíamos afirmar, também, das peças de Juan Enrique Acuña com a personagem Perurimá.

⁸⁹² LOPES, Anadyr de Carvalho. “As pintas da onça”. In: BLOIS, Marlene Montezi. BARROS, Maria Alice Ferreira. *Teatro de fantoches na escola dinâmica*. Op. cit.

Os títeres de porrete, as perseguições e os mal-entendidos: os fantoches populares como inspiração

No conjunto dramaturgico discutido neste capítulo, podemos destacar algumas peças nas quais as perseguições e as lutas com porretes fornecem, sobretudo, o sentido e o humor à trama que está sendo contada. Estes textos dramáticos, nos quais, muitas vezes, há os bandidos, os mocinhos e as mocinhas, parecem ser inspirados, sobretudo, no mais tradicional teatro de fantoches popular, o qual ainda é apresentado, principalmente, nas feiras e nas festas públicas. João Minhoca é uma destas personagens do popular teatro de bonecos brasileiro, e ele aparece na peça apresentada por Marianne Jolowicz no manual *Brinquedos para os dias de folga*, a qual se intitula *João Minhoca e o bandido*.⁸⁹³

No estudo de autoria de Susanita Freire, *O fim de um símbolo – Teatro João Minhoca. Companhia Authomatica*⁸⁹⁴, a autora esclarece que João Minhoca surgiu, no Rio de Janeiro, pelas mãos de João Baptista, no fim do Império. A personagem era um “negro, baiano da Freguesia de Santo Antônio, além do Carmo”.⁸⁹⁵ João Minhoca foi apresentado, pela primeira vez, no dia 30 de abril de 1882, no espetáculo “O Casamento Fatal”. A figura dramática, no entanto, não era um boneco de luva, mas uma marionete de madeira, com dois palmos de altura. Com o sucesso da empreitada, começaram a surgir as imitações, e já na República, os Bonecos de Baptista saíram de cena.

Apesar de o original João Minhoca ter desaparecido no início da República, o seu nome foi reapropriado por inúmeros teatros de bonecos. De acordo com Susanita Freire,

O Teatro de João Minhoca, invenção brasileira de Baptista fez tanto sucesso pela sua irreverência e cumplicidade com o povo, que a partir de 1884, todo e qualquer teatro de bonecos era sinônimo de João Minhoca.

⁸⁹³ JOLOWICZ, Marianne. “João Minhoca e o bandido”. In: JOLOWICZ, Marianne. *Brinquedos para os dias de folga*. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d. (É possível que a peça não seja de autoria de Marianne Jolowicz, mas, sim, de Pedro de Almeida Moura, que traduziu e adaptou o manual para o português).

⁸⁹⁴ FREIRE, Susanita. *O fim de um símbolo – Teatro João Minhoca. Companhia Authomatica*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

⁸⁹⁵ *Idem*, p. 21.

Assim, seu personagem principal, marionete de fio, negro, abolicionista e reluzente como um deus africano, João Minhoca, foi testemunha de uma época e porta-voz de críticas sociais. Imitador em paródias de obras ditas sérias, ele caracterizou o momento histórico e foi tão importante que criou imitadores no teatro de bonecos e serviu de inspiração nas charges políticas em jornais, semanários e revistas.⁸⁹⁶

Dentro da perspectiva de que a personagem foi reapropriada por diversos teatros de bonecos brasileiros ao longo do tempo, podemos afirmar que, no manual *Brinquedos para os dias de folga*, de Marianne Jolowicz, João Minhoca foi adaptado para um teatro de bonecos de luva cujo público principal era o infantil. Na trama da peça contida neste livro, repleta de ação, João Minhoca está à procura da casa de sua avó, pois ali iria comer. Neste momento, surge um bandido e ambos brigam:

Bandido – (*em tom de valentia*). Quem é você?!

J.M. – Eu sou o João!

B. – João?! Mas que João?! Há tanto João no mundo...

J.M. – Ora essa, pois então você não me conhece? Eu sou o João Minhoca!

B. – Ah! Você é o João Minhoca? Pois então diga-me cá uma coisa: você tem dinheiro aí?

J.M. – Dinheiro? Naturalmente. Dinheiro é coisa que nunca me falta. (*retirando as moedas do bolso e mostrando-as na mão*). Veja que colosso: dois cruzeiros e dez centavos...

B. – Passe o cobre para cá!

J.M. – Você está sonhando! Passo coisa nenhuma...

B. – Dê cá o cobre senão passo fogo!

J.M. – Que fogo é esse?! Não estou vendo fogo algum...

B. – (*intimidando*). Pau de fogo, seu tonto... dou-lhe um tiro, está ouvindo?!

J.M. – Deixe-se de histórias, seu valentão! Dou-lhe um pé do ouvido que há-de se regalar. Tome lá! (*patsch!*).

B. – Ai, ai, ai!

J.M. – Mais outro para experimentar! (*desanca outro bofetão – patsch!*).

B. – Ai, ai, ai!

J. M. – Um, dois, três, foi o diabo que fez! Tome lá outro! (*patsch!*)

⁸⁹⁶ *Idem*, p. 48.

[...] ⁸⁹⁷

João Minhoca vence e ouve um lamento: é a princesinha, que foi amarrada e roubada pelo bandido. O protagonista, então, resolve tirar satisfações com o fora-da-lei, que diz: “Diabo que o parta! Não tenho dinheiro para devolver...”.⁸⁹⁸ Com isso, aparece justamente o Diabo, que deseja levar o bandido consigo. Desse modo, este acaba devolvendo o dinheiro da princesinha, e o ser das trevas vai embora. Após a confusão, a avó de João Minhoca surge em cena, e este pergunta a ela qual era o seu endereço, ao que a velhinha responde: “Homessa, Joãozinho! Você está justamente na frente da casa, está batendo na porta com esse narigão e não a enxerga?”⁸⁹⁹. Assim, a princesinha e João Minhoca finalizam a história indo comer na casa da avó.

Maria Clara Machado também possui um repertório dramaturgico vinculado ao estilo das histórias repletas de perseguições e de pauladas, possivelmente inspirado, também, dentre outros estilos, na tradição de João Minhoca. É interessante notar que João Minhoca andava acompanhado da personagem Maricota, nome muito semelhante ao de Maroquinhas Frufru, personagem de muitas das peças para bonecos de Maria Clara Machado.

Em sua obra *Como fazer teatrinho de bonecos*, existe uma série de peças cujo papel principal é, justamente, de Maroquinhas Frufru, conforme já mencionado. A primeira delas se intitula *Maroquinhas Frufru recebe uma serenata*.⁹⁰⁰ A trama se inicia com Zé Meloso fazendo uma serenata para Maroquinhas Frufru, noiva do Guarda Pedrito. Ele tenta conquistá-la com o seu dinheiro e os seus talentos, mas Maroquinhas gosta de Pedrito, que entra em cena e briga com Meloso:

Pedrito (*Entrando em cena.*) Se é corajoso, prepare o muque.

Zé Meloso: (*Fugindo.*) O guarda Pedrito... Ui... Ui...

(*Pedrito persegue Meloso, iniciam um jogo de esconde-esconde até que brigam. Pedrito deixa Meloso desmaiado na beira do palco, dirige-se depois para a janela de Maroquinhas.*)

⁸⁹⁷ JOLOWICZ, Marianne. “João Minhoca e o bandido”. In: JOLOWICZ, Marianne. *Brinquedos para os dias de folga*. Op. cit, p. 34.

⁸⁹⁸ *Idem*, p. 36.

⁸⁹⁹ *Idem*, p. 37.

⁹⁰⁰ MACHADO, Maria Clara. “Maroquinhas Frufru recebe uma serenata”. In: MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1970.

Pedrito: *(Com voz doce.)* Maroquinhas... Maroquinhas... Apareça, minha querida.

Voz de Maroquinhas: Já disse, senhor Meloso, que não quero nada com o senhor...

Pedrito: *(Para o público.)* Ela está pensando que eu sou o Meloso. *(Para a janela.)* Sou eu, Maroquinhas, sou eu, o guarda Pedrito.

Maroquinhas: E ainda por cima querer passar pelo guarda Pedrito. Imitando a voz dêle. Espere aí, que você aprenderá. *(Aparece com um vaso d'água e derrama em cima de Pedrito, jogando, a seguir, o vaso em sua cabeça.)* E agora vá-se embora, senhor Meloso... homem audacioso.

Pedrito: Ui... ui... *(cambaleia e desmaia.)*

Maroquinhas: *(Percebendo o que fêz.)* Oh! É o Pedrito... Oh, que fiz? Será que quebrei o seu nariz? *(Sai da janela e desce em cena.)*

[...] ⁹⁰¹

Ao final da trama, cheia de confusões e mal-entendidos, Maroquinhas sai para passear com Pedrito.

No livro sobre teatro de bonecos de Maria Clara Machado, encontramos também a peça *Zé Meloso e Maroquinhas*⁹⁰², construída com as mesmas personagens, a qual conforma uma continuação da obra anterior. Nesta história, Zé Meloso vai, novamente, fazer uma serenata para Maroquinhas, e é confundido com o ladrão que roubou de Maroquinhas os presentes ofertados pelo mesmo admirador na noite anterior. Após muitas confusões, o bandido acaba furtando de novo os regalos que Zé Meloso, nesta noite de serenata, havia trazido. Pedrito, então, elabora um plano com Meloso: ele se disfarça de vendedor e espera que o bandido venha vender os presentes roubados. Quando o ladrão chega, Meloso consegue reaver os objetos furtados. Ao final, Pedrito critica seu rival por desejar conquistar a sua noiva, o qual, com isso, deixa os mimos para Maroquinhas e se despede.

Existe, além disso, outra peça com as mesmas personagens, intitulada *O rapto de Maroquinhas Frufriu*.⁹⁰³ Nela, Maroquinhas é seqüestrada pelo ladrão da história anterior, o qual pede como resgate a Pedrito um saco de caramelos de goiaba. Pedrito,

⁹⁰¹ *Idem*, p. 55.

⁹⁰² MACHADO, Maria Clara. "Zé Meloso e Maroquinhas". In: MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos*. Op. cit.

⁹⁰³ MACHADO, Maria Clara. "O rapto de Maroquinhas Frufriu". In: MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos*. Op. cit.

no entanto, não encontra os doces, e entra ele mesmo no saco de resgate. Assim, briga com o bandido e recupera sua noiva.

Maroquinhas Frufu ainda protagoniza uma última peça de Maria Clara Machado, a qual se chama *O roubo do colar de pérolas*⁹⁰⁴. Na trama, o ladrão Brás do Leblon, o Amarelento do Canal, rouba o colar de pérolas de Maroquinhas e a joga num poço. Pedrito a encontra e sai em busca do bandido, que esconde o colar no mesmo poço. No entanto, ele logo é preso por Pedrito. Maroquinhas, que havia visto a jóia sendo jogada no esconderijo, informa tudo a seu noivo, e os dois, assim, pescam o colar de volta.

Os mal-entendidos bem-humorados também se encontram presentes na peça *Dulcinéia e o Vilão*⁹⁰⁵, de autoria de Virginia Valli, a qual foi, posteriormente, editora da clássica *Revista Mamulengo*. Nela, Rafaela deseja se casar com o Vilão. No entanto, o Vilão quer namorar com Dulcinéia. Surge, então, o príncipe, para salvar Dulcinéia, e Rafaela diz que o ajuda se ele fizer o Vilão se casar com ela. A trama é recheada de confusões e brigas e, ao final, os dois casais ficam juntos conforme havia sido planejado.

A astúcia fornece, igualmente, recheio e sentido para a peça *O saco de esperteza*⁹⁰⁶, de Maria Clara Machado, com colaboração de Virginia Valli. No enredo, um guarda está à procura de um ladrão. Um menino, com isso, diz que, com sua esperteza, vai capturá-lo. Assim, esconde-se dentro de um saco. Quando entra em cena o bandido, este deseja ocultar-se no mesmo saco para passar de forma invisível pelo guarda, o qual, com isso, termina prendendo-o.

É curioso notar que, no livro *Como fazer teatrinho de bonecos*, Maria Clara Machado, na parte teórica sobre o uso do teatro de bonecos na escola, defende que os títeres sejam utilizados para transmitir lições e ensinamentos morais, conforme foi comentado no capítulo anterior. No entanto, o que verificamos nos textos apresentados nesta obra é que o humor e o popularesco são a tônica de grande parte do repertório

⁹⁰⁴ MACHADO, Maria Clara. “O roubo do colar de pérolas”. In: MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos*. *Op. cit.*

⁹⁰⁵ VALLI, Virginia. “Dulcinéia e o Vilão”. In: MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos*. *Op. cit.* Esta peça também foi publicada na *Revista Mamulengo* n. 4, de 1975. VALLI, Virginia. “Dulcinéia e o Vilão”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1975, Ano 1, n. 4, p. 29-30.

⁹⁰⁶ MACHADO, Maria Clara. VALLI, Virginia (colaboração). “O saco de esperteza”. In: MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos*. *Op. cit.*

dramatúrgico aí encontrado.⁹⁰⁷ Parece-nos, assim, que a infância sugerida em muitas das criações da autora se assemelha àquela estimulada em peças de Javier Villafañe: uma infância que preza pela vivência do tempo presente, pela pura diversão, e não pela formação de futuros adultos corretos e que colaborariam para o bem da Nação. No entanto, é importante ressaltar que, nas peças de Maria Clara Machado, não há uma subversão da ordem – os fora-da-lei sempre são punidos, os injustos se arrependem e as mocinhas sempre têm um final feliz.

No texto “Conselhos a um titiriteiro [sic] mambembe”, de 1974, Virginia Valli, sua colaboradora no livro citado anteriormente, define bem a lógica de que o bem sempre deve vencer o mal:

Sejamos modestos em nosso primeiro *show* de aniversário. Começemos com 3 peças, com 3/4 personagens no máximo, cada uma delas, um deles podendo ser repetido, isto é, entrar em mais de uma estória – por exemplo, o herói ou *mocinho*, aquele que resolve as situações difíceis fazendo a balança pender para o lado fraco ou justo, pois no fundo todas as estórias infantis são estórias de luta entre o *bem* e o *mal* e, pelo menos nesses casos, o bem vai vencer.⁹⁰⁸

Virginia Valli ainda expõe a sua opinião, em 1974, acerca do moralismo nas peças infantis. Desse modo, apesar de defender a ideia de que o bem sempre deve vencer,

[...] o repertório deve ser simples e funcionar pela sua qualidade como diversão, com um mínimo de conteúdo educativo, nunca moralizante – é claro. Se o boneco quer *passar* aquela lição, esta nunca deve ser exposta explicitamente, mas vir subentendida

⁹⁰⁷ Um contraponto a este humor das peças de bonecos com porretes pode ser verificado com a peça *El negrito Pote*, de Maria del Carmen Sanchez Rego. Trata-se da história da criada negra Rosita e de seu admirador Negrito. Rosita, amedrontada, o avisa que dois ladrões vão assaltar a casa onde vive durante a noite. Negrito, então, pega um garrote e fica à espera deles. Numa luta, Negrito mata os dois bandidos. Ao final, ele e Rosita rezam pela alma dos mortos. Portanto, a peça, que no início parecia possuir a tônica do humor dos títeres de porrete, termina de forma intensamente dramática. REGO, Maria del Carmen Sanchez. “El negrito Pote”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Farsa para los títeres del teatro infantil*. Buenos Aires: Artes Gráficas Bartolomé U. Chiesino S.A., 1957. Em outra peça da mesma autora, *El deshollinador*, uma questão semelhante parece ocorrer. Nela, constrói-se também uma trama que parece ser de suspense e de muito mistério, pois conduz o público a dúvidas com relação a quais personagens são os verdadeiros foras-da-lei. O final, no entanto, estrutura-se de forma dramática, com um desfecho moralizante. REGO, Maria del Carmen Sanchez. “El deshollinador”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

⁹⁰⁸ VALLI, Virginia. “Conselhos a um titiriteiro mambembe”. In: *Revista Mamulengo*. Guanabara, Outubro de 1973/ Março de 1974. Ano 0, n. 2, p. 30.

na fala, como consequência da ação. Nunca o boneco dirá: “Não faça assim... que é errado”. O erro deve ficar provado através da ação ou daquilo que acontece como consequência boa ou má do ato⁹⁰⁹.

A autora ainda ressalta que não havia muita variedade de repertório dramaturgico para teatro de bonecos no período, e, por isso, aqueles que iriam trabalhar “regularmente tem que criar seu próprio repertório e, para tanto, deve ir aprendendo, não só passando os olhos naquilo que já existe, como aproveitando os clássicos (contos-de-fada), lendas folclóricas e fábulas”⁹¹⁰. Nesse sentido, é perceptível que a oferta de livros com dramaturgia para títeres não era tão abundante no Brasil como era na Argentina do mesmo período.

A peça *Sete retratos para dois mosquitos*⁹¹¹, para fantoches, da brasileira Maria Mazzetti, que foi diretora do *Teatro Gibi*, como se verá no próximo capítulo, é ainda outro exemplo nacional dentro desta concepção de que o bem deve sempre vencer o mal. Na trama, Mosquito Faniquito e Mosquita Faniquita vão tirar um retrato, mas o fotógrafo, Boizinho Coração de Manteiga, havia sumido. Entra em cena, então, Piscadela Ruim de Oliveira, que diz estar no lugar do Boizinho, agora que ele desapareceu. Desse modo, Piscadela afirma que tirará as fotos dos dois mosquitos. No entanto, a sua máquina tem chifres e muge e, no momento em que tira a foto, no retrato aparece somente um borrão de tinta. Mosquito Faniquito, assim, avisa sua companheira de que irá procurar o Boizinho. Em seguida, Piscadela anuncia que tirará fotografias em cores. Com isso, desponta uma xícara que hipnotiza Mosquita Faniquita. Piscadela, dessa forma, proclama que, para fazer a foto colorida, era necessário que a mosquita tomasse o chá ofertado. Para a plateia, a vilã diz que aquilo era veneno para fazer mosquitos sumirem. Depois de muito suspense, a mosquita toma a bebida e se torna invisível, aparecendo, dessa maneira, somente o seu vestidinho, voando. O mosquito retorna e o suspense, com a xícara, é retomado. Este, contudo, não toma o chá, e Piscadela lhe diz que a mosquita se tornara invisível. Faniquito, então, percebe que a máquina de fotos é, na verdade, o Boizinho, que também tomou a bebida. Numa cena dinâmica, Piscadela e o Mosquito lutam com uma bengala e, ao final, a vilã cai. Desse

⁹⁰⁹ VALLI, Virginia. “Conselhos a um titiriteiro mambembe – 2”. In: *Revista Mamulengo*. Guanabara, Abril/Junho de 1974. Ano 0, n. 3, p. 34

⁹¹⁰ *Idem, ibidem*.

⁹¹¹ MAZZETTI, Maria. “Sete retratos para dois mosquitos”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1976, Ano 2, n. 5, p. 44-46.

modo, a mosquita e o Boizinho retornam à sua forma original, e tudo termina em festa. Como se pode verificar, esta é, também, uma obra com muita ação, repleta de lutas e golpes, como o popular teatro de fantoches. E, no fim, o bem obtém sucesso contra o mal.

As peças argentinas, entretanto, parecem adotar uma complexidade maior quando são travadas lutas a modo popular. A. César López Ocón, bonequeiro argentino que se inicia na profissão em 1942, fundando, juntamente com Otto Freitas e seu irmão, Eduardo Julio López Ocón, o teatrinho *Trotacaminos*, de caráter mambembe, também escreveu peças cuja centralidade é a brincadeira dos fantoches à moda popular. Uma destas obras é *El invento maravilloso*⁹¹². Na trama, um inventor cria uma máquina que faz inflar um balãozinho contido em sua estrutura no momento em que alguém conta uma mentira. O “Dono”, então, compra a máquina e a leva para casa, satisfeito, pois assim saberia se sua esposa mente para ele. Ao encontrar a mulher, o “Dono” tece uma série de perguntas, mas o balão não infla com as respostas dela. A esposa, com isso, indaga a função daquela máquina, e ele a explica. Desse modo, ela também enumera uma série de questões para o marido e, a cada resposta, o balão se infla mais, até estourar. A mulher, assim, pega um porrete e bate no esposo.

É também de A. César López Ocón a peça *El astrólogo y la niña*⁹¹³, a qual foi escrita toda em versos. O enredo apresenta o trabalho e as picardias de um Astrólogo que trabalha durante o período noturno. Assim, quando a sua vizinha aparece para questionar o motivo de suas noites inquietas, ele a seduz. Em seguida, entra em cena a sua esposa, que o golpeia. Após apanhar, o Astrólogo termina com uma cômica frase: “...Nunca vi tantas estrelas... Viva a Astrologia!”⁹¹⁴

Podemos mencionar aqui, do mesmo modo, o bonequeiro argentino Leónidas Barletta (1902-1975), fundador do *Teatro del Pueblo*, em 1930, o qual iniciou o movimento dos teatros independentes. Aos domingos, fazia funções com o seu teatro de títeres, indo aos subúrbios, à região das favelas, a fim de levar as suas apresentações. Na cômica peça *El burlador burlado*⁹¹⁵, a personagem Negrito come um pão duro deixado

⁹¹² OCÓN, A. César López. “El invento maravilloso”. In: _____. *Teatro de títeres. Breve Antología*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1986.

⁹¹³ OCÓN, A. César López. “El Astrólogo y la niña”. In: _____. *Teatro de títeres. Breve Antología*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1986.

⁹¹⁴ *Idem*, p. 65.

⁹¹⁵ BARLETTA, Leónidas. “El burlador burlado”. In: _____. *Teatro de títeres. Breve Antología*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1986.

por sua mãe, pois as maçãs da árvore do quintal ainda não haviam amadurecido. Aparece, então, Villano (o Vilão), o qual diz que, se o menino oferecesse o seu pão, um pássaro traria uma maçã madura, a qual se localizava num dos galhos mais altos da macieira. Com esta história, o Villano consegue comer o pão de Negrito. O garoto, então, resolve se vingar. Finge, dessa forma, que o pássaro estaria jogando maçãs verdes na cabeça de Villano e, a cada vez em que isso ocorria, Negrito lhe dava um golpe com um galho.

Os títeres de porrete estão presentes, similarmente, na peça *Los turriones*⁹¹⁶, de Laura S. de Fernández Godard. Na trama, o Amo procura seus “turriones” (um tipo de doce em forma de tablete) e não os encontra. Acusa, então, Pancho, e o golpeia, mas este diz que, em realidade, o culpado é Perico, que entra em cena e é, também, recebido a pauladas. No entanto, ele diz que não é o culpado, e a acusação, dessa forma, recai sobre Pipo, que também é recepcionado com golpes. Pipo atesta inocência e o acusado da vez passa a ser Antonio, que apanha ao chegar. Quando este compreende o que está acontecendo, recorda o Amo de que este havia deixado os “turriones” numa gaveta trancada. O Amo, assim, propõe que todos dividam o doce, mas, em vez disso, os criados o cobrem de pauladas, vingando-se.

A bem-humorada tradição dos títeres de porrete também ganha protagonismo na peça *En la cueva del mago*⁹¹⁷, de Mane Bernardo. Rocotón, um anão, que trabalha para o Mago Estrella Roja, recebe a visita da rã Ojitos de Mar. Quando o Mago retorna, diz estar com fome, mas não há moscas para ele comer. A rã, então, promete trazer para o feiticeiro um destes insetos. Quando o Mago come a mosca recebida, fica com soluços e, desse modo, Ojitos de Mar declara que, na verdade, aquela mosca era um leão enfeitado. Furioso, o Mago desfaz a magia, e diz para o leão comer a rã. No entanto, o leão deseja devorar apenas o feiticeiro, que o manda comer o seu macaco, o bufão e depois o anão. Contudo, o leão não aceita nenhum deles como alimento. No momento em que o feroz animal vai atacar o Mago, todas as outras personagens, com porretes, começam a bater no leão, que foge. No final, o feiticeiro bate na rã, a qual diz ter sido tudo apenas uma brincadeira. Todos terminam dando gargalhadas.

⁹¹⁶ GODARD, Laura S. de Fernández. “Los turriones”. In: GODARD, Laura S. de Fernández. *Niños y Títeres*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Didot, 1955.

⁹¹⁷ BERNARDO, Mane. “En la cueva del mago”. In: BERNARDO, Mane. *Teatro de Títeres*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estudios de Teatro, 1946.

Neste ritmo se estrutura, ainda, a peça *El diablo, el tonto y el leñador*⁹¹⁸, de Alfredo S. Bagalio. Na história, o Diabo propõe ao Tonto que, em troca do chapéu deste, que serviria para que o Diabo escondesse seus chifres, ele lhe daria óculos escuros que o fariam ficar invisível. O Tonto aceita e sai feliz com seus novos óculos. Quando avista um lenhador, ele coloca os óculos e começa a assustá-lo. No entanto, o Diabo o havia enganado: os óculos, na realidade, não o deixavam invisível, apenas lhe tiravam a visão por serem muito escuros. Assim, o lenhador corre atrás do Tonto, golpeando-o.

O ritmo das peças de fantoches populares também se encontra presente na obra *El mago y el payaso*, de C. Moneo Sanz⁹¹⁹, uma história com muita ação, humor e com a participação do público infantil. Na trama, o palhaço Pipo está anunciando o seu circo na rua quando se depara com um mago que está fazendo, igualmente, publicidade de sua apresentação. Assim, os dois decidem unir os seus espetáculos. Neste momento, um vizinho deseja dormir a siesta, e, por isso, não suporta mais o palhaço e o mago gritando em sua rua. O morador, então, bate no palhaço com um porrete. O mago aparece e desse modo se inicia um divertido jogo de mágicas, desacertos, brigas de porrete e esconde-esconde. Neste ínterim, as crianças são chamadas a participar também:

Mago – Escuta! (*O mago vai misteriosamente até o palhaço, em direção ao lado oposto da cena, para evitar que o vizinho ouça a conversa*).

Mago – Podemos nos esconder, sabe? Buscaremos alguém que nos avise quando o vizinho apareça na janela. Então, cobraremos dele a conta com interesses e tudo.

Pipo – Mas... quem pode nos avisar?

Mago – Somos grandes amigos das crianças; eles vão nos avisar!

Pipo – Tem certeza?

Mago – Não permito que duvide!

Pipo – Bom, vamos então. (*Os dois se escondem em um canto da cena no qual podem ver a casa do vizinho; expectativa para o público; se, quando o vizinho abrir a janela, o público avisa rapidamente, quando Pipo aparece, a janela deve estar fechada*).

⁹¹⁸BAGALIO, A.S. “El diablo, el tonto y el leñador”. In: BAGALIO, A.S. *Títeres en casa los preparan los niños*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1944.

⁹¹⁹SANZ, C. Moneo. “El mago y el payaso”. In: SANZ, C. Moneo. *Titirilandia. Tomo I. Op. cit.*

Ao final, o mago faz o pescoço do vizinho crescer até o telhado da casa, e só executa uma mágica para que este voltasse ao normal quando o mesmo promete deixar que se faça a propaganda do circo pacificamente.

O humor também é a tônica da peça *Don Pato y Don Pollo*, de 1944, de Cecilia Borja⁹²⁰. A história se inicia com o Agente e com Manolito, chefe de um bando. Apesar de estarem ambos de lados opostos da lei, não brigam, pois percebem a existência de dois ovos na rua. Destes, nascem um pintinho e um pato, os quais pensam que as suas vozes são ótimas para cantar. O Agente e Manolito, então, resolvem se divertir: levam as duas aves para se apresentar na rádio. O pintinho e o pato fazem um enorme barulho, e o locutor, desesperado, pega um porrete e começa a dar golpes em todo o mundo. Ao final, já fora da rádio, os dois filhotes decidem fazer outras coisas em sua trajetória. O Agente e Manolito, assim, terminam a peça:

Agente – (*Sentencioso*):

Cada qual tem no mundo
uma missão para cumprir!...

Manolito – Os pobres não sabiam
e tiveram que sofrer.

Agente – Manolo: vá para a escola!...

Manolito – Senhor Agente, até mais!

Agente – E eu a permanecer na esquina
cumprindo com meu dever!⁹²¹

Esta peça, portanto, mescla o humor dos títeres de porrete com uma lição moralizante ao fim. É como se o público infantil pudesse se divertir com fantoches populares e aprender sobre a “boa conduta” simultaneamente. Ou seja, vivendo o seu presente com intensidade, as crianças, ao mesmo tempo, se instruíam sobre a importância dos objetivos e das tarefas ao longo de sua trajetória como “seres em formação”. No entanto, as peças com moral não são, em sua maioria, conformadas por estas características, e é isto o que veremos no próximo tópico.

⁹²⁰ BORJA, Cecilia. “Don Pato y Don Pollo”. In: SANZ, C. Moneo. *Titirilandia. Tomo I. Op. cit.*

⁹²¹ *Idem*, p. 18.

Moral da história: orientando a infância

Dentro do escopo documental apresentado no presente capítulo, é evidente a quantidade de obras dramáticas cujo objetivo é transmitir lições de moral⁹²², de higiene e de ética para o público infantil. Desse modo, trataremos sobre o tema de forma particular.

Maria Tatar, em sua Introdução para o livro *Contos de Fadas*, questiona a prerrogativa de que as histórias infantis devem ter uma orientação moral, duvidando, além disso, da verdadeira eficácia dessas lições nos contos para a infância, o que pode incluir, também, a dramaturgia para bonecos:

Em histórias para crianças, passamos a desejar e esperar uma orientação moral clara, positiva, junto com mensagens de fácil compreensão. O sucesso popular do *Livro das virtudes* de William Bennett, uma coletânea de histórias escolhidas por sua capacidade de transmitir valores culturais “atemporais e universais”, revela o quanto estamos comprometidos com a ideia de que literatura moral pode produzir bons cidadãos. Bennett sente-se completamente à vontade com sua lista de virtudes que todos nós aceitamos: autodisciplina, compaixão, responsabilidade, amizade, trabalho, coragem, perseverança, honradez, lealdade e fé. Mas deixa de reconhecer as complexidades da leitura, o grau em que as crianças muitas vezes se concentram em detalhes isolados, produzem interpretações idiossincráticas ou se apaixonam por vícios tanto quanto por virtudes.⁹²³

Como afirma Maria Tatar na mesma Introdução, as histórias clássicas da tradição oral transmitidas para o público infantil possuem sentidos abertos, embora,

⁹²² De acordo com Walter Benjamin, no texto “O ensino de moral”, de 1913, o ensino de moral em sala de aula seria fato impossível: “Assim só lhe resta substituir a educação moral por uma insólita espécie de educação cívica na qual tudo o que é necessário deve aparecer como voluntário, e tudo o que é fundamentalmente voluntário deve aparecer como necessário. Acredita-se poder substituir a motivação ética por exemplos racionalistas, e não se percebe que a eticidade já está novamente pressuposta nessa intenção. Assim, por exemplo, quando se pretende inculcar o amor ao próximo em uma criança ao descrever-lhe, durante o café da manhã, o trabalho das muitas pessoas graças às quais é possível agora saborear os alimentos. Pode ser um tanto triste que a criança receba tais percepções da vida apenas numa aula de moral. Mas essa exposição só impressionará uma criança que já conheça a simpatia e o amor ao próximo. E ela só vivenciará estes sentimentos na comunidade, nunca em uma aula de moral”. BENJAMIN, Walter. “O ensino de moral”. In: BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009, p. 16.

⁹²³ TATAR, Maria (Edição, Introdução e Notas). *Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p. 11 e 12.

muitas vezes, conhecidos escritores, como Charles Perrault, tenham objetivado passar lições moralizantes ao final de suas narrativas⁹²⁴.

Estas tramas clássicas estão presentes na dramaturgia de, pelo menos, doze livros de teatro de bonecos aqui analisados. Existem, nestas obras, versões de *Chapeuzinho Vermelho*, escritas por Maria Clara Machado, Maria del Carmen Sanchez Rego, A.F.G de Vaccarezza⁹²⁵, Laura S. de Fernández Godard⁹²⁶, Susana Julia Buquet⁹²⁷ e Mane Bernardo, *A Gata Borralheira*, de Maria Clara Machado, Maria del Carmen Sanchez Rego⁹²⁸ e também de Maria de Lourdes Moreira Lemgruber⁹²⁹, *João e Maria*, adaptada por Maria Clara Machado, *O Patinho Feio*⁹³⁰, de Irene Laurencena de Cuenca, *A bela adormecida*⁹³¹, de S. Hover Madrid e Roque Noretto, *Os três porquinhos*, adaptado por Susana Julia Buquet⁹³², e *A bela e a fera*⁹³³, escrita por Vera Milward Carvalho, Léa Ferreira Pinto e Elza Araújo, na obra *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Há ainda uma peça inspirada na história de Chapeuzinho Vermelho, *Los amigos de Caperucita*, de Polo Godoy Rojo⁹³⁴, e uma versão de Branca

⁹²⁴ De acordo com Maria Tatar, “a falta de clareza ética não representou problema para muitos dos compiladores que juntaram contos de fadas em coletâneas. Em 1697, ao publicar *Contos da Mamãe Gansa*, Charles Perrault acrescentou a cada um pelo menos uma lição moral, por vezes duas. Frequentemente, contudo, essas conclusões morais não harmonizavam com os eventos na história e vez por outra não ofereciam nada além de uma oportunidade para um comentário social aleatório e digressões sobre caráter. As diretrizes comportamentais explícitas acrescentadas por Perrault e outros tendem a não funcionar quando visam crianças”. TATAR, Maria (Edição, Introdução e Notas). *Contos de Fadas*. Op. cit, p. 13.

⁹²⁵ VACCAREZZA, A.F.G. “Caperucita Roja”. In: VACCAREZZA, Ana F.G. de. (seleção). *Obras para Títeres*. Buenos Aires, 1944.

⁹²⁶ GODARD, Laura S. de Fernández. “Caperucita Roja”. In: GODARD, Laura S. de Fernández. *Niños y Títeres*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Didot, 1955.

⁹²⁷ BUQUET, Susana Julia. “Caperucita Roja”. In: BUQUET, Susana Julia. *Tilín-Tilón. Obras para teatro de títeres*. Buenos Aires: 1941.

⁹²⁸ REGO, Maria del Carmen Sanchez. “La cenicienta”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

⁹²⁹ LEMGRUBER, Maria de Lourdes Moreira. “Gata borralheira”. In: LEMGRUBER, Maria de Lourdes Moreira. *Teatro de Fantoques – Marionetes, Máscaras, Sombras*. Rio de Janeiro: Editora Minerva, 1961.

⁹³⁰ CUENCA, Irene Laurencena de. “El patito feo”. In: CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela*. Op. cit.

⁹³¹ MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. “La bella durmiente”. In: MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. *Maminolandia. Teatro Escolar y de Títeres*. Argentina: Librería y Editorial “Castellví” Sociedad Anónima, 1950.

⁹³² BUQUET, Susana Julia. “Los tres cerditos”. In: BUQUET, Susana Julia. *Tilín-Tilón. Obras para teatro de títeres*. Buenos Aires: 1941.

⁹³³ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “A bela e a fera”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1963.

⁹³⁴ ROJO, Polo Godoy. “Los amigos de Caperucita”. In: ROJO, Polo Godoy. *Teatro de juguete*. Buenos Aires: Imprenta López, 1965.

de Neve e os sete anões – *Blanca Nieves y los siete Enanitos*⁹³⁵ – de Amalia Aldao, na qual o príncipe não beija a princesa no final, mas, sim, faz uma espécie de mágica para que ela acorde.

Na versão de *Chapeuzinho Vermelho* de Maria Clara Machado, ao final da história, uma frase moralizante é dita por Chapeuzinho: “E eu nunca mais desobedecerei a mamãe”. Na adaptação de Maria del Carmen Sanchez Rego, existe uma explícita mensagem proferida pela vovozinha: “Jamais dará ouvidos às pessoas estranhas; menos ainda, se te bajulam. Desconfie delas; em cada uma delas verá um senhor Lobo, disfarçado!”⁹³⁶

Já em *A Gata Borralheira*, Maria Clara Machado utilizou-se da versão na qual uma das irmãs de Gata Borralheira, ao provar o pequeno sapatinho, corta um pedaço do calcanhar, e a outra irmã, ao desejar também provar o calçado, corta o dedão. Assim, a madrasta as aconselha a experimentarem o sapato no quarto, a fim de que o arauto não veja o sangue em seus pés. Como se pode concluir, não foi excluída, nesta peça, a versão mais “aterrorizante” da história. Por fim, na obra da mesma autora, inspirada em *João e Maria*, a mãe das crianças pede para que os dois busquem lenha e frutas no mato, pois não tinham dinheiro para comprar nada. João e Maria se perdem e o primeiro reza a Deus quando se vê perdido na floresta. Ao encontrarem a bruxa, no momento em que esta vai aprisioná-los, a mãe das duas crianças aparece e mata a senhora malvada. Desse modo, os três passam a viver na casa da bruxa. É possível, desse modo, verificar que a versão na qual João é preso a fim de que engorde para ser comido não é empregada, e um ato cristão é, além disso, enfatizado na obra.⁹³⁷ Já na versão de *Chapeuzinho Vermelho – Caperucita Roja*⁹³⁸, escrita por Mane Bernardo, existe uma divertida introdução na qual um anãozinho apresenta a história e, numa cena cômica, o Lobo surge para assustar o mestre de cerimônias, fazendo com que o público ria da

⁹³⁵ ALDAO, Amalia. “Blanca Nieves y los siete Enanitos”. In: ALDAO, Amalia. *Teatro Infantil. Dramatizaciones, efemérides patrióticas y varias. Títeres*. Argentina: Librería y Editorial Castellví S.A., 1963.

⁹³⁶ REGO, Maria del Carmen Sanchez. “Caperucita Roja”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Farsa para los títeres del teatro infantil*. Buenos Aires: Artes Gráficas Bartolomé U. Chiesino S.A., 1957.

⁹³⁷ MACHADO, Maria Clara. “Chapeuzinho Vermelho”. “A Gata Borralheira”. “João e Maria”. In: MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos. Op. Cit.*

⁹³⁸ BERNARDO, Mane. “Caperucita Roja”. In: *Guiñol y su mundo. Op. Cit.*

situação e do seu próprio medo diante de um dos mais famosos vilões dos Contos de Fadas.⁹³⁹

Os contos de fadas ainda servem de base para a peça *La princesita “cabeza de melón”*⁹⁴⁰, de Laura S. de Fernández Godard. Na trama, uma princesa que tem uma cabeça enorme chora e conta a um sapo sobre o seu problema. O sapo, então, diz que, se a princesa se casar com ele, a sua dificuldade será resolvida. Assim, a donzela acolhe o pedido. Quando se casam, o sapo se transforma em príncipe. Ele, com isso, explica que havia sido enfeitiçado, mas a sua fada madrinha conseguiu fazer com que a magia se acabasse caso uma princesa aceitasse se casar com ele. Além disso, a cabeça da princesa também diminuiu – obra também da fada madrinha do príncipe.

Como podemos ver, nestes clássicos, a moral da história não é, na maioria dos casos, explícita, conformando, como afirma Maria Tatar, um final aberto, do qual as crianças, muitas vezes, não possuem a mesma interpretação que os adultos parecem desejar que elas tenham. Esta seria, portanto, a tônica dos clássicos Contos de Fadas adaptados para o teatro de bonecos. As peças criadas para transmitir mensagens ao público infantil dentro do recorte histórico analisado não empregam, contudo, em sua maior parte, esta mesma toada das narrativas tradicionais da oralidade.

É importante mencionar, no entanto, dentro deste tema, uma peça de Maria del Carmen Sanchez Rego, baseada nos Contos de Fadas, que possui uma explícita lição de moral: trata-se da obra *La Princesa sobre el Guisante*⁹⁴¹ [A Princesa e a Ervilha], peça adaptada do conto de Hans Christian Andersen. Esta é a história da princesa que confirma a sua identidade ao deitar-se numa cama com 20 colchões e sentir-se incomodada com uma ervilha que se encontra embaixo de todos eles. Dessa forma, ela se casa com o príncipe. Ao final da peça, há uma lição apresentada pela princesa:

[...]

⁹³⁹ O Lobo também se encontra presente em peças que não são inspiradas em narrativas tradicionais como Chapeuzinho Vermelho. Na obra *La señal*, de Irene Laurencena de Cuenca, por exemplo, Roque, um pastor de quatro ovelhas, combina com os seus animais um toque de flauta que os avisaria da proximidade do Lobo. Quando isso de fato ocorre e o pastor toca a flauta, aparecem somente 3 ovelhas. O suspense somente é quebrado quando retorna a quarta ovelha. Desse modo, uma experiência catártica pode ocorrer com o público infantil. CUENCA, Irene Laurencena de. “La señal”. In: CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela. Op. cit.*

⁹⁴⁰ GODARD, Laura S. de Fernández. “La princesita ‘cabeza de melón’”. In: GODARD, Laura S. de Fernández. *Niños y Títeres*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Didot, 1955.

⁹⁴¹ REGO, Maria del Carmen Sanchez. “La princesa sobre el guisante”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Farsa para los títeres del teatro infantil*. Buenos Aires: Artes Gráficas Bartolomé U. Chiesino S.A., 1957.

Mas, eu digo a vocês,
 Se temem a sentença:
 Se são bons e educados;
 se são corretos e verdadeiros,
 se são finos e estudiosos,
 trabalhadores e amáveis...

Ah! Sempre estará
 com vocês, sem advertências,
 a ervilha pequenina,
 que delate tudo isso!⁹⁴²

A peça *La flor milagrosa*, de Lilia F. de Morbelli⁹⁴³, embora tenha uma estrutura semelhante àquela dos contos de fadas, também dispõe de uma preleção moralizante explícita. Na trama, a menina Marilú está perdida, e não encontra o caminho de casa. Assim, pede ajuda à formiga, que chama a coelha, mas ambas não sabem onde se localiza a moradia da menina. Os dois animais, então, levam Marilú à Flor Milagrosa, que, na verdade, é a Fada das Flores. Desse modo, esta informa que só poderia auxiliar se a menina fosse uma criança boa. Marilú, assim, afirma ser boa, uma vez que está arrependida de ter escapado de casa sem permissão. Com isso, a Fada decide apoiá-la, mostrando o caminho de sua residência. A peça termina com uma lição:

FADA, COELHA E FORMIGA:

Adeus, amiguinha! E não saia sozinha outra vez!

(*Cantam*)

A linda Marilú
 corre para sua casinha...
 vai dar um beijo
 muito grande em sua mamãe!⁹⁴⁴

⁹⁴² *Idem*, p. 78.

⁹⁴³ MORBELLI, Lilia F. de. “La flor milagrosa”. In: GROSSO, Juan B. MORBELLI, Lilia F. de. GÓNGORA, Elena. BUSCHIAZZO, Celli I. G. de. MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. FONTAO, Teresa Saravia de. *Teatro y Títeres. Antología de obras breves. Op. cit.*

⁹⁴⁴ *Idem*, p. 47.

Esta estrutura que contempla o ato nada satisfatório de sair de casa sem a permissão⁹⁴⁵ também é contemplada na peça *Los conejitos desobedientes*⁹⁴⁶, de Irene Laurencena de Cuenca. Na trama, a mãe coelha adverte os seus dois filhotes de que não devem sair à noite, pois há caçadores. O dois coelhinhos, no entanto, desobedecem a ordem e são perseguidos por um caçador e um cachorro. Com isso, a mãe lhes dá uma bronca e os deixa de castigo. Desse modo, a lição de que não se deve desviar do caminho correto – tanto em seu sentido literal como em seu sentido metafórico – é uma das mensagens que se encontra mais presente nas histórias que buscam moldar o comportamento do público infantil. A mesma narrativa ainda aparece na peça *Conejín y Conejón*⁹⁴⁷, de Susana Julia Buquet, na qual, mais uma vez, dois coelhinhos desobedecem a sua mãe e saem durante a noite, sendo perseguidos. Esta construção também se presentifica na peça *Ratintín, la desobediente*⁹⁴⁸, de Amalia Aldao, na qual uma ratinha desobedece a sua mãe e, acreditando ser o gato um amigo, recebe-o dentro de casa, salvando sua própria vida com a ajuda maternal.

A lição da história pode vir, além disso, a partir da percepção de uma opinião equivocada que possuímos de uma determinada personagem. Na peça *Boa Vida*⁹⁴⁹, de Maria de Lourdes Moreira Lemgruber, são apresentados cinco coelhinhos irmãos, dentre eles Boa Vida, que, segundo os outros, não ajudava em nada. No entanto, o que eles não sabem é que Boa Vida fez um curso de horta e de carpintaria com o menino Juquinha e seu avô. Assim, ele plantou alfaces e construiu um carrinho de mão, e desejava mostrar o resultado aos seus irmãos coelhos. Desse modo, Boa Vida leva Juquinha e o vovô em sua casa e estes explicam que o coelhinho permaneceu três meses com eles, aprendendo muita coisa, e queria fazer uma surpresa aos irmãos. Ao final, todos terminam cantando.

⁹⁴⁵ A relação de desobediência dos filhos com relação aos pais também se encontra presente na peça *Los espíritus*, de Laura S. de Fernández Godard. Na trama, os pais estão preocupados, pois seus filhos andam fazendo brincadeiras de evocar espíritos. Assim, quando eles iniciam o jogo novamente, o pai se cobre com um lençol e os assusta. Desse modo, os filhos prometem não convocar forças sobrenaturais novamente. GODARD, Laura S. de Fernández. “Los espíritus”. In: GODARD, Laura S. de Fernández. *Niños y Títeres*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Didot, 1955.

⁹⁴⁶ CUENCA, Irene Laurencena de. “Los conejitos desobedientes”. In: CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela*. *Op. cit.*

⁹⁴⁷ BUQUET, Susana Julia. “Conejín y Conejón”. In: BUQUET, Susana Julia. *Tilín-Tilón. Obras para teatro de títeres*. Buenos Aires: 1941.

⁹⁴⁸ ALDAO, Amalia. “Ratintín, la desobediente”. In: ALDAO, Amalia. *Teatro Infantil. Dramatizaciones, efemérides patrióticas y varias. Títeres*. Argentina: Librería y Editorial Castellvi S.A., 1963.

⁹⁴⁹ LEMGRUBER, Maria de Lourdes Moreira. *Teatro de fantoches. Marionetes, máscaras, sombras*. Rio de Janeiro: Ed. Minerva, 1961.

Outro exemplo de um objetivo moralizante é a peça *João Sujinho*, de Maria Helena Góis e Maria Carmozita de Castro Ramos⁹⁵⁰. Na trama, um narrador apresenta João Sujinho, um menino que não gosta de limpeza. Um dia, chega em sua casa a Fada Cuidadosa para conversar com ele, e aí tem início o diálogo entre as personagens. A Fada diz que conseguirá amigos para o garoto brincar enquanto ela arruma a casa. No entanto, nenhum dos bichinhos que aparecem em cena deseja ser amigo de João Sujinho, uma vez que ele, como informa o seu próprio nome, é sujo. Desse modo, apenas o porco concorda em estabelecer uma amizade. A Fada, então, diz: “Vá lá dentro de casa, tome banho, corte os cabelos e as unhas, escove os dentes e vista uma roupa limpa. Fazendo isso, todos os dias você terá sempre bons amigos para brincar”. Assim, João toma um banho e os animais passam a brincar com ele. Esta peça, publicada num livro editado pelo Ministério da Agricultura, parece levar mensagens higienistas às crianças que viviam no campo. Ela se inseria, portanto, num projeto social do Estado maior do que a transmissão de lições que visavam moldar o comportamento moral do público infantil.

Na Argentina, esta finalidade também parecia estar presente. Um exemplo é a peça *Ronda brillante*⁹⁵¹, de Irene Laurencena de Cuenca, publicada em 1944. Na obra, objetos de higiene aparecem em cena, organizados pelo apresentador, para informarem acerca de sua importância, dando dicas às crianças. Assim, aparecem a escova de dente, o sabão, a água e o lenço.

De forma mais graciosa e poética, a peça de Roberto Blanco, *Don Cepillo y Microbín*⁹⁵², também explica às crianças o motivo pelo qual devem escovar os dentes. Don Cepillo, a escova de dente, briga com Microbín, o micróbio, e o joga para fora da cena, apresentando a força do asseio.

As argentinas Maria Luísa Madueño, diretora da TV educativa *Trapito y sus títeres* e do teatro de bonecos *El Retablo*, e organizadora, em 1958, do Primeiro Encontro de Teatros de Títeres Escolares, e Maria Luísa Montone, integrante do mesmo grupo *El Retablo*, escreveram, do mesmo modo, uma série de peças cujo principal objetivo era orientar as crianças em assuntos de higiene e de nutrição. Na obra *El baño*

⁹⁵⁰ GÓIS, Maria Helena. RAMOS, Maria Carmozita de Castro. “João Sujinho”. In: GÓIS, Maria Helena. *Teatrinho de fantoches*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola/Ministério da Agricultura, 1957.

⁹⁵¹ CUENCA, Irene Laurencena de. “Ronda brillante”. In: CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela. Op. cit.*

⁹⁵² BLANCO, Roberto. “Don Cepillo y Microbín”. In: _____. *Teatro de títeres. Breve Antología*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1986.

de *Pico Monín*⁹⁵³, conhecemos Pico Monín, um macaco que está muito sujo. O menino Clavito, então, lhe prepara um banho e o bichinho é obrigado a se lavar. Depois, sente-se bonito e cheiroso, e é convidado para passear com Mona Monita. A peça, apesar de ser uma lição sobre a higiene, é delicada e poética.

Em outra obra do mesmo livro, que foi publicado pelo Ministério de Saúde Pública, denominada *¿Quién venció a las moscas?*⁹⁵⁴, a Limpeza conversa com o Desleixo sobre a higiene da cozinha. Ela diz que tudo deve estar limpo para que não entrem moscas. Chama, então, os objetos de limpeza e todos fazem uma bela faxina na cozinha. Ao final, Desleixo aprende o valor de uma cozinha higienizada. De estrutura semelhante é a peça *La señora Limpieza*⁹⁵⁵, das mesmas autoras, na qual a Senhora Limpeza ensina a manter tudo higienizado numa cozinha, dando dicas, inclusive de como limpar um galinheiro.

Além destas peças sobre a higienização, as autoras também escreveram obras sobre nutrição. Numa delas, intitulada *Las zanahorias del hortelano*⁹⁵⁶, conta-se a história de um hortelão que deseja pegar a lebre que come suas cenouras. Um dia, a escuta falar para o sapo que é esperta e que tem boa memória porque come cenouras. O hortelão, então, come o mesmo alimento e, com a esperteza adquirida, consegue capturar a lebre comendo em sua horta. A peça termina com uma corrida na qual a lebre foge do hortelão e com o sapo dizendo que também comerá cenouras. A outra obra do livro que possui a mesma toada é *La comida de Don Ratón*⁹⁵⁷, na qual o rato Dientes Flojos vai à casa de sua amiga Formiga e diz que não consegue comer nada, porque seus dentes estão caindo pouco a pouco. A Formiga, então, escolhe uma cenoura e acelga e faz uma salada para o rato, que prova e gosta muito. Ela ainda diz a Dientes Flojos que não deve se esquecer, também, dos “milagrosos legumes”. Tempos depois, a Formiga vai visitar o seu amigo e o encontra feliz roendo um tronco de árvore. Don Ratón diz que seus dentes melhoraram graças à acelga e aos legumes. E tudo termina com um alegre baile.

⁹⁵³ MADUEÑO, M.L. MONTONE, M.L. “El baño de Pico Monín”. In: MADUEÑO, M.L. MONTONE, M.L. *Rondón de Títeres*. Buenos Aires: Ministerio de Salud Pública, 1962.

⁹⁵⁴ MADUEÑO, M.L. MONTONE, M.L. “¿Quién venció a las moscas?”. In: MADUEÑO, M.L. MONTONE, M.L. *Rondón de Títeres*. Buenos Aires: Ministerio de Salud Pública, 1962.

⁹⁵⁵ MADUEÑO, M.L. MONTONE, M.L. “La señora Limpieza”. In: MADUEÑO, M.L. MONTONE, M.L. *Rondón de Títeres*. Buenos Aires: Ministerio de Salud Pública, 1962.

⁹⁵⁶ MADUEÑO, M.L. MONTONE, M.L. “Las zanahorias del hortelano”. In: MADUEÑO, M.L. MONTONE, M.L. *Rondón de Títeres*. Buenos Aires: Ministerio de Salud Pública, 1962.

⁹⁵⁷ MADUEÑO, M.L. MONTONE, M.L. “La comida de Don Ratón”. In: MADUEÑO, M.L. MONTONE, M.L. *Rondón de Títeres*. Buenos Aires: Ministerio de Salud Pública, 1962.

Estas peças de temática moralizante e/ou higienista/nutricional estavam em convergência com os paradigmas gerais de escolarização da escola argentina – e também da brasileira – do período abarcado. Segundo a pesquisadora Mirta Zaida Lobato,

Os alunos foram especialmente educados pela escola, até a década de sessenta, na importância da assistência, da pontualidade, do asseio e da conduta. Os boletins ou cédulas escolares que as crianças levavam para suas casas, assim como as fotografias de escolares, dão conta desta intencionalidade pedagógica associada a modernos ideais virtuosos de vida. A escola pautou o ordenamento do tempo infantil com a obrigatoriedade escolar estipulada na Ley [argentina] 1420, em 1884, que passou a supor a assistência à escola e a separação das crianças do mundo dos pais, das amas de criação, do trabalho, da rua, segundo os níveis sociais. Por sua parte, com a vivência dos tempos da escola – o ano letivo, a jornada escolar e os horários de aula – as crianças experimentaram a ordem e a disciplina que requeria a vida moderna. A escolarização supunha, além disso, a medicalização das crianças, já que a escola lhes transmitia valores médicos e higienistas associados à saúde física, que se manifestavam nas qualidades de suas vestimentas, penteados, jogos, práticas escolares, alimentação, higiene pessoal, vacinação e assistência médica, assim como em traços da arquitetura e do mobiliário que os rodeava.⁹⁵⁸

Com este objetivo de transformação de hábitos é, também, a peça *A estranha doença do macaquinho*⁹⁵⁹, de Marlene Montezi Blois e Maria Alice Ferreira Barros. Na história, o macaquinho se sente muito desanimado e fraco. A professora Dona Onça, então, junto com o Coelho, o leva para enfermeira da floresta, a Dona Girafa, que oferece um copo de leite para o macaquinho e o coloca para descansar. Retornando para a escola, a Onça e o Coelho se encontram com a Fada dos Bosques, que explica que a fraqueza do macaco se dá por ele não comer a merenda da escola. Inicia-se, assim, um diálogo sobre a importância do leite na alimentação. O macaco reaparece em cena e diz: “Bem, aprendi a lição. Nunca mais vou deixar de beber leite”. A Fada, com isso, conclui: “Criança forte e sadia, bebe leite todo dia!”.

⁹⁵⁸ LOBATO, Mirta Zaida. “De la casa a la escuela”. In: LOBATO, Mirta Zaida. *Infancias argentinas*. *Op. cit.*, p. 43-44.

⁹⁵⁹ BLOIS, Marlene Montezi. BARROS, Maria Alice Ferreira. “A estranha doença do macaquinho”. In: BLOIS, Marlene Montezi. BARROS, Maria Alice Ferreira. *Teatro de fantoches na escola dinâmica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A, 1967.

Este propósito ainda se encontra presente na peça *A cidade da nutrição*⁹⁶⁰, apresentada no livro *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Na trama, três meninos estão brincando num bosque. Um deles, chamado Renato, não deseja comer nada, e os outros dois insistem para que ele se alimente de algo, mas o menino se nega. Chega a hora, então, de ir embora, e Renato prefere permanecer no bosque. Os outros dois garotos saem de cena e Renato se depara com um gigante, que o acusa de estar “desperdiçando o bem mais precioso de Deus – a saúde – não se alimentando como devia”. Com isso, o menino é levado a julgamento na “Cidade da Nutrição”. As comidas o acusam de desprezo por eles, dando o seu depoimento, um por um. Com isso, explicam o valor nutritivo das classes de alimentos. Renato seria condenado à “Cidade Vazia” se não fosse o leite a defendê-lo. O menino fica, assim, obrigado a aconselhar a todos os seus companheiros a comerem bem. Em seguida, com a chegada de sua mãe e os dois amigos, Renato acorda no bosque e conta tudo o que viveu para eles. Restaria a dúvida se havia sido um sonho ou não. Note-se que esta história possui uma estrutura semelhante ao clássico *Alice no país das maravilhas*. O *nonsense*, no entanto, é substituído por uma lição sobre a nutrição dos alimentos. De tema semelhante é a peça *El espíritu del pan*⁹⁶¹, de Irene Laurencena de Cuenca, na qual os pães desfilam juntamente com o Espírito dos Pães dizendo as suas qualidades.

O cristianismo também é evidente nas peças do livro brasileiro, já mencionado, *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Na trama de *Retrato de Papai Noel*⁹⁶², peça para marionetes, a menina Evani conta as suas dúvidas com relação à existência do Papai Noel para Luizinha. Ela narra que, no ano anterior, recebeu uma foto do velhinho, a qual havia pedido numa carta, mas a imagem era idêntica àquela encontrada numa loja. Na mesma noite, quando Evani dorme, recebe a visita de Papai Noel. No entanto, em duas passagens da trama, é desenvolvida a mensagem de que o mais importante no Natal é o menino Jesus.

⁹⁶⁰ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “A cidade da nutrição”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1963.

⁹⁶¹ CUENCA, Irene Laurencena de. “El espíritu del pan”. In: CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela*. *Op. cit.*

⁹⁶² CARVALHO, Vera Mieward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “Retrato de Papai Noel”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. *Op. cit.*

As lições transmitidas nas peças deste mesmo livro perpassam, também, num posicionamento conservador, a ideia de que cada um possui o seu lugar social, conferido por Deus, no mundo, e isto não pode ser alterado. Tal mensagem se encontra em *Romance da Primavera*, peça para fantoches.⁹⁶³ A história, que se resolve somente por meio de diálogo, sem ações, narra a saga de um zangão e duas abelhas: as duas, trabalhadoras, e o Zangão, por sua vez, desejoso de se casar com a Rainha. Uma das abelhas, no entanto, confessa o seu amor pelo Zangão, ao que a outra rebate com a ideia, inspirada num discurso cristão, de que as abelhas têm um voto de celibato, o que faz com que não possam se casar:

Abelhinha – (chegando-se a ela, carinhosamente) Não se entristeça, desse modo, minha irmã. Não há razão para isso. (Pausa). Por quê [sic] lhe ocorreu tal pensamento? (Pausa) Isso é absurdo. (Pausa) Pondere. Lembre-se que temos nossa missão, muito importante e muito digna. Recebemos de Deus a faculdade de tirar das flôres o precioso néctar para a fabricação do extraordinário alimento, que é o MEL. (Pausa) E haverá cousa mais sublime do que seja fabricar o MEL?⁹⁶⁴

Ao final, a abelha apaixonada compreende a impossibilidade de seu amor, e o Zangão se casa com a Rainha. Percebemos aqui que, ao contrário, sobretudo, das peças de Javier Villafañe, Otto Freitas e Olga Obry, esta obra deseja comunicar, metaforicamente, que o *status quo* é obra divina, e temos que aceitar o nosso lugar dentro deste sistema, sem almejarmos qualquer transformação.

Este conformismo com as situações sociais das diferentes classes sociais também se encontra na peça *O menino da bola*⁹⁶⁵, para fantoches⁹⁶⁶, das mesmas

⁹⁶³ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “Romance da Primavera”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. *Op. cit.*

⁹⁶⁴ *Idem*, p. 131.

⁹⁶⁵ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “O menino da bola”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. *Op. cit.*

⁹⁶⁶ Durante o Exame de Qualificação da presente Tese, o pesquisador Felisberto Sabino comentou uma importante diferença entre o teatro de fantoches e o teatro de marionetes: enquanto ao primeiro é atribuída uma força ascendente, uma vez que a força do bonequeiro se origina de baixo para cima, resultando, assim, numa energia mais vital, aterrada, o que leva à comédia, ao riso, o teatro de marionetes possui uma força descendente, de cima para baixo, conformando, assim, uma energia mais profunda, dramática, romântica. Estas características, no entanto, não parecem influenciar as peças contidas no livro *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*, uma vez que não levam em consideração se a obra é recomendada para fantoches ou para marionetes – a grande maioria delas se baseia num diálogo dramático sem ações.

autoras. Na história, o menino Maurício é acusado de roubar uma bola. Ele a devolve e seu pai, o Dr. Henrique, paga o prejuízo ao dono do comércio. Depois de Maurício levar uma bronca, sai de seu esconderijo o menino Sérgio, e então, compreendemos que Maurício assumiu a culpa do outro garoto. Sérgio explica que é muito pobre, e que não vai à escola, pois não tem tempo. Maurício, assim, tece o seguinte diálogo com o menino pobre:

Maurício – [...] Eu acho que você devia ir à escola. Se você não freqüentar uma escola, não aprenderá nada e quando crescer não poderá arranjar um bom emprêgo. Além disso, a escola também é divertida. Dá trabalho, ah! Isso dá, mas é bem divertida...

Sérgio – É... eu acho que vou também à escola. Quero ser como você... Agora vou-me embora. Vou andar por aí... (vai, saindo lentamente)

Maurício – Escute... (Sérgio volta-se) Você não tem família? Não tem casa? Gostaria... de... vir morar aqui?

Sérgio – Eu? Aqui?!... Mas será que posso?

Maurício – Ouça. Eu sempre quis ter um irmão. É tão sem graça brincar sozinho... Se você promete tornar-se um bom menino, falarei com Papai. Tenho certeza de que êle e Mamãe concordarão. Eu ajudarei você nos estudos... e você me ajudará sendo um bom amigo, para mim.⁹⁶⁷

Desse modo, as diferenças sociais são explicadas pelos valores de “bom menino” e “mau menino”, e a superação dos problemas daí decorrentes se dá pela boa ação do garoto mais rico, que deseja ter um irmão para brincar. Não há, nesta peça, a concepção de uma infância crítica, que possui a capacidade de transformar a sociedade. Existem apenas valores morais que modificam a situação de um menino de rua, devendo estudar para obter um bom emprego no futuro.

A coletânea de peças contida na obra *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos* prossegue, em sua quase totalidade, neste mesmo andamento, até o fim. Na peça *O batizado de Lili*⁹⁶⁸, para marionetes, Sônia de 10 anos, aprende com sua amiga, rejeitada por ter sido melhor avaliada num trabalho de escola, a ser mais generosa e ter um

⁹⁶⁷ *Idem*, p. 140.

⁹⁶⁸ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “O batizado de Lili”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. *Op. cit.*

comportamento mais louvável. Já na trama de *O carnaval de Lucília*⁹⁶⁹, peça para marionetes, a menina Lucília, de 13 anos, compreende que não deve desejar ter um comportamento de uma moça mais velha, decidindo, ao final, aproveitar o Carnaval com as garotas de sua idade⁹⁷⁰. Na peça *A esmola*, peça para calunga (boneco cujas pernas são os dedos do manipulador), Wanda, de 10 anos, deixa de ir ao cinema para dar o dinheiro a um homem que bate em sua porta pedindo esmolas, sendo recompensada por sua mãe ao receber mais dinheiro para, enfim, ir à “matinée”.⁹⁷¹ Em *A caixinha de música*⁹⁷², também para calunga, Osvaldinho aprende a obedecer à mãe ao pegar uma caixinha de música sem a sua permissão e quebrar o encanto mágico que havia no objeto. Na peça *Palhacinho Sabe-Tudo*⁹⁷³, peça mista (atores e fantoche), a menina Eliane, que não fez a lição por mau comportamento, permanece na sala durante o recreio para terminar a tarefa e é ajudada pelo palhacinho Faísca, manipulado por seu colega Paulo, que estava escondido. Com isso, a menina fica muito feliz e afirma que vai começar a prestar atenção na aula, pois também deseja saber tudo. Já na peça *A bonequinha velha*⁹⁷⁴, também peça mista (atriz e marionete), uma atriz desempenhará o papel de Verinha, que ganhou uma boneca nova. A menina, então joga a boneca velha, Sandra, no lixo, afirmando que esta está muito feia. Em seguida, Verinha adormece. Com isso, Sandra, que é uma marionete, ganha vida e conversa com Verinha, mostrando que seus defeitos foram realizados, justamente, pela menina. Assim, Verinha se

⁹⁶⁹ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “O carnaval de Lucília”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Op. cit.

⁹⁷⁰ Relacionada com o mesmo tema de Carnaval é, ainda, a peça *Chiquita Modelo y Perrilán Figurín o los dos morrongos*, de Maria del Carmen Sanchez Rego. Na trama, dois gatos decidem se fantasiar para o Carnaval. Porém, os seus donos não podem saber, pois os felinos pegaram as suas roupas. Quando os donos saem da sala, os gatos ensaiam a sua dança e se divertem. No momento em que os donos voltam, eles, primeiro, dão uma bronca nos felinos e, depois, se arrependem, pois, afinal, os animais são jovens e, por isso, devem ter alegria. Ao final, os quatro dançam juntos e anunciam que, em seguida, vão, todos, ao baile. REGO, Maria del Carmen Sanchez. “Chiquita Modelo y Perrilán Figurín o los dos morrongos”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

⁹⁷¹ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “A esmola”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Op. cit.

⁹⁷² CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “A caixinha de música”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Op. cit.

⁹⁷³ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “Palhacinho Sabe-Tudo”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Op. cit.

⁹⁷⁴ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “A bonequinha velha”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Op. cit.

arrepende de ter jogado Sandra no lixo e termina beijando as duas bonecas, a nova e a velha.

Como é possível apreender destas últimas peças, elas possuem uma estrutura na qual a personagem detém um “mau comportamento”, é conscientizada desta má atitude por alguém e redime-se ao final, aprendendo uma lição⁹⁷⁵. Esta estrutura também se encontra evidente em algumas peças de Maria del Carmen Sanchez Rego, como *Doña Extremisa*⁹⁷⁶, na qual D. Extremisa se deplora de suas infâmias e mentiras e, assim, o feitiço sobre o seu nariz (que se tornou grande) é retirado. Existe também, da mesma autora, a obra *La cotorrita Pepa*⁹⁷⁷, na qual Freddy se arrepende de ter insultado o pai de seu colega, Tono, na rua e, desse modo, recebe emprestado o papagaio que tanto desejava. Estas peças, portanto, propõem uma infância na qual o aprendizado se dá por lições explícitas e sistematizadas numa trama na qual não há a necessidade de uma experiência estética, sensorial, do público infantil, uma vez que os enredos se estabelecem somente por diálogos, sem ações. Desse modo, o teatro de bonecos, nesta dramaturgia, seria apenas mais uma forma de transmitir conteúdos comportamentais às crianças.

Já na peça *La estrellita de Belén*⁹⁷⁸, também de Maria del Carmen Sanchez Rego, as contradições da lição de moral comunicada transparecem a partir da construção da personagem que elabora a mensagem final. Trata-se da história de Marianito e Glória, sobrinhos da megera D. Medea. Apesar de serem rejeitados pela tia, são amados pela empregada Perpetua e pelo tio, que é escultor. Desse modo, os dois pequenos estão fazendo esculturas das personagens do Nascimento de Jesus. No entanto, D. Medea não gostara da ideia de ter figuras no presépio modeladas pelas próprias crianças. Marianito, então, tem a ideia de doá-lo para um orfanato, caso D. Medea não apreciasse a criação. A megera, que havia escutado tudo às escondidas, entra

⁹⁷⁵ Esta estrutura também pode ser fundida a elementos de contos maravilhosos. Na peça *Las tres ranas encantadas*, por exemplo, adaptada para teatro de bonecos pela professora Celia Battini e estreada em 1943, três rãs, que eram humanos, foram enfeitiçadas por cometerem erros ligados a um mesmo objeto de brilhante. As três se arrependem e a Fada Azul retira o feitiço. Com isso, uma delas, que voltara a ser príncipe após o fim da magia, reencontra-se com o seu pai, o rei, e todos vão festejar no palácio. BATTINI, Celia. “Las tres ranas encantadas”. In: VACCAREZZA, Ana F.G de. (seleção). *Obras para Títeres*. Buenos Aires, 1944.

⁹⁷⁶ REGO, Maria del Carmen Sanchez. “Doña Extremisa”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

⁹⁷⁷ REGO, Maria del Carmen Sanchez. “La cotorrita Pepa”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

⁹⁷⁸ REGO, Maria del Carmen Sanchez. “La estrellita de Belén”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

em cena e elogia a atitude das crianças, dizendo que o presépio, feito por elas e também com a ajuda de Perpetua, ficaria exposto na sala principal. Ao final, anuncia que ela mesma faria a estrela de Belém, “que conduz sempre à Verdade”. Como é possível verificar, a lição moralizante se origina da personagem menos propícia a elaborá-la, uma vez que esta é megera e não gosta das crianças, constituindo uma contradição na trama construída.

A fim de transmitir ensinamentos às crianças, existe, ainda, no livro *Vale a pena fazer teatrinhos de bonecos*, um boneco que protagoniza algumas peças contidas na obra – um macaquinho cuja estrutura se adapta a uma luva na mão do manipulador. Na obra *Macaquinho levado*⁹⁷⁹, a personagem aprende a não realizar mais “artes”, como roubar o brinco de uma moça. Já na peça *Macaquinho educado*⁹⁸⁰, evidencia-se uma mensagem para que as crianças tenham hábitos higiênicos. Desse modo, o macaquinho recebe um presente de seu dono por tomar banho todos os dias.

Dois peças, dentre outras, fornecem um respiro no conjunto das obras moralizantes do livro *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. São elas: *O palhacinho e a bailarina*⁹⁸¹, e *A colombina amarela*⁹⁸², ambas as peças mistas (atores e bonecos). Na primeira, que ocorre num teatro de fantoches, um palhacinho, que aí trabalha, consegue se unir, com a ajuda de um novo empresário, a um títere de bailarina, após a rejeição de seu antigo agente ao seu pedido de que ela fosse contratada. Já na segunda peça, que se passa numa loja de brinquedos, Pierrot, Arlequim e Colombina se sentem tristes porque a última seria comprada no dia seguinte. Com um plano, os bonecos conseguem fazer com que Colombina não seja vendida e, ao final, os três brinquedos são levados juntos por uma compradora. Estas duas peças possuem um aspecto mais poético, não sendo obras tão rígidas como as anteriores.

⁹⁷⁹ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “Macaquinho levado”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. *Op. cit.*

⁹⁸⁰ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “Macaquinho educado”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. *Op. cit.*

⁹⁸¹ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “O palhacinho e a bailarina”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. *Op. cit.*

⁹⁸² CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “A colombina amarela”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. *Op. cit.*

Na peça *Trapito*⁹⁸³, do bonequeiro argentino José Pedroni, a história transcorre, também, numa loja de brinquedos, mas, ao contrário de *A colombina amarela*, esta obra possui uma mensagem vinculada a um tema social. Na trama, quando este estabelecimento é fechado, os brinquedos ganham vida⁹⁸⁴. Eles encontram uma boneca, que está suja e mal cuidada. Os jogos para crianças, assim, a lavam, oferecem cuidados e ela, desse modo, torna-se bonita. A boneca diz que seu nome é Trapito, e que deseja conservar este nome. Os brinquedos pedem a ela que permaneça com eles, mas Trapito diz que tem que voltar para casa. Um dos brinquedos, Pepito, anuncia que, se ela ficar, provavelmente será comprada por uma criança rica e dormirá em uma cama de ouro. Trapito se recusa e contesta: “As crianças pobres também têm o direito de brincar com uma boneca bem vestida! Não é verdade, crianças?”⁹⁸⁵ Trapito, então, vai embora para a sua antiga casa.

As lições de moral não incluem, no entanto, esta tônica social na maioria das obras. Nesse sentido, podemos ressaltar a peça argentina *El detective Pipita*⁹⁸⁶, de Alfredo Bagalio, na qual a personagem Pipita, fantasiada de detetive, briga com Paco, que duvida que o primeiro fosse realmente um investigador. Depois, Pipita tem o seu disfarce de detetive roubado pelo mesmo Paco. Ao final, surge em cena Trapi, que, observando todo o caso, dá uma bronca em Paco e diz a Pipita que suas roupas não passam de fantasias de Carnaval. Esta peça, apesar do recurso das brigas com porretes, parece ser uma crítica às traquinagens das crianças – julgamento, esse, realizado por meio de uma personagem que, de fora, acompanhou com um olhar acusador toda a situação vivida pelos garotos.

Já na obra *El valiente cazador*⁹⁸⁷, de Diego A. del Pino, a lição de moral produzida ao final da história sobre um caçador e seu amigo, transmite a ideia de que a

⁹⁸³ PEDRONI, José. “Trapito”. In: PEDRONI, José. *Títeres y teatro para niños*. Montevideo: Botella ao Mar, 2007.

⁹⁸⁴ A ideia de os brinquedos ganharem vida durante a madrugada também está presente na peça *Pieza de juguetes*, de Juan B. Grosso. Na trama, enquanto o menino dorme, os seus brinquedos se animam. Assim, o ursinho canta e faz barulho, o que faz com que os outros brinquedos tentem calá-lo a fim de que o menino não acorde. A peça, no entanto, não possui uma lição de moral explícita. GROSSO, Juan B. “Pieza de juguetes”. In: GROSSO, Juan B. MORBELLI, Lilia F. de. GÓNGORA, Elena. BUSCHIAZZO, Celli I. G. de. MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. FONTAO, Teresa Saravia de. *Teatro y Títeres. Antología de obras breves. Op. cit.*

⁹⁸⁵ *Idem*, p. 57.

⁹⁸⁶ BAGALIO, Alfredo S. “El detective Pipita. In: BAGALIO, Alfredo S. *El teatro de títeres en la escuela. Op. Cit.*

⁹⁸⁷ PINO, Diego A. del. “El valiente cazador”. In: PINO, Diego A. del. *“Teatro de Títeres” en la Escuela Argentina Modelo*. Argentina: 1967.

vaidade do caçador não permitia que ele percebesse que o verdadeiramente corajoso era seu amigo, que preferia ver os animais no zoológico do que soltos na selva da África, onde se passa a trama. As lições moralizantes continuam na peça *No hay enemigo pequeño*⁹⁸⁸, do mesmo autor, na qual Tinguítelo, um boneco pequeno, mostra a sua força ao vencer o grande Grandulin numa luta de boxe. Assim, ao final, Grandulin pede perdão, reconhecendo o seu erro por tentar levar a vantagem nas situações devido ao seu tamanho. Diego A. del Pino escreveu, ainda, uma peça inspirada numa fábula, intitulada *El León y el Ratón*⁹⁸⁹, na qual um ratinho, após ser libertado por um leão, retorna para salvá-lo do caçador e retribuir o favor. O mesmo autor também dramatizou outra fábula, *La lechera*⁹⁹⁰, na qual uma menina sonha e planeja de que forma enriquecerá com uma jarra de leite, quando, em meio aos seus devaneios, derruba o leite no chão⁹⁹¹. Ambas as fábulas dramatizadas, assim como grande parte das histórias deste gênero, possuem lições de moral ao final.

Diego A. del Pino publicou, além disso, uma obra motivada pelos objetivos das Nações Unidas, intitulada *El jardín que juntos plantamos*⁹⁹². A peça possui, em seu início, uma canção folclórica argentina e, no encerramento, uma música italiana. A obra almeja transmitir às crianças o sentimento de solidariedade, sendo, assim, provavelmente, com as duas canções apresentadas, um intento de unir os imigrantes à grande Pátria Argentina. As lições sobre ecologia também se presentificam na peça *Paz en el bosque*⁹⁹³, na qual as árvores, por meio dos seus galhos, expulsam um lenhador, que estava acompanhado de um menino. Este garoto, por sua vez, torna-se amigo das árvores. Ao final da peça, declara-se que a floresta “voltou a ser um lugar de amor e de alegria”. Existe ainda, no mesmo livro de Diego A. del Pino, uma adaptação de um

⁹⁸⁸ PINO, Diego A. del. “No hay enemigo pequeño”. In: PINO, Diego A. del. “*Teatro de Títeres*” en la *Escuela Argentina Modelo*. *Op. cit.*

⁹⁸⁹ PINO, Diego A. del. “El León y el Ratón”. In: PINO, Diego A. del. “*Teatro de Títeres*” en la *Escuela Argentina Modelo*. *Op. cit.*

⁹⁹⁰ PINO, Diego A. del. “La lechera”. In: PINO, Diego A. del. “*Teatro de Títeres*” en la *Escuela Argentina Modelo*. *Op. cit.*

⁹⁹¹ De temática semelhante é a peça *Las aceitunas*, de Guillermo Pérez Tamayo. Na trama, Toribio planta um galho de oliveira e sua esposa já imagina que, em alguns anos, poderiam ganhar dinheiro vendendo as azeitonas. Os dois, então, começam a brigar sobre qual deverá ser o preço cobrado por elas. É necessário que um vizinho entre em cena para que se perceba a falta de lógica daquela briga, já que as azeitonas ainda nem existiam. TAMAYO, Guillermo Pérez. “Las aceitunas”. In: TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950.

⁹⁹² PINO, Diego A. del. “El jardín que juntos plantamos”. In: PINO, Diego A. del. “*Teatro de Títeres*” en la *Escuela Argentina Modelo*. *Op. cit.*

⁹⁹³ PINO, Diego A. del. “Paz en el bosque”. In: PINO, Diego A. del. “*Teatro de Títeres*” en la *Escuela Argentina Modelo*. *Op. cit.*

conto tradicional inglês intitulado *Las aventuras de Ricardo y el gato*⁹⁹⁴, no qual Dick, um garoto pobre, viaja pelo mundo com o gato Whiskers, que consegue comida de graça para os dois por saber falar. Ao final, Dick logra melhorar a condição econômica de sua família. As personagens, então, cantam e dançam, estimulando a percepção de que os problemas podem ser superados com audácia e alegria. Por fim, com a provável finalidade de aumentar o repertório do público infantil, encontra-se, no livro de Diego A. del Pino, uma adaptação, criada por Ana Lucía Frega, da suíte *Cascanozes*, de Tchaikovsky⁹⁹⁵.

Existe, da mesma maneira, no livro brasileiro *Teatrinho de fantoches*, uma peça – *Uma castanha e dois burros ou A união faz a força*⁹⁹⁶ na qual a lição moralizante é, também, a base. A história se passa já numa escola, lugar onde as lições são transmitidas, e inicia-se com um narrador, o professor Bolastrino, que observa dois pupilos, Pedro e José, brigarem por conta de uma castanha. O mestre, então, narra um conto cuja moral é a de que a união faz a força. Com isso, divide a castanha: uma parte para cada um dos meninos e a fração interna para si mesmo – trama cuja estrutura se assemelha àquela contida na peça folclórica *O gavião e a raposa*, já comentada anteriormente. Diante desta situação, Pedro diz: “Viu só?! Quem tudo quer, tudo perde”. E José conclui: “Não fique triste, Pedro. De hoje em diante vamos dividir tôdas as castanhas que achamos. Dê cá um abraço!”.

O vínculo amoroso e o respeito às mães são, igualmente, estimulados numa peça do mesmo livro, intitulada *Dia das mães*, de Maria Helena Góis e Xavier Placer⁹⁹⁷. Nela, a personagem Lília explica como foi criado o dia das mães e homenageia a sua própria mãe. Ao final da peça, o narrador pede para que a plateia diga: “Viva tudo que é a mãe do mundo!!”. As mães também são celebradas numa peça argentina, denominada *Mamá*⁹⁹⁸, publicada em 1944. Na história contada, Roque, um menino de 9 anos, após cobrar a sua mãe pelos favores que fez a ela, descobre o verdadeiro valor de seu amor quando esta lhe deixa uma lista de todos os cuidados oferecidos por ela ao longo da

⁹⁹⁴ PINO, Diego A. del. “Las aventuras de Ricardo y el gato”. In: PINO, Diego A. del. *Teatro de Títeres” en la Escuela Argentina Modelo. Op. cit.*

⁹⁹⁵ FREGA, Ana Lucía. “La suite titiritera. La suite ‘cascanueces’ de Tchaikovsky”. In: PINO, Diego A. del. *Teatro de Títeres” en la Escuela Argentina Modelo. Op. cit.*

⁹⁹⁶ GÓIS, Maria Helena. “Uma castanha e dois burros ou A união faz a força”. In: GÓIS, Maria Helena. *Teatrinho de fantoches. Op. cit.*

⁹⁹⁷ GÓIS, Maria Helena. PLACER, Xavier. “Dia das mães”. In: GÓIS, Maria Helena. *Teatrinho de fantoches. Op. cit.*

⁹⁹⁸ CUENCA, Irene Laurencena de. “Mamá”. In: CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela. Op. cit.*

infância do menino, sem pedir nada em troca por nenhum deles. Esta peça, se comparada com aquela brasileira sobre o mesmo tema, possui um sentido estético muito mais apurado, proporcionando ao público infantil uma obra mais poética, sem a rigidez dos ensinamentos transmitidos por aquela⁹⁹⁹.

A obra argentina *Títeres en vibración*, de E. Bárbara González, também detém um tom pedagógico que busca inserir as lições para o público infantil nas escolas por meio do teatro de bonecos. Na primeira peça do livro, ... *Contentos podrán vivir*¹⁰⁰⁰, indicada para alunos do 1º, 2º e 3º graus, a autora esclarece os seus objetivos:

Motivado o tema na forma indicada ou similar, abre-se um campo sem limites para a tarefa informativa e educativa do professor. É conveniente se deter um instante meditando nisso. Quanto poderá fazer na formação de sentimentos de solidariedade, de convivência, compreensão, de cooperação, de apoio de generosidade! Quanto de estímulo e de incitação para o fazer fecundo! Quanto de dignificação em torno daqueles que trabalham em ofícios que nos permitem um viver melhor!¹⁰⁰¹

Desse modo, as obras apresentadas neste livro têm como intuito transmitir conhecimentos às crianças: na peça *El Rey naturaleza*¹⁰⁰², ensina-se as estações do ano; em *La bandera de la escuela*¹⁰⁰³, detentora de um forte sentimento pátrio, canta-se uma música para o Dia da Bandeira; em *Fuí a buscar miel de abejas y me traje una careta*¹⁰⁰⁴, há atitudes de cooperação e de amizade; em *Con la ayuda de Picote, el ratón se escapa al trote*¹⁰⁰⁵, comunica-se a ideia de que todos devemos ser amigos, sendo

⁹⁹⁹ Existe ainda uma peça de Maria del Carmen Sanchez Rego intitulada *Canción de Cuna*, na qual uma mãe acalma seu bebê com canções de ninar. É, mais uma vez, uma homenagem às mães. REGO, Maria del Carmen Sanchez. "Canción de Cuna". In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

¹⁰⁰⁰ GONZÁLEZ, E. Bárbara. "... *Contentos podrán vivir*". In: GONZÁLEZ, E. Bárbara. *Títeres en vibración*. Buenos Aires: Editorial Crespillo, 1960.

¹⁰⁰¹ *Idem*, p. 20.

¹⁰⁰² GONZÁLEZ, E. Bárbara. "*El Rey naturaleza*". In: GONZÁLEZ, E. Bárbara. *Títeres en vibración*. *Op. cit.*

¹⁰⁰³ GONZÁLEZ, E. Bárbara. "*La bandera de la escuela*". In: GONZÁLEZ, E. Bárbara. *Títeres en vibración*. *Op. cit.*

¹⁰⁰⁴ GONZÁLEZ, E. Bárbara. "*Fuí a buscar miel de abejas y me traje una careta*". In: GONZÁLEZ, E. Bárbara. *Títeres en vibración*. *Op. cit.*

¹⁰⁰⁵ GONZÁLEZ, E. Bárbara. "*Con la ayuda de Picote, el ratón se escapa al trote*". In: GONZÁLEZ, E. Bárbara. *Títeres en vibración*. *Op. cit.*

bons uns com os outros. Por fim, em *Tiaguito*¹⁰⁰⁶, condena-se o ato de mentir, valorizando-se a verdade: “Se aprende a dizer sempre a verdade será forte e valente”.¹⁰⁰⁷

Existem, contudo, algumas peças de teatro de bonecos para o público infantil que transmitem lições moralizantes as quais não possuem uma estrutura tão rígida. Um exemplo é a obra *O presente do Zézinho*¹⁰⁰⁸, também do livro *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Nela, dois atores representam o avô e o neto. O avô é sapateiro, e possui quatro gaiolas, cada uma com um passarinho. O neto faz aniversário e, após conversar com as aves, pede os animaizinhos de presente para o avô, que concorda. O menino, então, solta, um por um, os passarinhos, para que possam viver em liberdade.

De estrutura semelhante é a peça *La libertad*¹⁰⁰⁹, de Alfredo S. Bagalio. Na trama, Cachito e Cascarita observam um pássaro na gaiola. Aparece, então, Trapi, que fica surpreso com a ave aprisionada. Desse modo, as três personagens começam a discutir:

Trapi – Você está errado. Falta-lhe tudo [ao passarinho].

Cachito – Não senhor. Não lhe falta nada: absolutamente nada.

Trapi – (*Convincente, aproxima-se*). Falta-lhe tudo, Cachito. Falta-lhe a liberdade. E a liberdade é harmonia. Harmonia que abre caminhos para o mar, o céu, o idealismo. É harmonia sublime e insubstituível. Te agradaria viver em uma jaula enorme, cheia de doces e balas, mas sem poder sair para ver seus pais, seus irmãos, seus amigos? E se os encarcerassem em outra jaula e te privassem de falar com eles?

[...]

Trapi – (*Passeia de um lado para o outro.*) A liberdade não pertence somente aos homens. A Natureza não construiu jaulas. [...] ¹⁰¹⁰

Ao final da peça, libertam o pássaro, exclamando: “Viva a liberdade!”.

Na dramaturgia de Otto Freitas e de Javier Villafañe é possível encontrar, também, obras com lições de moral para que o público infantil reveja o seu próprio

¹⁰⁰⁶ GONZÁLEZ, E. Bárbara. “*Tiaguito*”. In: GONZÁLEZ, E. Bárbara. *Títeres en vibración*. *Op. cit.*

¹⁰⁰⁷ *Idem*, p. 62.

¹⁰⁰⁸ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “O presente do Zézinho”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. *Op. cit.*

¹⁰⁰⁹ BAGALIO, Alfredo S. “*La libertad*”. In: BAGALIO, Alfredo S. *El teatro de títeres en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1944.

¹⁰¹⁰ *Idem*, p. 69.

comportamento. Um exemplo seria a peça *Pinito vende su perro a la bruja*¹⁰¹¹, de Otto Freitas. O enredo inicia-se com a apresentação de Pinito, um menino desobediente e travesso. Certo dia, ele foge de casa para ir à Cidade das Maravilhas, lugar repleto de guloseimas. Neste momento, uma bruxa entra em cena e o convence a trocar seu cachorro por um pão saboroso. O menino, depois de aceitar, se desespera. A sua avó, então, aparece, e Pinito lhe conta todo o ocorrido. Os dois armam um plano e a avó se esconde. Com isso, a bruxa retorna e Pinito a induz a deixar sua vassoura de lado para fazer o intercâmbio combinado. Neste instante, o menino seqüestra a vassoura e a bruxa, portanto, é obrigada a devolver o cachorro. Pinito a expulsa com golpes. Ao final, percebemos que a bruxa é, na realidade, a avó do menino disfarçada (mas ele não toma conhecimento deste fato). Pinito aprende a sua lição e não deseja mais ir à Cidade das Maravilhas. A obediência aos adultos é, portanto, mais uma vez, valorizada nesta peça, constituindo quase uma contradição com as obras mais subversivas do mesmo autor, as quais dão ênfase à valentia e à transformação das situações vividas.

Existe ainda outra peça de Otto Freitas que possui um fundo moralizante: trata-se daquela denominada *La salamanca*¹⁰¹², inspirada numa lenda espanhola que foi adotada na Argentina. A obra inicia-se com Don Goyo, que vai até a caverna de Salamanca para pedir ao Diabo poder e dinheiro. Neste momento, ele é, então, transformado, também, em Diabo. No desenrolar da trama, o seu companheiro Celestín vai resgatá-lo e o convence a querer trabalhar, deixando suas ambições de lado. Com isso, ambos derrubam as bruxas que cuidam do lugar num abismo. Entretanto, Don Goyo não consegue tirar o seu rabo de Diabo, permanecendo com ele o resto da vida. Esta obra parece nos dizer que a ambição por poder e dinheiro deixa profundas marcas, mesmo que nos arrependamos de tais desejos. Subsiste, dessa maneira, uma moral que se aproxima das metáforas contidas na simbologia do Céu e do Inferno.

A bonequeira brasileira Olga Obry, já mencionada em tópico anterior, também é autora de uma peça que contém elementos moralizantes. Esta, no entanto, fornece a lição de moral de uma forma mais óbvia, se comparada com a obra de Otto Freitas. O texto de Obry, intitulado *O pó mágico*¹⁰¹³, feito para fantoches, conta a história de uma velha que cria um pó mágico. Para que este funcione, ela chama o Diabo, o qual lhe diz

¹⁰¹¹ FREITAS, OTTO. “Pinito vende su perro a la bruja”. In: FREITAS, Otto. *7 obras para títeres*. Op. cit.

¹⁰¹² FREITAS, Otto. “La Salamanca”. In: *7 obras para títeres*. Op. cit.

¹⁰¹³ OBRY, Olga. “O pó mágico”. In: OBRY, Olga. *O teatro na escola*. Op. cit.

que ela pode fazer apenas três pedidos. No entanto, a velha, sem querer, pede um vaso de flores, e depois uma garrafa de vinho.

Neste momento, um malandro entra em cena e rouba o seu vinho, indo embora logo depois. A velha, então, deseja que o malandro volte, e ele retorna. Durante um conflito com o sujeito, a velha pede para que o Diabo a livre dele. Entretanto, este seria o quarto desejo, o que faz com que o Diabo retorne para levar as duas personagens para o Inferno. A velha e o malandro clamam por um dia a mais, e o Diabo, então, esclarece que, se os dois não solicitarem mais nada ao pó mágico, ele os deixa viver.

Ao final da trama, há uma lição de moral:

A VELHA – Escuta, Senhor Malandro, vamos jogar fora êsse pó e deixar de bobagens. Vou esquecer as mágicas e você deixa a malandragem. Há muito trabalho em minha casa e estou ficando velha mesmo. Quer ficar aqui e trabalhar? Vamos perguntar às crianças o que pensam elas.

O MALANDRO (*para o público*) – Que devo fazer? Jogar fora o pó? Sim? Ficar com a Velha? Sim? Deixar de malandragem? Sim? Está bem, Senhora Velha. Vamos jogar fora o pó. (*Pegam o saco, sacodem-no, jogam-no pela janela, cantam e dançam*).

A VELHA (*para o público*) – Estão vendo agora o que pode acontecer se a gente quiser muita coisa de uma vez?

O MALANDRO – Estão vendo? Tornei-me um homem honesto.

O DIABO (*reaparecendo*) – Estão vendo? Perdi a partida.

O MALANDRO E A VELHA (*empurrando-o para fora do palco*) – Vá embora, vá embora, vá embora. Bem-feito, não é crianças?¹⁰¹⁴

O Diabo é ainda personagem na peça *El campesino y el diablo*¹⁰¹⁵, de Laura S. de Fernández Godard, inspirada num conto popular¹⁰¹⁶. Na trama, um camponês se

¹⁰¹⁴ *Idem*, p. 127.

¹⁰¹⁵ GODARD, Laura S. de Fernández. “El campesino y el diablo”. In: GODARD, Laura S. de Fernández. *Niños y Títeres*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Didot, 1955.

¹⁰¹⁶ Nem todas as adaptações de contos populares, no entanto, dispõem de fundo moral. Na peça *La tía Miserias*, por exemplo, também de Laura S. de Fernández Godard, a anciã Miserias consegue enganar a Morte, não havendo na peça nenhuma mensagem além de astúcia e sagacidade por parte da velha. GODARD, Laura S. de Fernández. “La tía Miserias”. In: GODARD, Laura S. de Fernández. *Niños y Títeres*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Didot, 1955. A peça *El viejo y los demonios*, adaptação de um conto popular japonês por Maria del Carmen Sanchez Rego, também não traz uma lição de moral evidente. Já a obra *El hacha de oro*, adaptação de um conto de Yang Chu pela mesma autora, também possuiria uma estrutura mais aberta se não fosse a sua ênfase na questão de o protagonista da história ser um menino pobre, que tem que trabalhar e não pode brincar, frisando esta situação como um problema do

encontra com o diabo, e este lhe diz que há um tesouro em sua terra. Os dois, então, combinam que o diabo diria onde estava o tesouro se o camponês desse a ele, dentro de dois anos, a colheita que tivesse crescido sobre a terra. Os dois anos se passam e o diabo retorna para pegar a sua parte. O camponês, assim, lhe dá folhas secas, pois havia plantado cenouras, e essas crescem debaixo da terra, e não sobre a terra. O diabo, enfurecido, faz um acordo de que em dois anos voltará para buscar a colheita que estará debaixo da terra. Quando ele regressa, o camponês lhe oferta as raízes, pois havia semeado trigo, e as espigas ficavam sobre a terra. Desse modo, o diabo vai embora. Ao final, a esposa do camponês pergunta:

María – E o tesouro, Juan? Agora jamais saberemos onde está enterrado.

Juan – Esquece isto, mulher. “Não há melhor tesouro que o trabalho”... e quem o tem está livre de tentações. Bem dizia o meu pai!¹⁰¹⁷

O bonequeiro argentino José Pedroni também possui uma peça cuja ambientação é o Inferno, a qual se intitula *En el infierno. O las Calderas de Pedro Botero*. Na história, a Morte chega ao Inferno com o Rei de Trampilandia que fora enforcado e o diabo, então, depois de muitos cálculos, lhe dá uma sentença de longos anos no fogo. A Morte, em seguida, retorna e diz que cometeu um engano: o Palhaço que havia deixado no Inferno pertencia, na verdade, aos Céus. O diabo traz o palhaço dos fogos do Inferno e vê que ele não havia se queimado. Este, assim, informa que estava fazendo shows de malabarismos para os funcionários dos fogos do Inferno e, por isso, não sofrera queimaduras. Com isso, o diabo fica furioso e vai para o subterrâneo “colocar ordem”. O Palhaço, dessa maneira, afirma para as crianças que, se elas imitarem um touro, o diabo ficará amedrontado, pois o seu corpo é vermelho, cor odiada pelos touros. Ao final, espera-se que o público infantil copie este animal para que o diabo termine a peça com medo. As crianças, desse modo, seriam capazes de superar o temor representado pelo ser das trevas, sendo detentoras do poder de vencer o mal que ele portaria¹⁰¹⁸. Esta peça, portanto, não transmite uma mensagem final tão evidente quanto aquelas.

mundo a ser discutido. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

¹⁰¹⁷ *Idem*, p. 17.

¹⁰¹⁸ É interessante notar que, na temática que inclui seres diabólicos, existe uma peça de Maria del Carmen Sanchez Rego – talvez uma das duas únicas analisadas dentro do conjunto documental – que está conformada mais por um roteiro de ações do que por diálogos. Trata-se da peça *Un piano... ¡Loco lindo!*,

Além da inspiração em temas dos contos populares, as peças com lições moralizantes também poderiam ser baseadas nas personagens da *Commedia dell'arte*¹⁰¹⁹. Este é o caso da obra *Polichinela castigado*¹⁰²⁰, de Laura S. de Fernández Godard. Na trama, Pierrot se declara para Colombina, e Polichinela os observa, escondido. Quando Pierrot sai, Polichinela também tenta impressionar Colombina, mas seus versos são de mau gosto, sarcásticos. Assim, Colombina se enfurece e sai. Pierrot retorna e, os dois, então, começam a brigar pela amada. Eles se municiam com espadas, mas, quando a arma de Polichinela se quebra, Pierrot desiste também da sua. Assim, Colombina fala:

Colombina – [...] Sim, Polichinela, ele poderia ter lhe matado... mas seu bom coração o impediu. Pierrot possui o que vale mais, muito mais que a beleza... a bondade! Por isso sempre o preferi.¹⁰²¹

Com isso, Colombina declama um poema no qual transmite a mensagem de que sempre devemos ter bondade.

A *Commedia dell'arte* não é utilizada, no entanto, em todos os casos, para transmitir lições para o público infantil. No livro *Títeres del mundo nuestro*¹⁰²², de Gaspar L. Benavento, são apresentadas cinco peças com as tradicionais personagens Colombina, Pierrot, Arlequín, Polichinela e Pantalón. Pierrot e Arlequín estão sempre brigando pelo amor de Colombina, e Polichinela perpetuamente armando confusões por meio de suas brincadeiras. Pantalón é dono de um bar, o qual é ambiente para desilusões amorosas, confraternizações e também armações, já que Polichinela, numa das peças,

na qual um pianista não consegue tocar a música que apresentará num concerto e se zanga. O piano, então, começa a se mover de um lado para o outro, até que o pianista cai, bate a cabeça e adormece. O Diabo e o Fantasma, assim, entram em cena e o primeiro coloca uma nova partitura sobre o piano. O pianista acorda e toca o tango, cuja partitura está sobre o instrumento musical, de forma perfeita. O Fantasma e o Diabo dançam e, em seguida, aplaudem, sem serem vistos. Ao final, o Diabo diz que, desta vez, triunfou para o bem. REGO, Maria del Carmen Sanchez. “Un piano... ¡Loco lindo!”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

¹⁰¹⁹ Na peça *El espantapájaros*, de Maria del Carmen Sanchez Rego, a personagem principal é também uma referência à *Commedia dell'arte*. Trata-se do espantalho que, ao final, revela a sua identidade como um antigo títere de um teatrinho do qual não fazia mais parte. O seu nome era Pierrot. REGO, Maria del Carmen Sanchez. “El espantapájaros”. In: REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar con 25 obras*. Buenos Aires: Ed. Ciordia, 1960.

¹⁰²⁰ GODARD, Laura S. de Fernández. “Polichinela castigado”. In: GODARD, Laura S. de Fernández. *Niños y Títeres*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Didot, 1955.

¹⁰²¹ *Idem*, p. 25.

¹⁰²² BENAVENTO, Gaspar L. *Títeres del mundo nuestro*. Argentina: Instituto Amigos del Libro Argentino, 1955.

leva os seus amigos para jantar e pretende pagar fiado – comportamento execrado por Pantalón. As peças não comunicam mensagens edificantes ao final, sendo, portanto, de caráter distinto daquela analisada anteriormente. Dentro deste tema, podemos citar, ainda, uma peça de Guillermo Pérez Tamayo, que não possui diálogos e nem lições moralizantes, somente ações. No roteiro, intitulado *Serenata*¹⁰²³, estrutura-se uma história na qual Colombina e Pierrot expressam o seu amor um pelo outro.

Javier Villafañe, embora seja raro, também escreveu obras que detêm um fundo moral. Este é o caso de *La canción de Caliro*¹⁰²⁴, publicada em 1940. A história se inicia com Caliro que, com seu violino, tenta mostrar ao filho do lenhador como se toca e de que modo se canta. Caliro mostra ao amigo uma canção feita para a filha do moleiro e sai. O filho do lenhador também deseja fazer uma canção para a menina, mas não pode repetir a mesma de Caliro, pois a donzela já sabe quem criou aquela música. No entanto, apesar de tentar muito, não consegue compor nenhuma canção. Aparece, então, uma bruxa, que fala para o filho do lenhador que, se ele quebrar o violino de Caliro, suas próprias mãos ficarão cheias de canções, uma vez que Caliro não sabia, na realidade, elaborar suas composições sozinho – elas seriam feitas pelo próprio violino, e não pelo músico.

No Segundo Ato, a cena inicia-se com o desespero das pessoas, pois Caliro desapareceu após ter tido o seu violino quebrado. O moleiro está desesperado, pois a sua filha havia adoecido pela falta do menino. O filho do lenhador, aproveitando a ocasião, diz que pode curá-la, pois tem as mãos repletas de músicas. No entanto, no momento em que deveria cantar, não consegue fazer sequer um verso.

Neste instante, aparece Caliro, que diz não poder mais cantar, pois não possui um violino. O moleiro, então, traz um novo instrumento para Caliro. O filho do lenhador insiste em dizer que o amigo já não pode mais compor, pois o responsável pelas músicas seria o seu velho violino. Apesar disso, Caliro, com o seu novo violino, canta lindamente, para a surpresa de seu rival. Ao final, entra em cena um soldado mensageiro do rei com o seguinte recado: “Passará três noites no monte aquele que destrua violinos. Assinado: rei”. Cai o pano.

¹⁰²³ TAMAYO, Guillermo Pérez. “Serenata”. In: TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950.

¹⁰²⁴ VILLAFAÑE, Javier. “La canción de Caliro”. In: MEDINA, Pablo (comp). VILLAFAÑE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores*. Buenos Aires: Colihue, 2009.

Javier Villafañe, nesta obra, parece assumir o papel do rei ao final, enviando uma mensagem moral bastante original para o seu público infantil: é proibido destruir sonhos, destruir a poesia que se encontra nos versos de uma composição, nas notas de um instrumento musical. Isso porque, ao fim e ao cabo, a poesia permanecerá, mesmo que todos os desejos forem contrários a isso.

As peças com moral poderiam adotar, portanto, um tom mais poético, e não precisavam, assim, transmitir lições de maneira rígida. Este é o caso de muitas das obras do bonequeiro argentino José Pedroni, já mencionado anteriormente. Na obra *La rana que quiso ser grande como el buey*¹⁰²⁵, que se estrutura de forma dinâmica e em versos, inspirada numa fábula de Esopo, uma rã deseja tornar-se grande como um boi para não ter mais rugas. Com isso, o sapo tenta convencê-la a mudar de ideia, mas a rã, para crescer, se incha de ar até explodir. Ao final, o sapo diz:

Que o que é pequenino
nem o ar pode fazê-lo crescer;
E talvez o grande,
às vezes, não quer
diminuir?¹⁰²⁶

A poesia também se encontra presente em *La luciérnaga, el grillo y el sapo*¹⁰²⁷, do mesmo autor. Na trama, o grilo toca com cautela, pois sabe que o sapo pode escutá-lo e vir comê-lo. O vagalume, então, entra em cena e, com orgulho e vaidade, mostra a sua luz para o grilo. Quando este percebe que o sapo se aproxima, ele se cala, mas o outro continua exibindo a sua luz. Com isso, o sapo devora o vagalume. O grilo lamenta a morte do vagalume e, indiretamente, transmite uma lição: “[...] que toda luz deve ser usada com sabedoria e prudência [...]”.

A peça *El iman de Teodorico*¹⁰²⁸, inspirada na obra de Constancio C. Vigil, também, de forma similarmente poética, detém uma lição moralizante. Trata-se da história de Teodorico, um sapateiro pobre que descobre uma fórmula mágica de seus

¹⁰²⁵ PEDRONI, José. “La rana que quiso ser grande como el buey”. In: PEDRONI, José. *Títeres y teatro para niños*. Montevideo: Botella ao Mar, 2007.

¹⁰²⁶ *Idem*, p. 39.

¹⁰²⁷ PEDRONI, José. “La luciérnaga, el grillo y el sapo”. In: PEDRONI, José. *Títeres y teatro para niños*. *Op. Cit.*

¹⁰²⁸ CARRIÓ, Eduardo (Adap). *El iman de Teodorico* (de Constancio C. Vigil). Buenos Aires: Editorial Atlántida, 1944.

antepassados para, utilizando-se de uma ferradura, aproximar todo o ouro e toda a prata ao seu redor. No entanto, inicia-se uma questão moral: usar a ferradura é roubar de outra pessoa a riqueza que é atraída. A família de Teodorico conclui, então, que a ferradura deve ser usada para tirar o ouro dos ricos, dando-o aos mais necessitados – condição que passa a ser realizada ao longo da trama. Ao final do Quadro III, é anunciada a ordenação do rei de que se busque o ladrão de moedas que se encontra no reino. O monarca, contudo, percebe que as moedas são roubadas somente de agiotas gananciosos, sendo distribuídas aos pobres. Assim, quando ele descobre que é Teodorico o responsável pelos roubos e doações, o rei informa que, a partir daquele instante, a sua coroa será do rapaz. Desse modo, reinaria, naquele momento em diante, a bondade e a justiça.

O bonequeiro Eduardo di Mauro também escreveu, em 1964, uma adaptação da mesma obra de Constancio Vigil.¹⁰²⁹ Nesta trama, porém, o sapateiro Teodoro e seu filho Teodorito conseguem atrair o ouro com uma coreografia de dança, e não com uma ferradura. A história é mais sintética, mas possui a mesma mensagem ao final de que o mais valioso para um líder seria a bondade e a justiça.

Na revista argentina *El Monitor de la Educación Común* existe, ainda, uma peça, publicada em 1959, inspirada num conto de Anton Tchekhov, cuja estrutura se assemelha, de forma indireta, àquela comentada acima. Trata-se da obra *El Rey que tenía una muela*¹⁰³⁰, escrita por Ricardo E. Pose. Na trama, o rei está com dor de dente e nada resolve o seu problema. Ele manda, então, chamar Fantochín de la Plumita, que surge em cena com um traje colorido e um grande chapéu com uma pluma. Fantochín diz que um mago pode curar o monarca – no entanto, não consegue se lembrar do nome do feiticeiro. O rei, nervoso, manda prender Fantochín até que ele se recorde da designação.

Na prisão, o Conselheiro e, depois, o Príncipe, aparecem para saber se Fantochín lembrou-se da palavra esquecida, com o objetivo de obterem vantagens do Rei, mas Fantochín tudo percebe. Em seguida, a Rainha também irrompe, com os mesmos interesses escusos.

Ao fundo, então, alguns lavradores cantam uma canção e, com isso, Fantochín consegue se recordar do nome do mago: Avenof. Na cena seguinte, quando o monarca,

¹⁰²⁹ DI MAURO, Eduardo. “El baile de Teodorito”. In: ESPINA, Roberto. DI MAURO, Eduardo. VILLAFANE, Javier. *Historias para Títeres/I*. Espanha: Teatro Arbolé y Cultural Caracola, 1993.

¹⁰³⁰ POSE, Ricardo E. “El teatro de títeres en la escuela”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1959. Año 69, n. 925 (1959), p. 193-202.

por não possuir outra solução, decide, então, arrancar o dente – conselho apresentado por aqueles que estão próximo a ele –, Fantochín entra em cena com o mago Avenof. O feiticeiro sussurra algumas palavras ao ouvido do rei e, no mesmo momento, a dor de dente desaparece. O mago, o rei e Fantochín saem de cena e voltam com porretes para golpear a Rainha, o Príncipe, o Conselheiro e o Primeiro Ministro. Em seguida, o monarca pergunta a Fantochín o que ele deseja em troca de sua ajuda, e este responde que anseia apenas a alegria do rei. Fantochín, assim, se despede e vai embora com o mago. Cai o pano.

Ao final desta peça, publicada numa revista do *Consejo Nacional de Educación*, há duas citações em destaque:

“A educação tem por finalidade o desenvolvimento no homem de toda a perfeição que sua natureza leva consigo”.

Kant.

“A educação é o desenvolvimento natural, progressivo e sistemático de todas as faculdades”.

Pestalozzi.

Como se pode verificar, esta peça de títeres se vincula, ao final, com ideais educativos presentes na visão da pedagogia renovada, estruturando-se, assim, como um meio de formação integral da criança.

A peça *El geniecillo del bosque*, de Teresa Saravia de Fontao¹⁰³¹, que parece ser inspirada na estrutura de contos tradicionais, também possui um roteiro formativo atraente, dentro do qual um casal, após conhecer um homenzinho barbudo, têm o direito a três pedidos. Desse modo, a mulher pede uma casa melhor, depois riquezas ilimitadas e, por fim, deseja ser uma rainha. Entretanto, após uma semana vivendo no palácio, o casal recebe um mensageiro dizendo que outro imperador iria invadir o reino. Os dois, então, chamam o homenzinho de novo, o qual informa que o único que poderia fazer seria retorná-los à sua condição primeira. Eles aceitam e a mulher aprende a viver, satisfeita, com a vida que possui.

¹⁰³¹ FONTAO, Teresa Savia de. “El geniecillo del bosque”. In: GROSSO, Juan B. MORBELLI, Lilia F. de. GÓNGORA, Elena. BUSCHIAZZO, Celli I. G. de. MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. FONTAO, Teresa Saravia de. *Teatro y Títeres. Antología de obras breves. Op. cit.*

Igualmente com a disposição de conto tradicional é a peça *Las tres alforjas*¹⁰³², na qual o pastor mais pobre consegue vencer o desafio de adquirir uma erva mágica localizada num lugar distante e perigoso para curar a princesa. Enquanto os outros dois concorrentes pensam apenas no dinheiro que receberiam caso vencessem, o mais pobre se preocupava somente com a saúde da princesa. Como sua mãe não possuía condições de encher o seu alforje de alimentos, a leveza de seus equipamentos o auxilia no caminho cheio de obstáculos. Ao final, ele torna-se noivo da princesa.

As peças com lições moralizantes para o público infantil dispõem, portanto, de características diversas, podendo ser de estrutura mais rígida e didática ou mais poéticas e dinâmicas.¹⁰³³ Apesar disso, fato é que a quantidade de peças cujo objetivo é ensinar um bom comportamento para esta infância que se anuncia é muito grande, conferindo, a essas obras, a condição de serem a maioria dentro do escopo documental aqui analisado.

As aventuras e os heróis: peças inspiradas em contos maravilhosos

Dentro do conjunto dramático estudado no presente capítulo, podemos verificar, também, a existência de peças inspiradas, sobretudo, na estrutura dos contos maravilhosos. Para tanto, teremos como referência a conceituação de Gislayne Avelar Matos e de Inno Sorsy, as quais afirmam que estes contos são “povoado[s] pelo mágico, pelas metamorfoses, pelos elementos sobrenaturais, pelos personagens bizarros ou fascinantes que se entrelaçam numa estrutura complexa. Seu tema central é sempre a luta entre o bem e o mal como meio para se restabelecer a harmonia perdida”.¹⁰³⁴ Embora haja contos inspirados nesta estrutura que já foram analisados em outros

¹⁰³² CUENCA, Irene Laurencena de. “Las tres alforjas”. In: CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela. Op. cit.*

¹⁰³³ Estas peças podem ser relacionadas com o modo dominante a partir do qual a infância é interpretada na reflexão filosófica-educacional de tradição ocidental. Acerca deste pensamento, o pesquisador Walter Kohan afirma: “Para dizê-lo em poucas palavras, segundo essa forma, educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos de amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e a mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores”. KOHAN, Walter. “A infância da educação: devir-criança”. In: _____(Org). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-52. *Apud*: OLIVEIRA, Paula Ramos de. “Tempo(s) e alteridade: a escuta nas aulas de Filosofia com crianças”. In: *Educação em Revista*. Marília, v. 12, n. 1, jan-jun., 2011, p. 186.

¹⁰³⁴ MATOS, Gislayne Avelar. SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 75.

tópicos, decidimos destacar, aqui, aqueles cujo objetivo primordial é este embate citado anteriormente, dentro de um contexto mágico.

De acordo com a pesquisadora Maria Tatar,

Os contos de fadas, outrora narrados por camponeses ao pé da lareira para afugentar o tédio dos afazeres domésticos, foram transplantados com grande sucesso para o quarto das crianças, onde florescem na forma de entretenimento e edificação. Esses contos, que passam a constituir um poderoso legado cultural transmitido de geração em geração, fornecem mais que prazeres amenos, enlevos encantadores e deleites divertidos. [...] Despertando a um só tempo medo e alumbramento, os contos de fadas atraíram ao longo dos séculos tanto defensores entusiásticos, que celebram seus encantos vigorosos, quanto críticos severos, que deploram sua violência.¹⁰³⁵

É de autoria de Javier Villafañe uma das mais conhecidas aventuras fantásticas para o teatro de bonecos argentino de heróis que vencem vilões para salvarem suas donzelas, a modo de contos de fadas. Trata-se de *El caballero de la mano de fuego*¹⁰³⁶, publicada em 1943. A obra inicia-se com um diálogo entre Trenzas de Oro e seu pai, o Rei da Ilha, no qual tomamos conhecimento de que há um enorme aparato bélico para proteger a princesa de um possível seqüestro a ser realizado pelo Bruxo. Em seguida, por meio somente de ações, sem diálogos, o Bruxo aparece com o Diabo e captura Trenzas de Oro, que está adormecida. No Segundo Ato, entra em cena o Cavaleiro da Mão de Fogo que, mediante a voz de um grilo, fica ciente de que há uma prisioneira que está nesta situação por artes de bruxaria. Neste momento, surgem os Guardiões do Bruxo, e o Cavaleiro luta com eles e vence. A voz do grilo, então, o guia até onde está Trenzas de Oro.

No Terceiro Ato, Trenzas de Oro se lamenta de seu destino e clama que o Cavaleiro venha salvá-la. O herói aparece e combate o Bruxo, sendo o vencedor. Depois, vence também o Diabo e liberta Trenzas de Oro. Nesta obra, a aventura aparenta ser o mais valoroso: não há moral da história ou subversão à ordem predominante, apenas o desejo de que as crianças apóiem o herói, vinguem-se do vilão e reajam emocionalmente à epopéia quase clássica presente em tantos contos de fadas.

¹⁰³⁵ TATAR, Maria (Edição, Introdução e Notas). *Contos de Fadas. Op. Cit.*, p. 09 e 10.

¹⁰³⁶ VILLAFANE, Javier. “El caballero de la mano de fuego”. In: MEDINA, Pablo (comp). VILLAFANE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores. Op. Cit.*

A outra peça de Villafañe a ser analisada que possui um ritmo semelhante é *El casamiento de doña raña*¹⁰³⁷, publicada em 1967. A poética peça, também em versos, é introduzida com o sapo perguntando a respeito do paradeiro de sua noiva, a rã. Ele, então, é informado de que o Diabo de três cores seqüestrou a sua noiva, a qual se encontra em cativeiro na prisão da Aranha. Desse modo, os animais, com o sapo à frente, se prontificam a resgatá-la. Sem diálogos, somente com ação, o sapo chega à prisão, luta contra a Aranha e o Diabo e os vence, jogando-os no precipício. No Terceiro Ato, ocorre o casamento do sapo e da rã. Esta recebe presentes dos animais e o coro de rãs finaliza a história. É interessante notar aqui que a aventura do sapo em busca de sua amada rã une as mais clássicas histórias de heróis de contos maravilhosos com as fábulas protagonizadas por animais¹⁰³⁸, levando a uma aproximação do público infantil com a natureza e suas relações biológicas.

Maria Clara Machado também escreveu peças inspiradas em narrativas fantásticas. Uma delas intitula-se *O caçador de borboletas*¹⁰³⁹. Trata-se da história da princesa de cabelos dourados, que é transformada, junto com sua aia, em borboleta, pela bruxa Fredegunda. Surge, então, Pedrinho, o caçador de borboletas, que toca uma flauta para chamá-las na floresta. Com isso, ele acaba prendendo a princesa, que foi metamorfoseada numa borboleta azul. Ela, assim, conta a Pedrinho que é necessário matar a bruxa com três lágrimas da rainha a fim de acabar com o feitiço. Desse modo, Pedrinho vai à casa da bruxa, toca uma música que a deixa com sono e joga as três lágrimas sobre o seu corpo. Ao final, a princesa e a aia voltam a ser pessoas novamente e Pedrinho torna-se amigo da princesa.

A mesma autora ainda escreveu uma peça inspirada na lenda de São Jorge, que vence o dragão. A obra intitula-se *São Jorge e o dragão*¹⁰⁴⁰. Como num conto

¹⁰³⁷ VILLAFANE, Javier. "El casamiento de doña raña". In: MEDINA, Pablo (comp). VILLAFANE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores. Op. Cit.*

¹⁰³⁸ Com relação às fábulas, Gislayne Avelar Matos e Inno Sorsy afirmam que "elas se confundem com os contos de animais no que tange a sua estrutura simples e seu caráter educativo, mas seus personagens não são necessariamente os animais. Constituem um gênero tão antigo, que sua origem se perdeu no tempo. Talvez sejam uma evolução dos mitos primitivos que, ao perder seu caráter religioso, passaram ao mágico nos contos maravilhosos para, finalmente, focar seus temas em torno da moral e do cotidiano social". MATOS, Gislayne Avelar. SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias. Op. cit.*, p. 82 e 83.

¹⁰³⁹ MACHADO, Maria Clara. "O caçador de borboletas". In: MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos. Op. cit.*

¹⁰⁴⁰ MACHADO, Maria Clara. "São Jorge e o dragão". In: MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos. Op. cit.* Esta peça também foi publicada na *Revista Mamulengo* n. 4, de 1975. MACHADO, Maria Clara. "São Jorge e o dragão". In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1975, Ano 1, n. 4, p. 27-28.

maravilhoso, São Jorge derrota o terrível monstro e obtém a promessa de que casará com a princesa. Este é um dos santos mais conhecidos do Rio de Janeiro, onde Maria Clara Machado vivia, o que nos leva a supor que a peça deveria ser de grande popularidade entre o público infantil.

Existe, além disso, uma peça brasileira na qual a heroína é a princesa, e não o príncipe. Trata-se da obra *O cravo vermelho*¹⁰⁴¹, contida no livro *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. A história conta o esforço da princesa Sofia para encontrar o seu primo, Rogério, que seria o sucessor do trono caso não tivesse desaparecido. A velha criada Rosa, então, confessa à princesa que sua madrasta fizera uma magia com Rogério para que o seu filho fosse rei. Rogério havia sido transformado, com a ajuda de uma bruxa, num cravo vermelho, e estava no meio de milhares de flores semelhantes a ele no jardim do palácio. Seria necessário encontrá-lo e dizer palavras mágicas para desfazer o feitiço. A princesa, com isso, passa dias e dias buscando o primo e, quando o localiza, diz as palavras mágicas. Desse modo, Rogério é declarado rei e torna-se noivo da princesa Sofia.

Há, além disso, outra história na qual a heroína é uma mulher. Na peça *La niña prudente*¹⁰⁴², de Guillermo Pérez Tamayo, um pescador saía todos os dias com sua filha mais nova, Rosalinda, para pescar. Um dia, ele parte sozinho e não pesca nada. Com isso, fica desesperado, pois sua família não teria o que comer. De repente, surge em cena o Rey Blanco Jabalí, do mar, que pede Rosalinda em troca de boas pescas. A menina aceita o sacrifício e, quando vai para o fundo do oceano, recebe ordens do rei a fim de conseguir romper o feitiço que lá existe, pois, na realidade, os animais que viviam ali eram seres humanos, os quais foram transformados em bichos pela Lei divina. Rosalinda, cumprindo o ordenamento, desfaz assim, a magia, e o Rey Blanco Jabalí se transforma em príncipe. Os dois se casam e ela vive feliz com ele e sua família.

¹⁰⁴¹ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. “O cravo vermelho”. In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. *Op. cit.*

¹⁰⁴² TAMAYO, Guillermo Pérez. “La niña prudente”. In: TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comédias para títeres*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950.

O livro *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*, conta, ainda, com uma peça intitulada *O sapatinho de ouro*¹⁰⁴³ cuja aventura não é bem resolvida. Trata-se da história que envolve a menina Juju, a qual está muito triste e nada a alega. Sua mãe, então, conta ao seu irmão que somente o Sapatinho de Ouro poderia curá-la. Porém, seria muito difícil consegui-lo, pois pertencia à Fada Alegria, que morava num castelo, no alto do Pico da Pedra Branca. Sem maiores explicações, o menino conquista os sapatinhos e Juju dança feliz com eles. A peça causa estranheza porque justamente a parte das peripécias, vividas para que fossem encontrados os sapatinhos, não é apresentada. De acordo com Joseph Campbell, esta estrutura que engloba a experiência da aventura denomina-se saga do herói:

A façanha convencional do herói começa com alguém a quem foi usurpado alguma coisa, ou que sente estar faltando algo entre as experiências normais franqueadas ou permitidas aos membros da sociedade. Essa pessoa então parte numa série de aventuras que ultrapassam o usual, quer para recuperar o que tinha sido perdido, quer para descobrir algum elixir doador da vida. Normalmente, perfaz-se um círculo, com a partida e o retorno.¹⁰⁴⁴

No entanto, em outro momento do mesmo livro, Joseph Campbell afirma que

Histórias de fadas valem como entretenimento. É preciso distinguir entre mitos que têm a ver com a seriedade da vida, vivida em termos da ordem social ou natural, e simples histórias, que lidam com alguns motivos semelhantes, mas se destinam apenas a entreter. Mas, embora a maioria dos contos de fadas tenha um final feliz, no meio do percurso ocorrem motivos mitológicos típicos; por exemplo, o motivo de nos encontrarmos, de repente, em grande dificuldade e ouvirmos uma voz ou vermos alguém que chega para nos salvar.¹⁰⁴⁵

Apesar desta declaração do autor, acreditamos que as peças aqui analisadas, inspiradas em contos maravilhosos, são mais do que entretenimento para o público infantil: elas auxiliariam na projeção dos medos e desafios vividos pelas crianças,

¹⁰⁴³ CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. "O sapatinho de ouro". In: CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Op. cit.

¹⁰⁴⁴ CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990, p. 131-132.

¹⁰⁴⁵ *Idem*, p. 147.

promovendo, além disso, uma organização das imagens internas deste público a partir das imagens externas elaboradas pelas histórias, com base na proposição da pesquisadora Regina Machado.¹⁰⁴⁶

Nesta mesma perspectiva, comentando acerca do teatro para crianças de forma específica, Nora Lía Sormani alega:

Cada vez que vai ao teatro, a criança tem contato com os mundos poéticos criados pelos artistas. A obra enriquece a criança, porque lhe oferece um universo imaginário externo a ele que é acrescentado e se funde com seu próprio jogo interno. Ninguém colocaria em dúvida o caráter benéfico do jogo para as crianças. O mesmo pensamos dos textos para os espetáculos.¹⁰⁴⁷

Numa peça intitulada *El hada encantada*¹⁰⁴⁸, de Alfredo Bagalio, acompanhamos a trajetória do herói denominado Príncipe Sol, que luta contra o Diabo, o qual quase vence se não aparecesse uma borboleta para reviver o Príncipe. Assim, com novo ânimo, o herói derrota o Diabo e, mais uma vez, com o auxílio da borboleta, retira o encantamento da Fada Luz, que reaparece em sua forma original, partindo para o seu reino, o País da Fantasia, em companhia do príncipe.

A ideia de que o herói precisa obter vitórias frente aos desafios para voltar são e salvo para casa aparece, ainda, em duas peças, também de Alfredo Bagalio: na primeira, denominada *La ciudad de las golosinas*¹⁰⁴⁹, o personagem Trapi deve desfazer o encanto que recai sobre as crianças que vão para Dulzópolis. Ao vencer neste intento e conhecer um mago, aprende o caminho de volta para casa. Já na obra *Trapi vence a la bruja*¹⁰⁵⁰, o personagem Trapi, perdido num bosque junto com Luli, deve lutar contra uma bruxa com o auxílio de uma fada. Após derrotar a senhora má, a fada marca o trajeto que indicará às crianças o retorno para sua moradia.

¹⁰⁴⁶ MACHADO, Regina. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015, p. 47.

¹⁰⁴⁷ SORMANI, Nora Lía. *El teatro para niños. Del texto al escenario*. Op. Cit, p. 58.

¹⁰⁴⁸ BAGALIO, Alfredo S. “El hada encantada”. In: BAGALIO, Alfredo S. *El teatro de títeres en la escuela*. Op. Cit.

¹⁰⁴⁹ BAGALIO, Alfredo S. “La ciudad de las golosinas”. In: BAGALIO, Alfredo S. *El teatro de títeres en la escuela*. Op. Cit.

¹⁰⁵⁰ BAGALIO, Alfredo S. “Trapi vence a la bruja”. In: BAGALIO, Alfredo S. *El teatro de títeres en la escuela*. Op. Cit.

O herói, no entanto, nem sempre busca conscientemente a sua aventura. Na peça *Shen Li*, de S. Hover Madrid e Roque Nosetto¹⁰⁵¹, a personagem que dá nome à obra conta uma história, para duas crianças, de um velho Mandarim, ao qual todos da aldeia consultavam. Um dia, o seu inimigo, um feiticeiro, apareceu disfarçado e, transformado depois em dragão, devorou o Mandarim e sua filha. O povo, então, perseguiu o dragão e ele, assustado, escondeu-se numa caverna próxima de onde Shen Li estava narrando a história. De repente, ouvem-se bombas (a China estava em guerra) e os três entram na caverna para se esconder. Com isso, o dragão reaparece e Shen Li o vence. Ao final, o Mandarim e sua filha surgem em cena e todos terminam felizes.

Podemos comentar, da mesma maneira, uma peça na qual os heróis não são humanos, mas sim, animais. Trata-se da obra *Astucia*¹⁰⁵², de Juan B. Grosso, uma história na qual o Pato Silbón aventura-se, junto com o Ganso Pirincho, a salvar a sua amiga Perdiz, que se encontra presa na gaiola do Lobo, o qual planeja comê-la naquela noite. O ganso e o pato, então, aproveitando a ausência do Lobo, colocam em sua panela ervas que fazem dormir. Quando o Lobo adormece, o ganso e o pato podem, assim, acudir a amiga Perdiz. Como o próprio título da obra ressalta, a astúcia é um dos principais atributos do herói, e é pela existência desta qualidade que as crianças também torcem ao assistirem uma peça com esta estrutura.

O herói da aventura pode ser, igualmente, um objeto que ganha vida, como na peça *El valle del tormento*¹⁰⁵³, de S. Hover Madrid e Roque Nosetto. Na trama, Tontolín e Sarrasqueta são levados por um lobo quando estavam num bosque. Tontolín possuía um soldadinho de chumbo, o qual é transformado, por um mago, num ser humano. Desse modo, o brinquedo encantado derrota o lobo e o gigante, que aprisionavam as crianças, e as salva.

Como se pode notar, estas peças nas quais os heróis e as heroínas vencem vilões por meio de, muitas vezes, encantamentos e mágicas, propõem uma infância na qual é necessário torcer para que o bem vença o mal, para que o injusto não predomine sobre o

¹⁰⁵¹ MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. “Shen Li”. In: MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. *Maminolandia. Teatro Escolar y de Títeres*. Argentina: Librería y Editorial “Castellví” Sociedad Anónima, 1950.

¹⁰⁵² GROSSO, Juan B. “Astucia”. In: GROSSO, Juan B. MORBELLI, Lilia F. de. GÓNGORA, Elena. BUSCHIAZZO, Celli I. G. de. MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. FONTAO, Teresa Saravia de. *Teatro y Títeres. Antología de obras breves. Op. cit.*

¹⁰⁵³ MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. “El valle del tormento”. In: GROSSO, Juan B. MORBELLI, Lilia F. de. GÓNGORA, Elena. BUSCHIAZZO, Celli I. G. de. MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. FONTAO, Teresa Saravia de. *Teatro y Títeres. Antología de obras breves. Op. cit.*

justo, para que o caminho de casa, num sentido literal e metafórico, se torne evidente e que, ao final, o herói possa descansar num leito cômodo e seguro.

Acerca da relação entre as crianças e os contos maravilhosos, Walter Benjamin escrevia, em 1924:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Um tal produto de resíduos é o conto maravilhoso, talvez o mais poderoso que se encontra na história espiritual da humanidade: resíduos do processo de constituição e decadência da saga. A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo.¹⁰⁵⁴

Da mesma forma que Benjamin denomina os contos maravilhosos como produto de resíduos, os bonecos também poderiam, possivelmente, trabalhar de modo semelhante no universo infantil: títeres, “resíduos” nos quais as crianças “reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas”.

O teatro de bonecos escrito por crianças: novos sentidos para um universo simbólico compartilhado com os adultos

Neste tópico, analisaremos algumas peças de teatro de bonecos escritas por crianças, encontradas dentro do escopo documental estudado neste capítulo. A quase totalidade destas obras está presente no livro *Los niños y los títeres*, de Javier

¹⁰⁵⁴ BENJAMIN, Walter. “Livros infantis velhos e esquecidos”. In: BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009, p. 57-58.

Villafañe¹⁰⁵⁵, já comentado anteriormente. Trata-se de um conjunto de oito peças desenvolvidas entre 1935 e 1944 por crianças de 8 a 13 anos. Examinaremos, ainda, uma peça elaborada por uma criança de 12 anos, contida no livro *Obras para títeres*, de Ana F. G. de Vaccarezza¹⁰⁵⁶.

Para isso, tomaremos como base algumas ideias debatidas na área de estudos da Antropologia. Clarice Cohn, na obra *Antropologia da criança*¹⁰⁵⁷, afirma que, quando dizemos o que é a criança, geralmente realizamos uma *imagem em negativo*, utilizando-a para tratar sobre outros temas, como as relações na sociedade ou os deveres da etapa adulta. Com isso, se estabelece uma cisão entre o universo dos adultos e aquele das crianças. É possível declarar que este é o caso de grande parte das peças analisadas neste capítulo. A autora, no entanto, não se refere à *infância*, mas, sim, à *criança*, uma vez que a primeira é “um modo particular, e não universal, de pensar a criança”. Nesse sentido, a infância seria um conceito histórico, conforme tudo o que foi discutido ao longo deste estudo.

Para Clarice Cohn, a fim de compreendermos realmente a criança, sem ideias preconcebidas, é necessário ouvirmos o seu próprio ponto de vista. Desse modo, é importante a ênfase na Antropologia da Criança. Dentro desta perspectiva, a partir dos anos 1960, as crianças passaram a ser vistas, nos debates antropológicos, como atores sociais, possuindo um “papel ativo na definição de sua própria condição”. Para a autora, as crianças, dentro daquilo que o sistema lhes possibilita, efetivam determinadas relações sociais, não sendo, assim, sujeitos passivos na aprendizagem da sociabilidade na qual terão que atuar ao longo da vida. Dessa maneira, as crianças desempenham, também, um papel em sua configuração.

Além disso, não podemos afirmar que as crianças compreendem menos que os adultos: elas, na realidade, sabem outras coisas, qualitativamente diferentes. Nesse sentido, as crianças são, também, produtoras de cultura, uma vez que constroem sentidos para o mundo. O universo simbólico delas, no entanto, extrapola o seu próprio mundo, sendo, assim, compartilhado com os adultos. É pertinente ressaltar, aqui, no entanto, que não faremos um exercício de Antropologia da Criança neste tópico, mas, sim, iremos nos enriquecer com o seu olhar a fim de analisarmos as peças desenvolvidas por este público.

¹⁰⁵⁵ VILLAFANE, Javier. *Los niños y los títeres*. Op. Cit.

¹⁰⁵⁶ VACCAREZZA, Ana F. G. de (seleção). *Obras para títeres*. Op. Cit.

¹⁰⁵⁷ COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

Dentro da perspectiva fornecida por Clarice Cohn, podemos tomar como referência, também, a tese da historiadora Patricia Tavares Raffaini, *Pequenos Poemas em Prosa*¹⁰⁵⁸. Esta pesquisa, cujas fontes principais são as cartas do público infantil para Monteiro Lobato, trabalha, justamente, a criança como um agente social, conformadora de sentidos a partir da manipulação do universo simbólico compartilhado com os adultos. Por meio da análise dos documentos, a autora mostra, por exemplo, que Monteiro Lobato solicitava sugestões de histórias às crianças e, muitas vezes, as utilizava.

Nesta tese, Patricia Raffaini apresenta, ainda, como “as cartas enviadas a Lobato também revelam, em certa medida, o alcance que as ideias veiculadas nas obras infantis atingiram”.¹⁰⁵⁹ Da mesma forma, analisando as peças escritas por crianças, podemos verificar, também, o impacto dos títeres nas escolas e nos ambientes frequentados pelo público infantil, e de que maneira os pequenos autores criavam novos sentidos a partir da simbologia compartilhada com o mundo adulto.

A primeira peça escrita pelo público infantil exposta no livro de Javier Villafañe intitula-se *Payasín y Rosita*¹⁰⁶⁰, de autoria de Laura Raquel Pucurull, de 8 anos, do Uruguai. Trata-se de um diálogo entre os brinquedos que dão nome à obra, os quais passaram muito tempo jogados entre trastes sem função. Payasín conta a sua história, explicando que foi se tornando velho e que o sininho que possuía em sua barriga, um dia, saiu de seu corpinho, fazendo com que a sua dona começasse a usar o objeto sonoro para brincar na escola.

Já Rosita conta que sua dona trocava tanto a sua roupa que ela acabou estragando. E a penteou ainda com muita intensidade, o que lhe deixou sem cabelos. Ao final, Payasín, pergunta:

PAYASÍN: E por que será que nos tiraram do quarto de quinquilharias?

ROSITA: Parece que nossa dona vai nos levar para um teatro de títeres.

¹⁰⁵⁸ RAFFAINI, Patricia Tavares. *Pequenos Poemas em Prosa. Vestígios da leitura ficcional na infância brasileira, nas décadas de 30 e 40*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor. São Paulo, 2008.

¹⁰⁵⁹ *Idem*, p. 145.

¹⁰⁶⁰ PUCURULL, Laura Raquel. “Payasín y Rosita”. In: VILLAFÑE, Javier. *Los niños y los títeres*. *Op. cit.*

PAYASÍN: Que alegria! Então vão nos vestir outra vez e voltarão a nos levar para passear.¹⁰⁶¹

Desse modo, a pequena autora Laura, de 8 anos, parece ter usado experiências da infância que conhecia para elaborar a sua peça. O teatro de bonecos, no fim da obra, dispõe de um sentido redentor, afinal, com ele, brinquedos esquecidos podem ganhar uma vida nova. O teatro de títeres seria, portanto, um lugar de renascimento, de transformação.

O tema dos fantasmas que assustam os incautos – assunto tão adotado nas peças de teatro de bonecos realizadas por adultos, conforme pudemos verificar ao longo do capítulo – é também o argumento de uma das obras escritas por crianças. Trata-se da peça *La casa embrujada*¹⁰⁶², de Edith Eicherg, de 12 anos, da Província de Buenos Aires. Na história, Juan e Toribio estão numa casa mal-assombrada. Enquanto conversam sobre isso, aparece um Fantasma, mas eles não o vêem. Os dois companheiros ouvem, então, um ruído, e cada um vai buscar a origem do som por um lado. O Fantasma, assim, reaparece e fala com o público, anunciando que vai assustar Juan e Toribio, e assim o faz. Toribio e Juan, então, assombrados com o ser sobrenatural, dizem que vão sair da casa. No entanto, quando o Fantasma vai embora, Toribio veste um trapo branco e, encontrando-se com a assombrosa figura de costas, se assusta, assim como o Fantasma, e ambos caem no chão:

JUAN: Toribio! Toribio! *Levanta-o*. Meu querido amigo... Ah!Ah! Meu amigo! Olha... Você acaba de matar o Fantasma. Não precisa tremer mais... O Fantasma está morto.

TORIBIO: *Batendo no peito*. Sim. Eu o matei. *Ao público*. Aprendam comigo! Temos que ser valentes e não ter medo dos fantasmas. Não existem fantasmas nem casas mal-assombradas. Aprendam comigo... *Enquanto fala o Fantasma se levanta muito devagar, e ao vê-lo, os dois se assustam e os três caem.*¹⁰⁶³

Do conjunto de peças a serem analisadas neste tópico, os dois textos acima comentados são os únicos que não se desenvolvem em torno da temática da saga do

¹⁰⁶¹ *Idem*, p. 58.

¹⁰⁶² EICHERG, Edith. “La casa embrujada”. In: VILLAFANE, Javier. *Los niños y los títeres*. *Op. cit.*

¹⁰⁶³ *Idem*, p. 91.

herói. Além disso, *Payasín y Rosita* é a única que se refere ao teatro de bonecos dentro da própria trama.

*Una aventura en el circo*¹⁰⁶⁴ é uma das peças nas quais a figura do herói é estruturada ao longo da história. Ela foi escrita por Carlos Magner Silva, de 12 anos, do Chile. Num circo, o Empresário procura o seu filho Pinocho. Neste momento, Pinto, amigo do menino, o avisa de que Pinocho foi raptado por Caballero de la Noche. Pinto ainda conta que vilão advertiu que, se não fossem pagos 15.000 pesos, nunca mais Pinocho seria visto. Caballero de la Noche seqüestrava as crianças havia vários anos, informa Pinto, que se prontifica a ir à montanha onde se encontrava o vilão. Pinto chega ao local onde Pinocho está preso e luta com Caballero de la Noche, vencendo-o. Ao final, os dois amigos vão embora, cantando.

É interessante notar aqui que o grande herói da história é um menino, assim como o é o autor da peça. Além disso, as relações econômicas da vida real também têm presença na obra, o que mostra a ligação do universo infantil com o mundo adulto.

Esta ideia de o herói ser uma criança assim como o autor da peça aparece igualmente na obra *El Diablo y Barbanegra (ó un Mal Negocio)*¹⁰⁶⁵, de Alberto Herrera Sastre, de 12 anos, contida no livro *Obras para títeres*, de 1944. Na trama, Barbanegra e o Diabo se encontram. O Diabo não comia há vinte dias, e Barbanegra propõe um trato: o Diabo ofereceria uma montanha de ouro para o avaro Don Tontolino a fim de que Barbanegra se casasse com a menina Rosita, que vivia com o velho. Com o dinheiro que conseguissem do avaro, o Diabo poderia comer o que desejasse. Este, assim, aprova o acordo, fazendo a proposta a Don Tontolino, que aceita no mesmo momento. Logo em seguida, surge Rosita, muito triste com o contrato, pois não queria se casar com Barbanegra, mas, sim, com Juancito. A menina, então, chama Juancito e este diz que é campeão de boxe no colégio, e que a defenderá. Com isso, luta com Barbanegra e o vence. Depois, vence também o Diabo. Quando Don Tontolino aparece, ele diz que Rosita deveria se casar com quem quisesse, afirmando, ainda, que sua herança ficaria com a menina e com o seu marido.

Conforme podemos verificar, personagens de clássicos contos narrados ao público infantil, como Barbanegra e o Diabo, se misturam com as atividades cotidianas

¹⁰⁶⁴ SILVA, Carlos Magner. “Una aventura en el circo”. In: VILLAFANE, Javier. *Los niños y los títeres*. *Op. cit.*

¹⁰⁶⁵ SASTRE, Alberto Herrera. “El Diablo y Barbanegra (ó un Mal Negocio)”. In: VACCAREZZA, Ana F.G. de (seleção). *Obras para títeres*. *Op. Cit.*

de um menino de 12 anos, sendo as lutas de boxe no colégio um exemplo. Desse modo, o herói da história é, assim como o autor, um garoto que ainda frequenta a escola e que é capaz de vencer, inclusive, o Diabo.

Os heróis das peças escritas pelas crianças, no entanto, nem sempre eram garotos e/ou personagens exemplares. A figura do pícaro também aparece numa das peças, a qual está contida no livro de Javier Villafañe. A obra intitula-se *Rantuplín*¹⁰⁶⁶, de autoria de Rodolfo Vinacua, de 13 anos, de Rosário. No início da trama, as personagens se apresentam, em versos:

RANTUPLÍN:

Senhores! Sou Rantuplín!
 Já famoso em todo o mundo
 como desocupado horripilante.
 Que me importa o mundo
 se eu sou um vagabundo!

Pausa.

Já me esquecia de uma parte...

Pensa.

Entrei no Palácio do Rei
 e dele não saio mais.
 Aí me tratam muito bem!
 Divirto o Rei com meus cantos
 e eu, como, rio e danço.

Sai.

ALCALDE:

Sou o Alcaide deste Reino
 onde reina o Rei Simplón,
 que é o monarca mais tonto
 que neste Reino já se viu.

Sai.

SIMPLÓN:

Monarca sou deste Reino

¹⁰⁶⁶ VINACUA, Rodolfo. “Rantuplín”. In: VILLAFANE, Javier. *Los niños y los títeres*. Op. cit.

grande, fecundo e bonito.
 Me chamam de Rei Simplón
 embora eu não seja nada sonso.¹⁰⁶⁷

No início do Primeiro Ato, o Alcaide entra em cena e pede que o Rei expulse Rantuplín, uma vez que este roubava as galinhas do reino e não deixava ninguém dormir. O Rei nega a solicitação, e os aldeões ficam furiosos. Em seguida, o monarca conversa com Rantuplín, que diz serem calúnias as acusações. No Segundo Ato, dois malandros combinam um assalto, e Rantuplín os pega em flagrante, levando-os presos. Por fim, no Terceiro Ato, o Alcaide tenta convencer o Rei de que Rantuplín é o culpado, pois havia desaparecido. Neste momento, o incriminado aparece, trazendo os dois ladrões consigo para serem detidos. Ao final, Rantuplín afirma:

Àquele que acusa sem saber
 como o Alcaide presente,
 lhe acontecem coisas muito tristes,
 vergonhosas e doloridas.
 Rantuplín é vagabundo
 mas é um cantor honrado.
 Soube aprisionar dois ladrões
 que serão bem castigados.
 E vocês, Alcaide e Aldeões,
 recordem esta lição
 e agora sejam perdoados.¹⁰⁶⁸

Esta peça é provavelmente um exemplo de como as obras para títeres do universo adulto foram reapropriadas por uma criança. Há, aqui, a figura do pícaro – personagem que, conforme visto, é muito usual na produção de Javier Villafañe –, que é, também, o herói ao final da obra *Rantuplín*. Nesse sentido, o autor mirim parece querer o perdão do público ao seu protagonista, vinculando-o à ideia de justiceiro. O pequeno escritor, assim, aparentemente, não aceita uma trama na qual um pícaro possa levar a vantagem sem ter realizado alguma boa ação.

¹⁰⁶⁷ *Idem*, p. 63-64.

¹⁰⁶⁸ *Idem*, p. 70-71.

Já a peça *El soldadito de plomo*¹⁰⁶⁹, de Raúl Gustavo Aguirre, de 12 anos, Buenos Aires, igualmente presente no livro de Javier Villafañe, parece configurar a figura do herói sem contradições de caráter. Trata-se de uma obra construída sobre um poema de Tristán Klingsor. Na trama, o Soldadinho de Chumbo encontra-se com o Diabo, que lhe sugere roubar o dinheiro do General para se tornar rico, mas o Soldadinho recusa, desaparecendo de cena logo em seguida. Aparece, então, o Cabo, que aceita a proposta do Diabo. Para isso, teria que afastar o Soldadinho e, sendo superior hierarquicamente a ele, obteria sucesso. Quando o Diabo sai de cena, surge novamente o Soldadinho, o qual confunde o Cabo com o ser das trevas, golpeando-o e, assim, vencendo o Cabo. Em seguida, o Soldadinho derrota, também, o próprio Diabo.

Nesta peça, a figura do herói é clara e pura. Nesse sentido, podemos criar a hipótese de que os autores mirins selecionados para as publicações não gostavam de muitas ambigüidades ou de contradições acentuadas. Mesmo Rantuplín, sendo um pícaro, teria que fazer algo de bom para ser agraciado ao final da trama.

As técnicas de títeres de porrete também aparecem na obra *Aventuras de doña Rotumba y el sargento Ciclón*¹⁰⁷⁰, de Humberto Bertani, de 12 anos, de Mendoza. Na trama, Dona Rotumba se encontra com Sargento Ciclón, e este lhe avisa que há um bruxo pela região. O Sargento ainda afirma que vai vencê-lo. Neste momento, o bruxo aparece, mas não é reconhecido por Ciclón. Ao tomar conhecimento de que este gosta muito de Dona Rotumba, sendo seu noivo, o feiticeiro seqüestra a moça.

O Sargento fica furioso ao perceber quem era o estranho e, com isso, pega um porrete. O bruxo inicia um jogo de esconde-esconde com a figura de Rotumba, até que Ciclón consegue dar pauladas no vilão, que pede perdão e se rende. Quando o bruxo desaparece, o casal se reencontra e começa a dançar. Cai o pano. Nesta trama, repleta de ação, a dimensão simbólica dos populares títeres de porrete ganha vida, mostrando que o mundo dos adultos não era dicotômico do universo produzido pelas crianças.

As lutas entre vilões e heróis se encontram presentes de forma similar na peça *El mago Chinchibirra y el valiente Cienrabucos*¹⁰⁷¹, de Lía S. Krasnopolsky, de 12 anos, de Buenos Aires. É interessante notar que esta obra foi representada várias vezes no

¹⁰⁶⁹ AGUIRRE, Raúl Gustavo. “El soldadito de plomo”. In: VILLAFAÑE, Javier. *Los niños y los títeres*. *Op. cit.*

¹⁰⁷⁰ BERTANI, Humberto. “Aventuras de doña Rotumba y el sargento Ciclón”. In: VILLAFAÑE, Javier. *Los niños y los títeres*. *Op. cit.*

¹⁰⁷¹ KRASNOPOLSKY, Lía S. “El mago Chinchibirra y el valiente Cienrabucos”. In: VILLAFAÑE, Javier. *Los niños y los títeres*. *Op. cit.*

teatro “El Caballito Volador”, da Escola República de México. No Primeiro Ato da peça, o bruxo Chinchibirra corre atrás de duas crianças, para devorá-las, e uma delas diz, fugindo, que não está tão gordinha como parece. Desta forma, por meio de uma cena repleta de ação, a pequena autora nos apresenta o conflito principal da história. No Segundo Ato, duas mães se lamentam da perda de seus filhos para o bruxo introduzido anteriormente. Com isso, entra em cena Cienrabucos, o qual afirma que irá castigar o mago. Para isso, ele teria a ajuda da Rainha das Fadas, Coração de Rosa, a qual lhe dá um pó para que jogue nos olhos dos dragões que vigiam a entrada do Castelo Misterios, pertencente ao mago. Com isso, Cienrabucos consegue vencer Chinchibirra por meio de uma luta e salva as crianças, que cantam, felizes, ao final.

É importante ressaltar aqui a crueldade da trama, explicitada, principalmente, no Primeiro Ato da peça, no qual as crianças fogem para não serem devoradas pelo mago. A pequena autora, além disso, estabelece uma história contada por meio de ações, e não somente por meio de diálogos, tornando a obra muito dinâmica.

Já na peça *La vida social antigua o el Caballero Disparada*¹⁰⁷², de Alfredo Méndez, de 11 anos, de Misiones, insinua-se que lutas ocorrerão ao longo da história, mas, ao final, somos surpreendidos pela atitude de uma das personagens. No início da trama, o Rei declara que não deseja que o Caballero Disparada seja o esposo de sua filha. A Rainha, então, diz que isso será decidido pelas armas, levando o Monarca a anunciar que se apresentassem no Palácio todos os cavalheiros que almejassem se casar com a Princesa Esplendor. Com isso, o Caballero Valiente aparece, afirmando que, no entanto, é muito pobre. Ele, assim, deveria lutar com o Caballero Disparada, visto como um corajoso rapaz, mas este, surpreendentemente, fica com medo e vai embora. O Rei, desse modo, une o Caballero Valiente e a Princesa em casamento.

Como é possível concluir a partir do conjunto destas peças escritas por crianças, não há, em nenhuma delas, mensagens moralizantes ou didáticas/escolares. É como se as crianças tivessem se apoderado do universo simbólico, principalmente, das histórias de aventuras, onde o herói torna-se vitorioso ao final. É importante mencionar, no entanto, que isto não significa que as peças escritas pelo público infantil possuíssem sempre esta tônica, uma vez que as obras dramáticas analisadas foram selecionadas a fim de serem publicadas nos livros de Javier Villafañe e Ana F.G. de Vaccarezza,

¹⁰⁷²MÉNDEZ, Alfredo. “La vida social antigua o el Caballero Disparada”. In: VILLAFañE, Javier. *Los niños y los títeres*. Op. cit.

sendo, assim, exemplos do que estes escritores consideravam como o melhor da produção infantil. Desse modo, as peças são repletas de ação, não havendo muitos diálogos dramáticos sem dinâmica, constituindo, formalmente, aquilo que seria o ideal para uma obra de teatro de fantoches. Existem, ainda, lutas com porretes e cenas de perseguição. É provável que as peças escolhidas por Villafañe tenham sido inspiradas em suas próprias apresentações, o que fez com que as crianças se apropriassem da dimensão simbólica de seu trabalho. É também interessante notar que a publicação destas obras deu voz às crianças, tornando-as sujeitos ativos da realidade artística na qual se encontravam. Desse modo, estas peças conformam uma significação especial à criação do público infantil.

Por fim, é relevante indagar: teriam sido estas peças modificadas pelos adultos a fim de serem publicadas? Mesmo que haja tais alterações, acreditamos que os aspectos principais das tramas foram estabelecidos pelos pequenos autores, o que nos leva a percebê-los como agentes conformadores de novos sentidos na realidade na qual atuavam.¹⁰⁷³

Ao longo deste capítulo, verificamos a diversidade de perspectivas de infância apresentadas nas peças para teatro de bonecos do Brasil e da Argentina. É interessante notar que a maioria das obras brasileiras para crianças por nós acessadas possuía um objetivo moralizante ou higienista. E, dentre as peças envolvidas por uma concepção mais crítica do que deveria ser a infância, uma autora brasileira se destaca: Olga Obry, com suas personagens atrevidas e questionadoras.

É também importante mencionar que, no Brasil, não foram encontradas peças para o teatro de bonecos que buscavam engrandecer a Pátria, tal como se verifica em algumas obras argentinas. No caso brasileiro, parecia não haver esta ligação entre a adoração da Nação e o teatro de bonecos. A dramaturgia brasileira desta linguagem

¹⁰⁷³ Apesar disso, a seleção realizada pelos adultos das peças a serem publicadas nos remete às limitações do papel de agente das crianças. De acordo com Marisa Lajolo, “[...] por não falar, a infância *não se fala e, não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um *ele/ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida *de fora*”. Seria a intervenção dos adultos nas peças infantis também uma afirmação da definição da infância *de fora*? LAJOLO, Marisa. “Infância de papel e tinta”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 324.

cênica especialmente para crianças, cujas publicações estavam disponíveis para a autora desta Tese, voltava-se, fundamentalmente, como já comentado, aos objetivos moralizantes e higienistas transmitidos nas instituições escolares.

Notamos igualmente que, apesar de haver uma vertente mambembe – autônoma e mais subversiva – do teatro de bonecos argentino, próximo à tradição compartilhada por Federico García Lorca, existiram, ainda, neste país, muitos livros de dramaturgia para títeres que se propunham mais moralizantes e/ou patrióticos. Estes, no entanto, não parecem ser levados em conta na periodização e historicização do moderno teatro de bonecos argentino.

Verificamos, além disso, que parece existir uma maior variedade de perspectivas de infância no caso da dramaturgia argentina. É provável que, neste país, o teatro de bonecos tenha possuído um papel mais sólido nos debates acerca do que deveria ser a infância e a educação, apresentando diversos posicionamentos sobre o tema, que não se limitavam apenas às principais ideias da Escola Nova. No Brasil, analisamos que, grosso modo, inclusive nas peças de Maria Clara Machado, nas quais o recurso dos porretes é utilizado, o bom sempre vence o mau, e os pícaros nunca são recompensados ao final, tal como ocorre em muitas obras argentinas. Nesse sentido, é possível que os ideais da Sociedade Pestalozzi centralizassem as concepções de infância na dramaturgia brasileira analisada, enquanto, na Argentina, esta se conformava de maneira mais descentralizada, resultando numa maior diversidade de discursos. É plausível, também, que o recurso dos títeres de porrete praticado com mais subversão estivesse presente, no Brasil, nos teatros populares, como o de *mamulengo*, os quais não foram contemplados neste capítulo por não se tratar de uma arte voltada especificamente ao público infantil.

Por fim, cabe tecer pequenas conclusões acerca da relação entre o escolanovismo e as peças para bonecos analisadas neste capítulo que possuíam relação com este discurso. Embora o ideário da Escola Nova tenha sido a base para os manuais de como utilizar o teatro de títeres na sala de aula examinados anteriormente, as peças para esta linguagem cênica apresentam uma grande heterogeneidade de concepções sobre o que seria essa infância como público. Assim, a dramaturgia aqui contemplada, em especial a argentina, atesta quão variada era esta prática do moderno teatro de bonecos. É como se, no discurso teórico, houvesse determinados parâmetros a serem seguidos na educação, mas, na encenação, a criatividade levasse os autores a se definirem enquanto mediadores de forma mais pessoal do que nos manuais. Dessa

maneira, encontramos a ligação, nem sempre harmônica, entre o indivíduo com suas particularidades do fazer poético e o sujeito histórico que detém ideias coletivas de seu período.

Finalmente, é possível afirmar que a Escola Nova era um ideário que poderia ser utilizado a partir de diversos objetivos, fossem eles higienistas, moralizantes, nacionalistas ou subversivos. Desse modo, dentro dos parâmetros escolanovistas, uma diversidade de entendimentos acerca da infância poderia ser estabelecida.

A fim de concluir este capítulo, não poderíamos deixar de mencionar a importância das histórias para a criação de novos sentidos e de novas perspectivas para as crianças. Verificamos, inclusive, que é viável analisar algumas das criações dramáticas realizadas pelo próprio público infantil a partir da relação com o universo simbólico dos adultos. Tais produções infantis argentinas, publicadas em livros, não possuíram, no entanto, similitude no Brasil, o que nos leva a questionar sobre esta ausência.

As histórias, de acordo com Yolanda Reyes, podem servir para vivermos melhor em momentos difíceis, pois nos mostram, na longa experiência humana, como outras pessoas se defrontaram com a mesma situação que a nossa quando sentimos dor, nos conectando aos sentimentos coletivos e fazendo-nos sentir menos sós:

Essa experiência imaginária de viver na pele dos outros, essa experiência vicária – ser parte de um conglomerado humano que intercambia e arrisca sentido na linguagem –, pode ser o começo de uma longa conversa com as crianças, que tanto estão precisando de outras versões, distintas das que reproduzem diariamente as notícias. Outros projetos de vida e outras referências para inventar seus sonhos. Porque os sonhos também se nutrem, se alimentam.¹⁰⁷⁴

Apesar de Yolanda Reyes não se referir especificamente às histórias presentes na dramaturgia para o teatro de bonecos, além de estar indicando uma situação do mundo contemporâneo, e não da primeira metade do século XX, acreditamos que o seu comentário possa corresponder, também, às especificidades do escopo documental analisado neste capítulo. Nesse sentido, as peças investigadas criariam novos sentidos,

¹⁰⁷⁴ REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar. Literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012, p. 83-84.

novos mundos para a realidade infantil daquele momento¹⁰⁷⁵. E, conforme verificado, cada peça compunha o seu posicionamento sobre a infância, objetivando criar perspectivas originais que influenciassem na conjuntura compartilhada tanto pelos adultos como pelas crianças. Dessa forma, tais perspectivas não eram nada ingênuas, dispendo, isso, sim, de diretrizes políticas acerca da relação dos adultos com este público infantil.¹⁰⁷⁶

¹⁰⁷⁵ O texto “A literatura dramática destinada ao teatro de bonecos”, de Wieslawa Domanska, apresenta um breve panorama das peças para o teatro de bonecos polonês. Ao final do artigo, a autora conclui: “Anatole France dizia que nada mais apropriado para crianças do que brinquedos e livros. Isto também se aplica à obra criativa de autores para teatro de bonecos. O bestiário, os contos poéticos, a ficção científica, o drama de propaganda e o folclore – todas estas diferentes formas literárias têm contribuído para o teatro de bonecos. Ela se distingue pela intenção de falar às crianças de maneira ampla sobre temas os mais variados”. Acreditamos que tal afirmação possa valer também para o teatro de bonecos latino-americano. DOMANSKA, Wieslawa. “A literatura dramática destinada ao teatro de bonecos”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1977, Ano 3, n. 06, p. 15.

¹⁰⁷⁶ Acerca da ideia de que o teatro infantil é uma “arte menor” por ser tratada como ingênua e simples, enfatizamos um comentário de Carlos Augusto Nazareth, no artigo “O teatro infantil e suas diversas linguagens”: “Num mundo capitalista em que a terceira idade e a infância, sendo economicamente ‘não produtivas’, são desvalorizadas, a produção voltada para a criança é olhada com total descaso, por vários setores, pela mídia e até pelos próprios artistas. Acredita-se que ‘qualquer um’ pode fazer teatro, qualquer um pode escrever, qualquer um pode montar um espetáculo teatral, porque ‘é para criança’... Mas teatro é obra de arte e, como tal, atua na formação da criança de forma marcante e contundente”. NAZARETH, Carlos Augusto. “O teatro infantil e suas diversas linguagens”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 6, v. 7, 2010, p. 183.



Página da seção de dramaturgia do livro *Como fazer teatrinho de bonecos*, de Maria Clara Machado. Rio de Janeiro: Agir, 1970, p. 68.



Capa do livro *Ocho obritas para teatro de títeres*, de Otto Freitas. Uruguai: Cooperativa Club de Grabado de Montevideo, 1962.



Detalhe do livro *Ocho obritas para teatro de títeres*, de Otto Freitas.

Capítulo 4

Entrelaçando o teatro de bonecos e as políticas públicas

Um estudo comparativo entre a trajetória de Ariel Bufano e os grupos Teatro Gibi e Teatro de Bonecos da Prefeitura

Com este capítulo, almejamos tecer uma análise comparativa entre a trajetória de Ariel Bufano, bonequeiro argentino que se destaca por ter dirigido o *Grupo de Titiriteros do Teatro Municipal General San Martín*, surgido na década de 1970 e financiado com verbas públicas, o qual se encontra ativo até os dias de hoje, e de dois grupos de teatro de bonecos brasileiros também apoiados por financiamento público na época em que estiveram atuantes. São eles: o *Teatro Gibi*, cuja origem é no ano de 1945, e o grupo *Teatro de Bonecos da Prefeitura* [de São Paulo], conhecido também como *Turistinhas Municipais*, surgido em janeiro de 1956.

Ariel Bufano pode ser considerado como um dos principais bonequeiros de sua geração, tendo atuado em diferentes grupos e também como solista. Uma das diretoras do *Teatro Gibi*, Maria Mazzetti, também possui papel de destaque em sua atuação frente ao teatro infantil, sendo autora de diversos livros voltados a este público, os quais serão aqui analisados. No grupo de teatro *Turistinhas Municipais*, é possível destacar uma de suas atuantes – Antonieta Lex Leite – que, segundo Ana Maria Amaral, participou dos cursos de Helena Antipoff entre os anos de 1946 e 1947, no Rio de Janeiro. Nieta Lex, como era conhecida, também participou do grupo de teatro de bonecos *Teatro Sacy*, que costumava se apresentar no salão do Instituto dos Arquitetos¹⁰⁷⁷.

¹⁰⁷⁷ Segundo Ana Maria Amaral, o Teatro Sacy era um grupo particular, e “fizeram parte dele, Suzana Rodrigues, Aldemir Martins, Clóvis Graciano, Maurício Barroso, Ítalo Rossi, Danilo di Prete, Reynaldo Bairão, Ruggero Jacobi, entre outros. Era um grupo de amigos que se reunia para discutir os seus projetos no então muito freqüentado Clubinhos dos Artistas, ou melhor, o Clube dos Artistas e Amigos da Arte. [...]” As montagens de Nieta Lex Leite eram basicamente para o público infantil, mas, no ano de 1953, arriscou fazer um espetáculo para adultos, juntamente com Maria Duja Gross, Nelly Ribeiro Leite, Darcy Penteado e Reynaldo Bairão. No TBC, apresentaram *O Pássaro de Fogo*, de Stravinsky, *O Irmão das Almas* e *O Maquinista*, de Martins Pena, e *Farsa Grottesca*, de Aldous Huxley. Os bonecos foram de autoria de Darcy Penteado. AMARAL, Ana Maria. *Teatro de Bonecos no Brasil e em São Paulo de 1940 a 1980*. São Paulo: COM-ARTE, 1994, p. 67. Em artigo do *Correio da Manhã* de 1948, o trabalho de Darcy Penteado é apresentado: “Darcy Penteado ganha a vida como desenhista. Nas horas vagas, não cansado de traçar bonecos para revistas e cartazes comerciais, desenha, modela, esculpe, pinta e move os artistas de pano, cartão, madeira de seu pequeno mundo. Além disso tudo, imagina, inventa, improvisa o repertório de seu ‘teatrinho’ que é dos mais fascinantes dos existentes no Brasil. No estúdio do pintor Di Cavalcanti, em São Paulo, Darcy Penteado vai instalar permanentemente, para crianças, humildes e

Cabe esclarecer aqui que um dos motivos para serem destacadas estas três personagens no presente capítulo, além de seus importantes papéis nos grupos a serem analisados, se deve ao acesso a materiais que dizem respeito a elas. Como se verá, outros artistas aparecem na trajetória dos grupos aqui investigados, mas a ausência de fontes sobre seus caminhos profissionais não permitiu o desenvolvimento de uma análise mais extensa a respeito de seus trabalhos individuais.

Apesar do *Grupo de Titiriteros do Teatro Municipal General San Martín* ter surgido apenas na década de 1970 – diferentemente dos dois demais grupos a serem analisados neste capítulo, os quais estiveram atuantes nas décadas de 1940, 1950 e 1960 – acreditamos que tal comparação é possível devido ao fato de a trajetória profissional de Ariel Bufano ter se iniciado já na década de 1940 – fator que contribui para que suas concepções sejam, em grande parte, contemporâneas àquelas criadas pelos grupos de teatro de bonecos brasileiros selecionados. Já as características que divergem amplamente entre os grupos do Brasil e o grupo de Ariel Bufano da década de 1970 podem, além disso, iluminar o novo olhar que passa a ser lançado ao teatro de bonecos a partir do final da década de 1960, criando bases para um caráter mais experimental deste formato cênico, o qual era ainda a minoria dos trabalhos na década de 1950 e início da década de 1960. Nesse sentido, será possível esclarecer e diferenciar quais elementos estavam presentes nos projetos selecionados para serem apoiados por verbas públicas no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 e qual elenco estável passou a ser apoiado com financiamento público na Argentina na década de 1970.

Tal aspecto pode fornecer uma maior justificativa para que o marco final desta pesquisa seja, justamente, a segunda metade da década de 1960 – época na qual, conforme já comentado, o teatro de bonecos torna-se menos voltado ao público infantil, fazendo com que o caráter experimental e a ligação com o pensamento relacionado às artes contemporâneas passassem a ter mais peso no fazer artístico desta linguagem cênica.

Juan Garff, no artigo “Hitos de una breve, rica trayectoria”, afirma, a respeito do teatro argentino: “com a irrupção de novas tendências no teatro dos anos 1960, que repercutem também no teatro para crianças, produz-se uma reformulação do papel quase exclusivo outorgado até então ao tradicional boneco de luva, fechado num pequeno

poetas, com espetáculos duas ou três vezes por semana, seu ‘teatro’ que vai se chamar ‘Caixa de Bonecos’. MAGNO, Paschoal Carlos. “Darcy”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 29/05/1948.

retábulo”.¹⁰⁷⁸ Este comentário nos conduz para a conclusão de que, nos anos 1960, inclusive o teatro voltado para o público infantil se transformou. Tal aspecto poderá ser encontrado, como veremos, na análise realizada durante o desenvolvimento do presente capítulo.

A itinerância e a semi-itinerância – percorrendo caminhos

De acordo com a pesquisadora Nora Lía Sormani, o trabalho de Ariel Bufano pode ser dividido em dois momentos principais: o primeiro seria a “trajetória de Bufano como bonequeiro itinerante ou semi-itinerante” – o que equivale ao período de 1949 a 1972. Já o segundo período seria a “atividade de Bufano na fundação e desenvolvimento do Grupo de Titiriteiros do *Teatro Municipal General San Martín*” – sendo este momento de 1976 a 1992.¹⁰⁷⁹

Conforme relembra Nora Lía Sormani, Pablo Medina¹⁰⁸⁰, um dos principais estudiosos em literatura infantil e teatro de bonecos da Argentina, definiu Ariel Bufano como o “discípulo por excelência” de Javier Villafañe¹⁰⁸¹. Segundo o depoimento deste último, assim iniciou-se o seu contato com Ariel Bufano, ao visitar o pai do bonequeiro numa viagem a Mendoza:

Recordo que assim conheci o poeta mendocino Alfredo Bufano [pai de Ariel Bufano]. Havia lido seus livros e alguma vez trocamos cartas; esse dia conversamos de tudo um pouco e o menino me olhava com muita curiosidade, entrava e saía inquieto. Em algum momento de nossa conversa dom Alfredo chamou Ariel e lhe pediu que me mostrasse os títeres que havia construído para brincar. Ariel se aproximou vacilante e, quase com vergonha, colocou em minhas mãos os títeres que havia construído. Depois que os provei, lhe pedi

¹⁰⁷⁸ GARFF, Juan. “Hitos de una breve, rica trayectoria”. *Revista Teatro*. Año 8, n. 36 (agosto), 1988, p. 12-14.

¹⁰⁷⁹ SORMANI, Nora Lía. “Contribución a la historia del teatro de títeres en la Argentina: la trayectoria de Ariel Bufano”. In: *Letras – Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires*. Enero-Diciembre, 1997, p. 113 – 131.

¹⁰⁸⁰ Agradecemos sinceramente ao pesquisador Pablo Medina por ter disponibilizado o seu dossiê pessoal de textos e artigos de jornais a respeito do bonequeiro Ariel Bufano. Sem este arquivo particular, este capítulo não teria sido possível.

¹⁰⁸¹ MEDINA, Pablo. “Historias de ida y vuelta”. In: VILLAFAÑE, Javier. *Antología – Obra y recopilaciones*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1990, p. 58. *Apud*: SORMANI, Nora Lía. *Op. Cit*, p. 115.

emprestado um boneco muito particular que havia modelado. Este menininho vivo e de olhar profundo se surpreendeu muito e me disse: “Eu o chamo *El Invulnerable*”, e agregou que o chamava assim porque este títere nunca havia sido vencido por ninguém. Convidei a dom Alfredo e Ariel para participar numa sessão de *La Andariega*, na qual se apresentaria, entre outras obras, *El Caballero de la Mano de Fuego*. Em uma das cenas finais, depois de muitas lutas, o *Caballero* vai em busca da *Princesa Trenzas de Oro*, no castelo do bruxo malvado. Antes de chegar à cela vence os soldados custódios do castelo, mas subitamente aparece um personagem que incorporei deliberadamente: *El Invulnerable*, do novel bonequeiro Ariel Bufano. Bom, *El Invulnerable* lutou com o *Caballero* e foi vencido, como estava escrito no libreto. O jovem Ariel estava presente nas primeiras filas do teatro e sorria, entre surpreendido e atônito. Ao terminar a sessão lhe devolvi *El Invulnerable*, e assim ficou selada nossa amizade.¹⁰⁸²

Numa entrevista concedida a Sergio Morero¹⁰⁸³, Ariel Bufano relata que a sua relação no período da infância com a natureza o ajudou a ser menos neurótico em sua vida adulta. Assim, ele comenta: “Sem dúvida, o essencial da arte eu aprendi nos rios de Mendoza, no jardim da minha casa, na figura de meu pai.¹⁰⁸⁴ Mas o estritamente titeriteiro foi ensinado para mim por Javier Villafañe”. Em outro artigo, Ariel Bufano resgata as suas memórias como espectador, na infância: “Vivia a magia dos circos *criollos* que passavam pela cidade; seguia as companhias de rádio-teatro no cinema Mosconi. Hoje é inesquecível para mim, o *Circo Criollo de los Hermanos Rivero*”.¹⁰⁸⁵

¹⁰⁸² MEDINA, Pablo. *Op. cit.*, p. 58-59.

¹⁰⁸³ MORERO, Sergio. “Un poeta entre muñecos”. *Revista Teatro*. Buenos Aires: Año 4, n. 13, 1983, p. 28.

¹⁰⁸⁴ Adelaida Mangani, companheira de Ariel Bufano, comenta, no artigo “Mangani: ‘el arte, aspiración de absoluto’”, a sua concepção de arte, que, de certa forma, pode ser relacionado com o comentário de Ariel Bufano sobre como aprendera o essencial da arte: “[...] a arte se orienta em direção a essa aspiração de absoluto do ser humano. E se bem que em outros momentos históricos essa vocação de absoluto se satisfazia na religião, hoje o ceticismo ganhou também essa instância e somente a arte pode oferecer à citada busca – [...] – algum instante poético ou metafísico que satisfaça essa necessidade. É que no fazer estético se produz a síntese entre o pensamento puro e a sensibilidade, esse equilíbrio instável com que – se presente – o homem trata de conjurar o caos final, o estouro ou a ruptura definitiva de sua unidade original. Somente na harmonização da razão com as outras energias o homem pode encontrar uma saída frente à ameaça da fragmentação e do aniquilamento. E a arte gera, às vezes, esse espaço onde se assoma o absoluto”. CONSENTINO, Olga. “Mangani: ‘el arte, aspiración de absoluto’”. *Revista Teatro*, Año 8, n. 36 (1988a), p. 34.

¹⁰⁸⁵ BUFANO, Ariel. “Se desafiaba a la naturaleza con rituales y costumbres populares”. *TIEMPO Argentino*, 12/06/1986.

Ariel Bufano tece o seguinte relato acerca de seu primeiro contato com Villafañe:

Ele [J. Villafañe] trocava cartas com meu pai e, quando publicava algum livro, o enviava para ele. Uma típica relação entre poetas. Um destes livros explicava como se cria um títere. [...] A partir da leitura desse livro eu comecei a modelar meus primeiros bonecos. [...]

Um dia Javier apareceu na porta do solar paterno mendocino com sua valise, a mesma que segue usando cinquenta anos depois. Assim foi como conheceu o meu pai. Eu olhava com olhos assombrados este bonequeiro carregado com o pó dos caminhos. Pouco depois de iniciada a conversa, meu pai me pediu que mostrasse ao viajante os títeres que eu havia modelado. Fiz isso e fiquei muito surpreendido quando Javier me pediu emprestado um que, não sei por que, eu chamava de *El Invulnerable*.¹⁰⁸⁶

Após algum tempo deste episódio, quando Ariel Bufano já tinha dezoito anos, reencontrou-se com Javier Villafañe e passou a trabalhar como seu ajudante, percorrendo os bairros de Buenos Aires, oferecendo sessões de teatro de bonecos.

Ariel Bufano assim recorda esta época de sua vida:

Nos reencontramos muitos anos depois, quando eu já era um adolescente de 18 anos.

E fui guante dele. Chama-se guante, no jargão bonequeiro, a quem é acompanhante e ajudante do bonequeiro ambulante. Colabora em tarefas como carregar o carroção, armar o retábulo, colocar os títeres nas mãos, fazer aparecer alguma personagem...¹⁰⁸⁷

De acordo com Adelaida Mangani, companheira de Ariel Bufano, entrevistada por Nora Lía Sormani, este episódio pode ser considerado o marco, o início da trajetória profissional¹⁰⁸⁸ de Bufano como bonequeiro itinerante, em 1949.¹⁰⁸⁹ Em 1956, voltaria a trabalhar novamente com Javier Villafañe. A sua aprendizagem com o mestre Villafañe foi tão importante que, em entrevista dos anos 1980, quando perguntado se “fez escola”

¹⁰⁸⁶ MORERO, Sergio. “Un poeta entre muñecos”. *Op. cit*, p. 28 e 31.

¹⁰⁸⁷ *Idem*, p. 31.

¹⁰⁸⁸ Sobre a questão de um possível apoio financeiro por parte da família no início da carreira, Ariel Bufano responde: “Minha família pertencia à classe média baixa e não podia saldar meus gastos. O salário de um poeta era magro e durante o governo peronista minha mãe, que além disso era docente, ficou desempregada”. CHOUKROUN, Meriem. “El títere es un moribundo crónico pero irremplazable”. *La Maga*. Año 2, 21/10/1992.

¹⁰⁸⁹ SORMANI, Nora Lía. *Op. cit*, p. 115.

com o grupo que formou no *Teatro Municipal General San Martín*, nos anos 1970, Bufano respondeu que só poderia falar acerca de sua própria identidade, a qual ele devia a Javier Villafañe.¹⁰⁹⁰

Em artigo de 1990, Ariel Bufano afirma que aprendeu o ofício de bonequeiro com as peças de Villafañe: “La calle de los fantasmas”, “El caballero de las manos de fuego”. Depois, seguiu o seu próprio caminho pela escritura e, “ante a falta de repertório”, foi animando-se a fazer suas próprias peças.¹⁰⁹¹ A respeito de suas turnês pelo interior da Argentina, Ariel Bufano relata que “viajava com um retábulo desmontável e a valise dos títeres”. Ele justifica: “Todos fizemos o mesmo e ainda hoje se segue fazendo. Sempre uma apresentação de títeres dá para comprar passagem até o próximo povoado”.¹⁰⁹²

Na década de 1950, Ariel Bufano mudou-se para Buenos Aires e começou a alternar suas apresentações itinerantes com sessões em salas de teatro – daí Nora Lía Sormani afirmar um caráter itinerante e semi-itinerante na trajetória de Ariel Bufano. Segundo Adelaida Mangani, a respeito deste tema,

Desde que Ariel começou a definir-se como profissional dos títeres, já então manifestou sua preferência pelo trabalho em salas. Se bem seguiu sendo itinerante, não era em estado puro, à maneira do bonequeiro de retábulo ao ar livre que trabalha nas ruas: sua itinerância consistia em valer-se de diferentes salas para a representação das obras.¹⁰⁹³

É possível afirmar que esta maneira semi-itinerante de trabalho era também o que caracterizava o cotidiano do grupo *Teatro de Bonecos da Prefeitura* [de São Paulo], conhecido como *Turistinhas Municipais*, na década de 1950¹⁰⁹⁴. O grupo surgiu em 4 de janeiro de 1956¹⁰⁹⁵, sendo inaugurado pela Seção de Divertimentos Públicos e

¹⁰⁹⁰ COSENTINO, Olga. “Historia de un proyecto atípico”. *Revista Teatro*. Año 6, n. 24 (abril), 1986, p. 42.

¹⁰⁹¹ A.V. “El titiritero que se vino al centro para armar su propio circo”. *El cronista comercial*, 14/10/1990.

¹⁰⁹² MORERO, Sergio. “Un poeta entre muñecos”. *Op. Cit*, p. 34.

¹⁰⁹³ *Idem*, p. 116.

¹⁰⁹⁴ As informações seguintes acerca do grupo *Turistinhas Municipais* foram retiradas do Livro de Registros do grupo, consultado no Arquivo da *Biblioteca Municipal Infante-Juvenil Monteiro Lobato* (São Paulo, SP).

¹⁰⁹⁵ O ano de 1956 foi marcado pela posse do presidente Juscelino Kubitschek. O seu governo foi responsável pelo Plano de Metas ou Programa de Metas, o qual foi apresentado pela primeira vez no segundo dia de seu governo, 1º de fevereiro de 1956, sendo publicado no dia seguinte no *Diário Oficial*. Segundo Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling, “o Plano de Metas foi o primeiro e o mais ambicioso

Turísticos da Secretaria de Educação e Cultura. A estréia se deu no Teatro Infantil Leopoldo Fróes, com um público de 400 pessoas convidadas. Os secretários João Accioli e o diretor de cultura Amador Florence estavam presentes, inaugurando o teatro de bonecos. O elenco era composto por Maria Antonieta Lex Leite, Lais P. Lopes, Noemia de S. Camargo, Esperança Coppola, Deloy de O. Silva. O programa era composto por “As Bailarinas”, “Duo de Caipiras”, “Carmem Miranda e seu companheiro”, “Bandinha de Macacos”, “Duo de Negrinhos” e a peça “O sonho da Virgem”, com duração de 1 hora e 50 minutos.

A partir deste momento, o citado grupo de teatro de bonecos passou a se apresentar freqüentemente em diversas regiões da cidade de São Paulo: no dia 06 de janeiro, apresentou-se em São Miguel Paulista para 2000 pessoas; no dia 15 de janeiro, realizou uma sessão no Teatro João Caetano para 400 pessoas; no dia 22 de janeiro, apresentou-se, para um público de 320 crianças, no Jabaquara. Em 31 de janeiro, apresentou-se no Sanatório de Gopouva para 100 pessoas e, no dia 5 de fevereiro, realizou uma sessão para 350 pessoas na Mooca.

Aclimação, Sumaré, Franco da Rocha, Cotia, Jardim Tremembé, Taboão da Serra, Casa Verde, Santo Amaro, Santana, Tatuapé, Ipiranga, Itaquera, Pompeia, Cerqueira César, Vila Clementino. Parques, Sanatório, Hospital, Teatros, Cinema, Sociedade de Amigos, Largo da Matriz, Clubes, Bibliotecas, Seminário das Educandas, Escolas, Assistência Feminina. Estes foram alguns dos bairros e lugares onde se apresentou o grupo *Turistinhas Municipais* no ano de 1956. É provável que o seu apelido provenha, justamente, deste caráter itinerante do grupo.

programa de modernização já apresentado ao país. Com ele, Juscelino dava concretude ao slogan que animara a campanha presidencial – a promessa de que sob seu comando o país cresceria ‘cinquenta anos em cinco’ – e se propôs a efetuar uma mudança estrutural na capacidade produtiva nacional”. O Plano de Metas fez com que o governo de JK fosse muito popular. Ao Estado foi oferecida a responsabilidade “de viabilizar uma agenda de crescimento econômico acelerado”, além de aprofundar “o processo de industrialização” e privilegiar “o setor industrial de bens de consumo duráveis, alterando os hábitos e o cotidiano da população, que, deslumbrada e espantada, passou a conviver com um sem-número de novidades”. SCHWARCZ, Lilia M. STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 415. Ainda segundo as mesmas autoras, o plano de governo de JK “dava voz a uma nova e entusiástica condição de ser brasileiro que poderia contribuir para reparar as injustiças de uma herança histórica de miséria e desigualdades profundas, e serviria para abrir as portas da modernidade. A chave para construir esse novo país chamava-se ‘desenvolvimentismo’ e defendia a ideia de que nossa sociedade, defasada e dependente dos países mais avançados, repartia-se em duas: uma parte do Brasil ainda era atrasada e tradicional; a outra já seria moderna, e estava em franco desenvolvimento. Ambas, o centro e a periferia, conviveriam no mesmo país, e essa era uma dualidade que se devia resolver pela industrialização e pela urbanização. [...] O projeto de JK sustentava-se na crença de que a construção de uma nova sociedade dependia da vontade do Estado e do desejo coletivo de um povo que, enfim, teria encontrado seu lugar e destino” *Idem*, p. 417. Foi nesta conjuntura mais ampla que o *Teatro de Bonecos da Prefeitura* passou a se desenvolver como projeto público.

Posteriormente, o grupo instalou-se numa das salas da Galeria Prestes Maia, no centro da cidade de São Paulo – aspecto, esse, que conferiu ao grupo um caráter semi-itinerante, uma vez que, apesar de possuir uma sede, ainda se apresentava em outros lugares que não este. No Livro de Registros do grupo, a primeira apresentação no Teatro Permanente de Bonecos, na Galeria Prestes Maia, foi documentada no dia 12 de maio de 1957, às 9 horas, com um público de 150 pessoas, entre adultos e crianças. A partir desta data, a documentação atesta que o grupo passou a se apresentar na Galeria muitas vezes, às 10 horas da manhã. Apesar disso, permaneceu constante a apresentação em escolas, asilos, hospitais, parques, praças e associações. O Livro de Registros termina em 14 de junho de 1961, sendo que esta última apresentação registrada ocorreu na Escola Chiquinha Rodrigues, na Vila Clementino, às 15 horas, com os seguintes números: “Quadrilha”, “Flores”, “Espanholas”, “Brincando de Fantasma”, “Japonesas”, “Ciganas”, “Banda de Macacos”, “Bruxa da Floresta”. Cabe mencionar que um dos números encontra-se ilegível.¹⁰⁹⁶

No Livro de Depoimentos do grupo de teatro de bonecos encontram-se documentadas as impressões de uma das apresentações do coletivo efetuada fora da cidade de São Paulo, em 1958 – aspecto, esse, que comprova a permanência da itinerância do grupo mesmo depois de conseguida uma sede na Galeria Prestes Maia. Transcrevemos aqui a declaração dirigida a Clarice Florence¹⁰⁹⁷ e assinada por Waldemar Alves, vice-prefeito, na época, de Araçatuba:

Constituiu-se em acontecimento de marcante relevo, de raro brilhantismo, a apresentação nesta cidade do Teatro de Marionetes (Fantoques), que tão bem V.S. dirige.

¹⁰⁹⁶ Acerca deste grupo, a pesquisadora Ana Maria Amaral relata: “O Teatro de Bonecos da Prefeitura Municipal de São Paulo, ainda que não tenha chegado sequer a constituir-se numa divisão, muito menos num departamento, funcionou durante algum tempo como parte da Secretaria Municipal de Cultura, em local próprio, na Galeria Prestes Maia [...]. Passou depois para a Secretaria de Turismo, em seguida para a Secretaria de Administração das Regionais, voltando novamente para a Secretaria Municipal de Cultura. Num jogo de empurra, e com descaso das autoridades, no início dos anos 70 foi cada vez mais perdendo sua expressão, não se renovando. Acabou se fundindo com a atividade de teatro de bonecos das bibliotecas infanto-juvenis”. AMARAL, Ana Maria. *Teatro de Bonecos no Brasil e em São Paulo – de 1940 a 1980*. São Paulo: COM-ARTE, 1994, p. 72.

¹⁰⁹⁷ É possível perceber a importância de Clarice Florence para o *Teatro de Bonecos da Prefeitura* num registro do Livro de Depoimentos do grupo, datado de agosto de 1957, na qual uma pessoa da audiência (assinatura ilegível) parabeniza Calazans de Campos pela supervisão do trabalho assistido. Em nota após a declaração, o próprio Calazans de Campos esclarece, “a bem da verdade e com atitude de cristalina justiça”, que as palavras dirigidas no depoimento “pertencem, inteiramente, à Sra. Clarice D.E. Florence, idealizadora e realizadora do “Teatro Permanente de Bonecos”.

Foi, sem dúvida alguma, o maior presente que Araçatuba cinquentenária recebeu.

Não há mesmo palavras que possam exprimir o êxito alcançado pelas 4 apresentações em público dos “Turistinhas Municipais”.

O povo soube prestigiá-las, em comparecimento, e em aplausos.

De momento queremos agradecer-lhe os esforços desenvolvidos a fim de que o objetivo a que nos propusemos alcançar, fosse atingido.

Sem a sua colaboração nada poderia ter sido feito, daí o externar-nos aqui a nossa perene gratidão. [...] ¹⁰⁹⁸

As dificuldades do grupo *Teatro de Bonecos da Prefeitura* com relação à sua permanência num lugar fixo como a Galeria Prestes Maia transparecem no trecho abaixo, parte de um artigo publicado na *Folha de São Paulo* em 1960, assim como também se torna clara a sua importância para a população que o freqüentava:

Depois de marchas e contramarchas, reabriu-se anteontem o Teatro de Bonecos mantido gratuitamente pela Secretaria de Educação da Prefeitura na Galeria Prestes Maia, exclusivamente para crianças. Desde já o teatro acha-se ameaçado de suspender suas atividades para instalação do próximo Salão de Arte Moderna. Poucos funcionários ali trabalham, para entreter os pequenos entregues a seus cuidados. Observadores ouvidos pela reportagem manifestaram seu pessimismo quanto a manutenção do que já está feito e acreditam que interesses políticos, responsáveis por fechamento anterior do teatro, voltarão a interromper suas atividades. Com a proximidade do Salão de Arte Moderna, autoridades do Estado – dizem eles – fazem pressão para ser desocupado o recinto. Informam ainda que, há tempos, a Municipalidade houve por bem desmontar as instalações para transferir o material ao Ibirapuera, a fim de atender a interesses estranhos. Protestos do público fizeram com que tudo voltasse ao lugar antigo. ¹⁰⁹⁹

Outro trecho do mesmo artigo comenta sobre as atividades externas à sede, reafirmando o caráter semi-itinerante do grupo. Além disso, o final da citação transparece, novamente, o campo de disputas e negociações envolvendo o financiamento público:

¹⁰⁹⁸ Livro de depoimentos do *Teatro de Bonecos da Prefeitura*, consultado no Arquivo da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato (São Paulo, SP).

¹⁰⁹⁹ _____. “Reaberto (pode fechar) o teatro de bonecos na Galeria Prestes Maia”. *Folha de São Paulo*, 10 de maio de 1960, Página 2, 2º Caderno, 1ª Edição.

Aquela organização começou a funcionar há cerca de quatro anos. Mais tarde, por motivos ignorados, as autoridades municipais decidiram sua transferência para o Ibirapuera e, conseqüentemente, permaneceu fechado por 11 meses. Além do espetáculo diário, a mesma equipe mantém o teatro ambulante de bonecos, para exibição na via pública, bem como em creches, hospitais, asilos etc. Entretanto, os organizadores do Salão de Arte Moderna estranham que o teatro seja reaberto exatamente em vésperas daquela mostra artística. Dizem eles que, antes de cada um dos salões, a Municipalidade se encarrega de ocupar aquelas dependências da Galeria Prestes Maia com alguma coisa.¹¹⁰⁰

Em nota de abril do mesmo jornal, o motivo do fechamento da sede do grupo na Galeria Prestes Maia por alguns meses é esclarecido:

A Secretaria de Educação e Cultura da Municipalidade promoveu reforma no local onde funcionava o Teatrinho, instalando todos os compartimentos necessários ao bom funcionamento daquele serviço, melhorando o mobiliário e restaurando fantoches, cenários e outras peças.¹¹⁰¹

É possível afirmar, a partir desta e das demais notas da *Folha de São Paulo*, que o grupo de *Teatro de Bonecos da Prefeitura* possuía grande alcance por entre a população da cidade de São Paulo, uma vez que, entre negociações e debates com relação ao governo, a voz daqueles que participavam do projeto era ouvida e divulgada pela mídia.

O terceiro grupo a ser analisado neste capítulo, cujo nome é *Teatro Gibi*, surgiu em 1945¹¹⁰², criado por Iolanda Fagundes. No mesmo ano, estreou no Rio de Janeiro,

¹¹⁰⁰ *Idem, ibidem.*

¹¹⁰¹ _____. “Reinício do teatrinho de bonecos”. *Folha de São Paulo*, 20 de abril de 1960, Página 7, 1º Caderno, 1ª Edição.

¹¹⁰² O ano de 1945 foi marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial e, no Brasil, pelo fim do período que se denominou de “Estado Novo”. Segundo Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling, a atmosfera política destes anos 1940 passou a ficar cada vez mais pesada. “Os protestos vazavam pelas brechas que a censura deixava destampadas, começavam a ser tornar incontroláveis e eram irreversíveis: os brasileiros também queriam liberdade de expressão, exigiam um presidente eleito democraticamente e reivindicavam uma mudança constitucional”. SCHWARCZ, Lilia M. STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia. Op. cit.*, p. 386. Desse modo, “em 1945, logo no começo do ano, Vargas entendeu que não havia mais tempo disponível: em 28 de fevereiro, assinou o Ato Adicional à Constituição de 1937 estabelecendo que a data das eleições fosse definida em três meses – tanto para presidente da República quanto para composição de novo Congresso legislativo” *Idem, ibidem*. No dia 2 de dezembro, Dutra, o candidato apoiado por Vargas, ganhou as eleições em todo o país, com 52,39% dos votos. Em 1946, o Congresso se reuniu em Assembléia Constituinte e, oito meses depois, em 18 de setembro de 1946, havia uma nova

com patrocínio de *O Globo*. Em 1948, passou a fazer parte do Serviço de Teatro e Diversões da Secretaria de Educação e Cultura da antiga Prefeitura do Distrito Federal. Em 1961, o grupo passou a ser ligado ao Departamento de Educação Primária, Setor de Incentivo e Especialização do Professor.¹¹⁰³ Maria Mazzetti, personagem da qual iremos nos dedicar proximamente, passou a ser diretora do *Teatro Gibi* em 1963.

No jornal *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro, foi publicado, em outubro de 1946, um artigo, escrito por Paschoal Carlos Magno, intelectual já comentado no primeiro capítulo desta tese, que apresenta o processo de formação do *Teatro Gibi*:

Há dois anos aproximadamente realizou-se no Teatro Fenix, sob os auspícios do “Teatro do Estudante do Brasil”, o “Curso de Férias de Teatro”.

As reuniões eram realizadas nas manhãs de domingo, numa hora em que se deseja aproveitar o repouso, estirado na praia ao sol ou dentro de casa dormindo. Mas está na memória de todos os que assistiram o curso, o sucesso que fez o mesmo, com o Fenix literalmente cheio de um público inquieto, curioso, de língua afiada e argumentos incisivos. Escritores e técnicos expunham planos, idéias a respeito de teatro e suas diferentes manifestações. A platéia tinha o direito de apartear, comentar. O Fenix tornou-se, naquela época difícil, de censura severa e falta de liberdade de pensar alto, uma espécie de pequeno parlamento. Desse “curso” saíram entre outras iniciativas, o “Teatro Experimental do Negro” e o “Teatro do Gibi”.¹¹⁰⁴

Constituição para o país, a qual “manteve as conquistas sociais obtidas desde a década de 1930, mas repôs a exigência da democracia e do exercício dos direitos políticos como condições incontornáveis para a vida pública brasileira. Seu texto previa uma rotina democrática para as instituições republicanas, com eleições diretas para os postos de governo no âmbito do Executivo e do Legislativo e nas três esferas da federação – União, estados e municípios. Também garantia a liberdade de imprensa e de opinião, reconhecia a importância dos partidos políticos e ampliava o escopo democrático da República, incorporando, como eleitores, mais de um quarto da população com idade a partir de dezoito anos. Durante vinte anos, a Constituição de 1946 serviu de norte ao país e imputou um ritmo democrático à vida pública nacional: reconheceu no Parlamento um ator político decisivo – sobretudo nos momentos de grave crise institucional –, consolidou o funcionamento dos partidos políticos, fortaleceu a independência dos sindicatos, e garantiu a organização de eleições regulares e razoavelmente limpas, com resultados apenas marginalmente afetados por fraudes” *Idem*, p. 396. Apesar disso, é importante citar as limitações da Constituição de 1946: “a exclusão do direito do voto aos analfabetos [...], a restrição do direito de greve, a não incorporação dos trabalhadores do campo à legislação trabalhista e a interferência cada vez maior dos militares nos negócios da República”. *Idem*, p. 397.

¹¹⁰³ VALLI, Virginia. “Maria Mazzetti”. *Mamulengo*, Guanabara, (2): 7, out. 1973/mar. 1974. *Apud*: CRUZ, Domingo Gonzalez. *A história de Maria Mazzetti*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1994, p. 37.

¹¹⁰⁴ MAGNO, Paschoal Carlos. “Os estudantes e o teatro”. *Correio da Manhã*, 03/10/1946.

Em outro artigo do *Correio da Manhã*, desta vez do ano de 1948, Paschoal Carlos Magno apresenta a relação do jornal *O Globo* e a sua própria ligação com a existência do *Teatro Gibi*:

Em 1944, meu velho amigo Roberto Marinho, diretor de “O Globo”, atendendo a um apelo que lhe fiz, resolveu fundar esse teatro para crianças. Meu plano era que, sob os auspícios de seu importante vespertino, se fundasse uma companhia de atores adultos para espectadores infantis. Preferiu contudo iniciar as atividades do “Teatro do Gibi” com bonecos, pois encontrou na sra. Iolanda Fagundes uma colaboradora admirável para a execução do seu programa.¹¹⁰⁵

De acordo com Domingo Gonzalez Cruz, houve, segundo a bonequeira Virgínia Valli, que possuiu muito contato com Maria Mazzetti, duas fases no *Teatro Gibi*. No tempo em que foi dirigido por Iolanda Fagundes, não era um grupo que se dedicava à escola e, sim, ao público em geral. “Era um teatro de rua, sem preocupações de cunho pedagógico. Apresentavam teatro de variedades”. Com a entrada de Maria Mazzetti, o *Teatro Gibi* passou a ser voltado às crianças e à escola.¹¹⁰⁶ Gonzalez Cruz, baseando-se em Virgínia Valli, ainda descreve os dois períodos da seguinte forma:

- a) O período em que Iolanda Fagundes o dirigiu. Ela estudou na Polônia a técnica da vara polonesa para bonecos. Trouxe para o Brasil o preparo adequado, e trabalhou com esses bonecos, naturalistas, típicos do tradicional teatro de bonecos europeu;
- b) O período em que Maria Mazzetti introduziu algumas modificações. Continuou usando a técnica da vara polonesa e com o tempo foi introduzindo outras técnicas. O fantoche mais simples, o boneco chato – só com a varetinha – e o teatro de mãos.¹¹⁰⁷

¹¹⁰⁵ MAGNO, Paschoal Carlos. “Teatro do Gibi, ‘O Casaco Encantado’ e o Teatro do Polichinelo”. *Correio da Manhã*, 08/10/1948.

¹¹⁰⁶ Sobre uma possível relação do *Teatro Gibi* com a *Sociedade Pestalozzi do Brasil*, Virginia Valli afirma: “Com seus colaboradores [de Maria Mazzetti] – todos professores primários – reformulou-se a produção teatral do *Gibi*, na base do novo – nova dramaturgia, novos bonecos, gente nova. O renascimento do *Gibi* ou, antes, a sua tomada de novos pontos de vista, assanhou muitos marionetistas da Guanabara, pois a *Sociedade Pestalozzi do Brasil*, que iniciara e parecia destinada a orientar essa nova visão do teatro de bonecos, abandonara esse papel. O Setor de Teatro Infantil, do Departamento de Educação Primária pelo seu *Teatro Gibi* mais que depressa preencheu o vazio e a ausência”. VALLI, Virginia. “Maria Mazzetti”. *Mamulengo*, Guanabara, (2): 7, out. 1973/mar. 1974, p. 7.

¹¹⁰⁷ CRUZ, Domingo Gonzalez. *Op. cit.*, p. 52.

O pesquisador Domingo Gonzalez Cruz ainda esclarece, em outra passagem de seu trabalho sobre Maria Mazzetti, que, aos poucos, com a direção desta personagem, o *Teatro Gibi* foi se modificando, e passou a ser abrigado pela Escola Municipal Argentina, possuindo mais de 200 bonecos.¹¹⁰⁸ Em artigo da *Revista Mamulengo*, Viriginia Valli afirma:

Maria Mazzetti, professora, educadora e autora – em seus dez anos de intenso convívio com o boneco – soube deduzir-lhe as regras básicas ao transformar o antigo Teatro Gibi num teatro dedicado exclusivamente à criança da escola primária, abandonando a mera busca estética ou recreativa, sem contudo comprometer-se com uma possível ideologia educacional, talvez em voga. Vimos, então, crescer com força total um teatrinho de bonecos com uma filosofia de ação: criança em primeiro lugar!¹¹⁰⁹

Numa carta destinada a Maria Clara Machado, Maria Mazzetti relata o processo pelo qual o grupo passava para levar as peças aos mais diferentes lugares:

Escrita a peça e feitos os ensaios começamos por chamar as turmas da Escola Argentina, onde é o nosso pouso. Primeiro duas turmas. Depois três. Quatro e cinco. Aumentamos o número, paulatinamente, e observamos as reações. Aí começa a dissecação do trabalho – isto está demais, aqui está falso, tal coisa é dispensável, muito monótono, necessário reforçar. Antes de começar a viagem pelo Estado, sabemos das nossas possibilidades de êxito. As observações continuam enquanto servimos às crianças que são, em média, 13.000 por ano.¹¹¹⁰

A respeito do caráter itinerante do grupo, Maria Mazzetti ainda chegou a escrever, em 1972¹¹¹¹:

¹¹⁰⁸ *Idem*, p. 31.

¹¹⁰⁹ VALLI, Viriginia. “Maria Mazzetti”. *Mamulengo*, Guanabara, (2): 7, out. 1973/mar. 1974, p. 6 e 7.

¹¹¹⁰ MAZZETTI, Maria. “Mais fácil é chegar à lua que reformar mentalidades”. *Cadernos de Teatro*. Rio de Janeiro, n. 39, jul/set. de 1967.

¹¹¹¹ É possível notar a itinerância do grupo em período anterior a 1972 por meio de uma nota do jornal *Correio da Manhã*, de outubro de 1951: “Durante a Campanha da Criança, a difusão cultural da Prefeitura pôs à disposição da Comissão Executiva daquela Campanha o seu Teatrinho de Fantoques, conhecido como ‘Teatro do Gibi’. E aquela Comissão acaba de aprovar o seguinte programa de apresentação: Dia 12, às 17 horas – Jardim de Allah; dia 11, às 17 horas – Praça General Osório; dia 18, às 17 horas – Praça do Russell; dia 20, às 17 horas – Praça Saens Peña; dia 21, às 17 horas – Madureira; dia 25, às 17 horas – Largo do Rio Comprido; dia 27, às 17 horas – Meyer”. _____ . “A ‘Semana da Criança’ e o teatro”. *Correio da Manhã*, 11/10/1951.

Há, ainda, no Setor de Teatro Infantil, o espetáculo para as crianças. É o Teatro do Gibi, teatro de bonecos. Já apresentamos peças de bonecos de vara, fantoches, mãos expressivas e objetos. São peças originais que testamos trazendo grupos pequenos de crianças para debate. Com o tempo, alargamos o grupo e o tornamos variado (crianças de várias séries). *O Teatro do Gibi corre o Estado, vai ao encontro do seu público. Estacionamos num auditório de escola e convocamos todas as escolas adjacentes. Esgotada a região, passa-se a outra. Assim, damos espetáculos para cerca de 20.000 crianças por ano, na favela, na Zona Sul, na Zona Norte, na Zona Rural.*¹¹¹²

Este mesmo caráter itinerante de trabalho fortaleceu-se, no caso de Ariel Bufano, na década de 1960, mais precisamente em 1961¹¹¹³, quando o artista desenvolveu, juntamente com o dramaturgo Sergio de Cecco, um novo projeto cênico. O teatro foi instalado sobre o chassi de um acoplado de caminhão, o qual percorria os bairros apresentando peças de De Cecco e uma versão de Romeu e Julieta, de Shakespeare. Levava-se, assim, o teatro às praças, conforme comenta Adelaida Mangani no artigo de Nora Lía Sormani.¹¹¹⁴ Em relato acerca desta época, Ariel Bufano descreve a experiência:

[...] nos juntamos [Bufano e De Cecco] e empreendemos um projeto que começou com longas ante-salas, até que topamos com um pouco comum funcionário municipal, o arquiteto Guillermo Linares, um homem sensível que apoiou nossa ideia. Consistia em montar um teatro de títeres sobre o chassi de um acoplado de caminhão. Com ele arremetemos ousadamente fazendo um repertório muito ambicioso, manipulando títeres de mais de um metro de altura. Fizemos, por exemplo, Romeu e Julieta de William Shakespeare, completa, sem adaptações, e uma peça do mesmo De Cecco chamada *Abajo Polichinela!*. Com este acoplado estivemos girando durante três temporadas, trabalhando ao ar livre. [...] Assim recorremos todos os bairros, com uma média de mil espectadores por sessão. Grátis, claro. Para nós foi uma experiência muito importante, muito rica mas, paradoxalmente, também muito anônima. Não entrava no circuito dos críticos um espetáculo montado ao ar livre em um bairro periférico.¹¹¹⁵

¹¹¹² MAZZETTI, Maria. “A Hora e a Vez do Teatro Escolar”. *Cadernos de Teatro*, Rio de Janeiro, (53) abr.-jun. 1972. *Apud*: CRUZ, Domingo Gonzalez. *Op. cit.*, p. 53. (*Grifo nosso*).

¹¹¹³ Ariel Bufano, em seu relato a respeito desta experiência, menciona que tal projeto foi realizado “por volta dos anos 1950”. No entanto, Nora Lía Sormani, em artigo já comentado, afirma que o início da trajetória com Sergio De Cecco se deu em 1961.

¹¹¹⁴ SORMANI, Nora Lía. *Op. Cit.*, p. 117.

¹¹¹⁵ MORERO, Sergio. “Un poeta entre muñecos”. *Op. Cit.*, p. 36.

Em artigo publicado em 1975, Ariel Bufano relaciona a sua experiência com Sergio De Cecco àquela vivenciada com Javier Villafañe, afirmando:

Uma das lembranças inesquecíveis que tenho – diz Bufano – é de quando com Javier Villafañe montei sobre uma berlina um teatro de títeres com o qual percorremos os subúrbios da cidade. Com a ajuda da Prefeitura pude mais adiante repetir uma experiência similar em um carroção onde fiz um espetáculo de marionetes. O repertório: “Romeu e Julieta” e “A morte de Polichinelo”.¹¹¹⁶

Em 1976, a convite de Kive Staiff, Ariel Bufano cria o *Grupo de Titiriteros do Teatro Municipal General San Martín*, estreando *David y Goliat* em 1977. Segundo Nora Lía Sormani, “o Grupo obteve, a partir de 1978, seu caráter de elenco estável – os contratos se tornaram anuais –, o que implicou salários, continuidade, orçamento e meio sem interrupções”.¹¹¹⁷

Cabe destacar aqui o relato de Ariel Bufano acerca do surgimento de seu grupo estável:

Em 1977, seu diretor [do Teatro San Martín], Kive Staiff, nos chamou para dirigir uma obra de Sim Schwarz, cujo texto havia se perdido (o autor havia morrido três anos antes). Junto com Ruth, a esposa de Sim (também ela bonequeira), fizemos uma adaptação da obra e assim estreamos *David y Goliat*. [...]. Debutamos na sala Leopoldo Lugones, e foi uma experiência muito bem recebida. Foi muito importante para nós poder acessar um teatro com as características do San Martín, que nos permitia abraçar importantes setores da população, e manejar a técnica apropriada para produzir esses espetáculos. A partir dessa primeira experiência, o diretor do Teatro nos propôs a criação de um grupo estável. Creio que este dado é algo que nunca vai ser suficientemente valorizado. É a primeira vez no país que se produz um fenômeno desta natureza no movimento bonequeiro.¹¹¹⁸

Em artigo de 1990, Ariel Bufano esclareceu que, apesar de possuir um grande amor pelo “teatro cigano, transumante, foi mais forte a necessidade de provar novas

¹¹¹⁶ _____, “En carromato”. *Clarín*, 14/09/1975.

¹¹¹⁷ SORMANI, Nora Lía. *Op. Cit.*, p. 119.

¹¹¹⁸ MORERO, Sergio. “Un poeta entre muñecos”. *Op. Cit.*, p. 39.

técnicas”. Ele afirma que isto o levou a se fixar “nas salas de teatro onde havia palcos grandes e podia-se formar um grupo de teatro” como aquele que criou com sua companheira Adelaida Mangani.¹¹¹⁹

Ariel Bufano e Adelaida Mangani, numa entrevista publicada em 1986, devem o crescimento do grupo por eles formado, justamente, à política cultural do *Teatro San Martín*, que tornou possíveis as temporadas de teatro de bonecos num horário noturno, não convencional para esta linguagem cênica. Desse modo, o progresso e aceitação deste gênero teatral por parte do público se devem ao projeto apoiado pelo financiamento público do *Teatro San Martín*. “É que o Teatro San Martín”, afirma Adelaida Mangani, “com seu programa cultural, foi ganhando uma camada social que hoje vê nele um lugar onde pode ir para buscar coisas que satisfarão sua expectativa estética”.¹¹²⁰ A estabilidade do *Teatro San Martín* conferiu, portanto, mais do que praticamente o fim de uma semi-itinerância freqüente: ela concedeu a Ariel Bufano e a seu grupo a oportunidade de angariar um público não acostumado à linguagem do teatro de bonecos como trabalho cênico também para adultos.

Apesar disso, em 1983, Ariel Bufano comentava a respeito de fazer parte de um grupo fixo e estável:

Nós estamos muito cómodos no San Martín, com todo o teatro a nossa disposição (além de um bom salário e o milagre de trinta dias de férias anuais pagas) e com uma liberdade invejável para experimentar e trabalhar profissionalmente. Mas eu, no íntimo e pessoal, não posso evitar vagas saudades por aqueles períodos de fome de antanho, por aquelas aventuras com a berlina, ou o carroção...¹¹²¹

Assim como o *Teatro Gibi* e os “Turistinhas Municipais”, a chance proporcionada a Ariel Bufano no *Teatro San Martín* ofertou ao seu grupo uma sede e a oportunidade de trabalhar com estabilidade durante o ano todo. O dever de levar o teatro de bonecos para o maior público possível também é um aspecto comum aos três projetos analisados – e isso seria conseguido fosse pela semi-itinerância, fosse pela

¹¹¹⁹ A.V. “El titiritero que se vino al centro para armar su propio circo”. *El cronista comercial*, 14/10/1990.

¹¹²⁰ COSENTINO, Olga. “Historia de un proyecto atípico”. *Revista Teatro*. Año 6, n. 24 (abril), 1986, p. 40-41.

¹¹²¹ MOSSIAN, Yirair. “Ariel Bufano: la maravillosa aventura de animar lo inanimado”. *TIEMPO Argentino*, 14/04/1983.

permanência num local fixo. Apesar disso, como podemos notar, as saudades do teatro mambembe aprendido com Javier Villafañe ainda era constante nas reminiscências de Ariel Bufano – bonequeiro que teve uma possibilidade especial em Buenos Aires de possuir um elenco estável financiado com verbas públicas.

Quando o homem viu a sua própria sombra: teatro de bonecos e terapia¹¹²²

Ariel Bufano, bonequeiro sempre disposto a realizar novas vivências, esteve envolvido também numa experiência de psicodrama numa instituição psiquiátrica. Neste projeto, eram utilizados títeres para uma aproximação e comunicação com os pacientes psicóticos participantes da terapia.

Jaime G. Rojas-Bermúdez, médico psiquiatra, foi o responsável por desenvolver este projeto terapêutico, sendo que a maioria das experiências era realizada no Centro de Investigações Psicodramáticas do Hospital Nacional José T. Borda, em Buenos Aires, coordenado pelo médico até 1976. A partir deste trabalho, Rojas-Bermúdez escreveu a obra *Títeres y Sicodrama*¹¹²³, que possui um prólogo à primeira edição de 1969, elaborado pelo diretor do hospital já mencionado. Neste pequeno texto inicial, o autor comenta que o trabalho de Rojas-Bermúdez já ocorria há alguns anos na instituição dirigida por ele – o que nos leva a concluir que tal experiência de psicodrama teve início durante o período abrangido por esta pesquisa.

Acerca da participação de Ariel Bufano no projeto, Rojas-Bermúdez relata:

As dificuldades para restabelecer a comunicação interrompida em pacientes psicóticos crônicos, determinaram a busca, no campo das artes, de meios adaptáveis a estas circunstâncias. Elegeram-se os títeres pela enorme atração que exercem e por seu

¹¹²² Acerca da relação entre infância e psicoanálise, escreve Sandra Carli: “A ‘crise de gerações’, retomando a tese de Mendel, que distanciou as gerações dos anos ’40 e dos ’60/70 permitiu a abertura de um hiato, de um vazio de significação a respeito de como educar os filhos que o discurso psicoanalítico preencheu exitosamente nos setores médios profissionais e em muitas modalidades educativas”. CARLI, Sandra. “Infancia, psicoanálisis y crisis de las generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación. 1955-1983”. In: PUIGGRÓS, Adriana (dir). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Op. cit, p. 256.

¹¹²³ BERMÚDEZ, Jaime G. Rojas. *Títeres y Sicodrama*. Buenos Aires: Editorial Celsius, 1985.

aspecto manual. Os primeiros bonequeiros que colaboraram foram Beatriz Suárez e Ariel Bufano. Seu profissionalismo foi decisivo nos resultados.¹¹²⁴

Os títeres utilizados nesta terapia possuíam o papel de intermediários para que a comunicação fosse possível com pacientes psicóticos. Sobre este tema, Rojas-Bermúdez já declara na introdução do livro:

O corpo de outra pessoa é algo ameaçador para o psicótico e algo difícil de aceitar. O títere está na metade do caminho entre o corpo de uma pessoa, como o *Yo-auxiliar* e a própria alucinação do paciente. É uma transição de seu próprio corpo a um corpo estranho. É o suficientemente irreal e facilmente adaptável a gama de sua ilusão. O títere está, em outras palavras, mais próximo ao caráter mágico das alucinações próprias do paciente. A distância psicológica entre o títere e a própria alucinação do psicótico não é tão grande como a distância psicológica com o corpo do *Yo-auxiliar*.¹¹²⁵

Os *Yo-auxiliares* eram conformados por profissionais e voluntários – geralmente artistas –, entre eles Ariel Bufano, que colaboravam “nas diversas tarefas de sua especialidade, mas não no processo terapêutico em si”¹¹²⁶. A conformação do auditório também era essencial à terapia: nele, participavam internos e externos – aspecto que tinha como função diminuir as distâncias entre o dentro e o fora do hospital psiquiátrico; entre os sãos e os enfermos. A presença de pessoas de fora era importante porque se tornava um fator socializante para os pacientes.

Em entrevista na década de 1980, Ariel Bufano comenta a respeito do papel dos títeres nesta experiência terapêutica da qual participou como *Yo-auxiliar*:

Durante vários anos trabalhamos com psicóticos crônicos no Hospital Borda e no Melchor Romero, em contato com médico psiquiatras e psicodramatistas, precisamente tratando de instrumentar esse fenômeno que gera o títere. O títere, por ser um objeto, não gera as ansiedades persecutórias que desperta o corpo de um ser humano, de um ator. [...] O fato de que o títere seja um objeto permite que o público esteja mais

¹¹²⁴ *Idem*, p. 06.

¹¹²⁵ *Idem*, p. XXIX-XXX. Em outra passagem do livro, o autor afirma: “O títere ou a máscara, eliminam a maior parte das mensagens comunicacionais naturais não só por serem artificiais mas, além disso, por serem figuras estáticas, imóveis, sem a riqueza expressiva do rosto. Desta maneira, o paciente pode se deter, percorrendo-lhes todo o tempo que seja necessário até conseguir sua total identificação”. *Idem*, p. 112.

¹¹²⁶ *Idem*, p. 04.

indefeso, que sua entrega emocional seja mais primária. E a isto é necessário acrescentar que o títere é, além disso, uma máscara, um rosto fixo que o torna parente muito estreito do teatro grego. Assim é como o público vê entrar a personagem e já sabe quem é (o bom, o mal, o valente). É algo que o tranquiliza com respeito a suas expectativas.¹¹²⁷

Durante a primeira parte da obra *Títeres y Sicodrama*, são mostradas seqüências de fotos que apresentam as etapas do psicodrama com títeres. No primeiro conjunto destas imagens, o *Yo-auxiliar* presente na ação é, justamente, Ariel Bufano. A narrativa a partir das fotografias inicia-se com a apresentação de uma cena com títeres, na qual o bonequeiro pode improvisar uma história ou, se for possível, utilizar-se de argumentos explicitados pelos pacientes psicóticos numa primeira tentativa de comunicação realizada pelo Diretor da terapia. Este primeiro contato possuía o objetivo de obter informações acerca de transtornos pessoais ou ambientais que poderiam estar preocupando os pacientes. Com a apresentação de títeres, alguns participantes psicóticos começam a prestar atenção na cena e, posteriormente, um deles se aproxima dos bonecos. Isso faz com que o *Yo-auxiliar* – o bonequeiro Ariel Bufano – passe a adequar a cena às respostas deste paciente e, depois, saia com os títeres na mão para falar com tal participante, que se chama Juan. Apesar de ser o *Yo-auxiliar* o responsável por falar, a atenção de Juan recai apenas sobre o títere, e não sobre Ariel Bufano. O boneco, assim, torna-se um meio de focar a atenção do paciente e serve como “suporte para a comunicação”.¹¹²⁸ A partir deste contato, os passos seguintes são o de restabelecer a comunicação do paciente com outras pessoas sem o uso deste *Objeto Intermediário*¹¹²⁹.

Segundo Rojas-Bermúdez,

As coisas, diferentemente das pessoas, têm uma estabilidade e imanência que permite criar com elas relações livres de compromissos pessoais. Estas características adquirem

¹¹²⁷ MORERO, Sergio. “Un poeta entre muñecos”. *Op. Cit*, p. 37.

¹¹²⁸ BERMÚDEZ, Jaime G. Rojas. *Títeres y Sicodrama*. *Op. cit*, p. 32.

¹¹²⁹ Cabe destacar aqui a seqüência terapêutica que permite retomar a comunicação interrompida em pacientes psicóticos, descrita na obra analisada:

“1. Paciente ensimesmado que não responde à comunicação interpessoal.

2. Resposta do paciente ao Objeto Intermediário.

3. Comunicação cara a cara.

4. Dramatização. O paciente pode jogar, mas não inverter os papéis.

3.1.5.1.5 O paciente pode inverter os papéis durante a dramatização.

No caso de o paciente retroceder em uma das etapas prévias, deve-se voltar a utilizar o Objeto Intermediário”. *Idem*, p. 86.

um particular valor, quando se trata de pacientes psicóticos, pois lhes permitem estabelecer lenta e progressivamente, os ajustes necessários para seu reconhecimento e ulterior relação, muitas vezes independente da coisa em si. Nestes casos, a relação adquire características particulares e a coisa se transforma em pertencimento. Desde o ponto de vista que nos interessa, é a existência real e concreta, mais que as relações ulteriores que pode gerar, a qualidade básica para considerar uma coisa OI [Objeto Intermediário]. Do contrário, se já foi estabelecida uma relação determinada (Pertencimento), perde as possibilidades de ser usada como OI.¹¹³⁰

Nesse sentido, é interessante complementar o comentário acima com um exemplo prático fornecido pelo psiquiatra:

Me dirijo a um paciente psicótico crônico deteriorado e pergunto-lhe: “Qual é o seu nome?”, não me responde; “como você passou a noite?”, continua em silêncio. Coloco um títere em minha mão e com ele repito as mesmas perguntas. O paciente fixa, atento, seu olhar no boneco. Observa-o minuciosamente e, em seguida, responde. O títere conseguiu a resposta que eu não havia podido conseguir cara a cara. Este curioso fenômeno dá uma nova dimensão ao títere. Converteu-lhe numa ponte comunicacional para este tipo de pacientes. O títere se transformou em “Objeto Intermediário” (OI).¹¹³¹

O Objeto Intermediário possui a função, portanto, de anular o isolamento do paciente psicótico, permitindo que ele saia da qualidade, muitas vezes, de ensimesmamento¹¹³² e passe a se comunicar com o que há de externo a ele. Para tanto, não importa o conteúdo que esteja em jogo.¹¹³³

É importante também ressaltar a capacidade do Objeto Intermediário de ser facilitador do material terapêutico, uma vez que ele diminui o controle do Eu sobre as informações que fornece ao estabelecer uma necessidade de controle não apenas do Eu mesmo, mas, também, da sua relação com o Objeto Intermediário. Desse modo, quando o paciente tem em suas mãos dois títeres em diálogo, torna-se difícil para ele controlar

¹¹³⁰ *Idem*, p. 100.

¹¹³¹ *Idem*, p. 99.

¹¹³² “Consideramos que um sujeito está ensimesmado quando há nele uma total ausência de limites, tudo está incluído onipotentemente dentro de seu mundo interno, não existe o fora”. *Idem*, p. 143. Em outra passagem do livro, Rojas-Bermúdez afirma que “a intensidade e qualidade das sensações, assim como o pânico que elas desencadeiam, produzem o ensimesmamento que caracteriza a psicose. O paciente fica fechado em seu mundo e desconectado da Estrutura Social. Para ele não há saída, tudo depende de Si Mesmo. O Outro passou a ser um inexistente”. *Idem*, p. 147-148.

¹¹³³ *Idem*, p. 105.

todas as informações apresentadas, as quais poderiam não ser evidenciadas numa Dramatização comum.¹¹³⁴

Os títeres possuem, portanto, uma atração e uma capacidade de encantamento e suspensão que podem tornar-se, inclusive, um objeto terapêutico. Num texto incluído no início da obra analisada, denominado “El lenguaje dramático de los títeres”, de autoria de Ariel Bufano, o nosso bonequeiro introduz a sua participação no livro afirmando:

Quando conhecemos o doutor Rojas-Bermúdez tínhamos uma intensa experiência a nível artístico no trabalho com títeres. Havíamos realizado sessões para todo tipo de público e nos quatro pontos cardeais no país. Fazia já muito tempo que o assombro havia nos ganhado porque, fosse numa “*villa de emergencia*”, em um pequeno povoado montanhês, na selva *chaqueña* ou em uma sala central de Buenos Aires, comprovava-se o mesmo fenômeno e a mesma experiência compartilhada com o público. As respostas do auditório aos estímulos cênicos se reiteravam qualquer que fosse o meio social: uma intensa participação emocional, uma necessidade de diálogo nascida espontaneamente e, depois de uma primeira atitude de reserva, uma entrega quase total à situação dramática.¹¹³⁵

Posteriormente, ao comentar acerca da origem do teatro de bonecos, Ariel Bufano cita o seu mestre Javier Villafañe:

Javier Villafañe disse. “O títere nasceu no primeiro amanhecer, quando o primeiro homem viu pela primeira vez sua própria sombra; por isso, o títere, como sua sombra, viverá com ele e morrerá com ele”. E esta primeira experiência dramática segue repetindo-se no transcurso dos tempos da mesma maneira como ocorreu com o primeiro homem quando viu sua sombra pela primeira vez: era ele, mas ao mesmo tempo não era ele.¹¹³⁶

O boneco permite, portanto, para Ariel Bufano, a possibilidade de ver a si mesmo sem enxergar a si mesmo¹¹³⁷: daí um dos aspectos terapêuticos deste objeto

¹¹³⁴ *Idem*, p. 129.

¹¹³⁵ *Idem*, p. XXXIII.

¹¹³⁶ *Idem, ibidem*.

¹¹³⁷ Num texto teórico sobre o teatro de bonecos, Ariel Bufano afirma: “O desdobramento objetivado que se produz no bonequeiro gera por sua vez outra série de fenômenos. O “personagem títere” existe mais intensamente que o bonequeiro que o interpreta. Este objeto material é percebido real e concretamente pelo público, o qual lhe outorga uma identidade que faz com que o “personagem títere” exista mais além

simbólico, amplamente associado, também, à sombra – o que pode trazer, inclusive, conclusões no campo da psicologia.

A estreita relação emocional entre títere e manipulador também está imensamente presente no teatro de bonecos profissional. Como afirma Bufano no artigo “El hombre y su sombra”,

A sua [do bonequeiro] entrega emocional é total, seu compromisso interpretativo sem fissuras. É o personagem, mas isto não é o que o público vê. O público está vendo – ao mesmo tempo em que o próprio bonequeiro – o personagem títere. Para o público não há opção. Vê o que vê. Mas para o bonequeiro, que está vivenciando em profundidade a dor de *Belisa* ou de *Dom Perlimplín*, o que se oferece ao seu olhar é essa mesma *Belisa* ou esse mesmo *Perlimplín* que ele está sentindo. Está sofrendo e ao mesmo tempo o vê sofrer. Está se alegrando e simultaneamente o vê alegrar-se.¹¹³⁸

Ariel Bufano afirma, ao final de seu texto contido no livro *Títeres y Sicodrama*, que a experiência no campo do psicodrama com o doutor Rojas-Bermúdez foi apaixonante, sendo profundamente agradecido por esta vivência. “A Ciência e a Arte”, afirma Bufano, “em estreita colaboração, fizeram possível uma nova forma de comunicação no campo terapêutico e deram origem dentro do enquadramento psicodramático ao conceito de ‘objeto intermediário’”.¹¹³⁹ A vivência com títeres e psicodrama marcou, portanto, a vida artística de Ariel Bufano nos anos 1960¹¹⁴⁰.

Apesar de a citação ser longa, tomamos a licença de compartilhar uma experiência significativa deste projeto de psicodrama com bonecos do qual Ariel Bufano foi um dos participantes, apresentando, com ela, ao leitor, a força transformadora da arte dos bonecos aliada à Ciência, tal como o próprio bonequeiro afirmou na citação anterior:

do bonequeiro (a projeção do próprio mundo interior que realiza o espectador sobre o objeto, possibilitaria uma maior e mais profunda identificação, como ocorre com os objetos rituais: o totem, o crucifixo etc)”. BUFANO, Ariel. “Cuerpo, tiempo y espacio en el teatro de títeres”. *Revista Espacio. De crítica e investigación teatral*. Ano 5. N. 10. Outubro/1991, p. 25.

¹¹³⁸ BUFANO, Ariel. “El hombre y su sombra”. In: *Revista Teatro*. Buenos Aires: Ano 4, n. 13, 1983, p. 13 e 14.

¹¹³⁹ BERMÚDEZ, Jaime G. Rojas. *Op. cit*, p. XXXV.

¹¹⁴⁰ É possível visualizar o impacto da experiência do psicodrama com bonecos para Ariel Bufano num texto teórico publicado em 1991, já comentado, no qual ele utiliza-se do mesmo conceito de Objeto Intermediário para diferenciar o Teatro de Atores do Teatro de Bonecos: “(...) é necessário diferenciar o Teatro de atores do Teatro de bonecos. Uma primeira diferença essencial está no fato de que o veículo da comunicação do Teatro de Bonecos é um **objeto intermediário** concreto entre o público e o artista”. BUFANO, Ariel. “Cuerpo, tiempo y espacio en el teatro de títeres”. *Op. cit*, p. 20.

Devido ao roubo de um par de calças na Sala, um paciente enfurecido espera encontrar o culpado durante a sessão. Quando é identificado tenta pular sobre ele. Seus companheiros o contêm com dificuldade. Ele grita incessantemente, “vou arrancar-lhe a cabeça, vou arrancar-lhe a cabeça...”.

O Diretor indica ao *Yo-Auxiliar* que reproduza com os títeres o que está acontecendo. Os títeres vociferam e atraem sobre si a atenção do Auditório. A tensão decai e o paciente violento se tranqüiliza. Ele é convidado a colocar um boneco e encenar o seu próprio personagem, o *Yo-Auxiliar* encenará o de seu companheiro. Uma vez Caldeado, o títere ladrão começa a provocar o outro, este finalmente se aborrece e repete gritando a ameaça: “vou arrancar sua cabeça...”, os títeres lutam, até que realmente arranca-lhe a cabeça. Há um silêncio total, todos sentiram o impacto e a figura do títere sem cabeça fica como expressão concreta da Violência. O Protagonista não diz nada e seu boneco está quieto. A tomada de consciência é clara e compartilhada por todos.

Em pouco tempo, o boneco sem cabeça pede ao outro que ela seja devolvida e assim acontece. Há aplausos. O títere salta de alegria. Um *Yo-Auxiliar* desde o Auditório improvisa espontaneamente um canto acompanhado por um violão. O títere dança e convida o boneco do paciente para acompanhar-lhe, dançam no Cenário Psicodramático, onde solicitam aos participantes que os acompanhem. Todos passam a participar do baile com os bonequeiros.

Ao finalizar a música todos voltam ao Auditório e são iniciados os Comentários e Análise dos fatos compartilhados.¹¹⁴¹

Em nota publicada na *Folha de São Paulo*, em 1961, é possível entrever, também, a ideia de um potencial terapêutico das máscaras na concepção artística de Antonieta Lex Leite, participante do grupo de *Teatro de Bonecos da Prefeitura*. Nieta Lex, como era conhecida no meio artístico, está presente no Livro de Registros do citado grupo a partir da primeira apresentação realizada. O seu nome permanece freqüentemente documentado até 23 de agosto de 1956, dia a partir do qual não mais aparece.

Na nota comentada, cujo título é “Máscaras e Inibição Infantil”, é divulgado um curso de confecção de máscaras destinadas ao público infantil, coordenado por Antonieta Lex Leite, sob o patrocínio da Comissão Estadual de Teatro. No comentário final do artigo, explica-se a importância do teatro de máscaras no universo infantil:

¹¹⁴¹ BERMÚDEZ, Jaime G. Rojas. *Op. cit.*, p. 151-152.

Nieta Lex confessa-se entusiasmada com as possibilidades abertas pelo teatro de máscaras e lamenta que sua difusão seja tão limitada. “A criança, instintivamente “faz” teatro”, declara-nos, “Alguns jogos infantis o comprovam: as comadres que se visitam, o trem, o jogo de casinha, a visita do médico. Com o uso da máscara a dramatização adquire maior desenvolvimento e espontaneidade. *A máscara é um veículo esplêndido para a resolução de determinados conflitos infantis: elimina as tendências exibicionistas e neutraliza as inibições da criança, pois o seu uso implica em um quase anonimato.*¹¹⁴²

É importante ressaltar que, segundo Ana Maria Amaral, Nieta Lex trabalhou também “na Cruzada Pró-Infância como assistente da psicóloga Bety Katzenstein, que demonstrou sempre muito interesse em usar bonecos em suas terapias”¹¹⁴³. Como se pode perceber, a relação entre títeres e terapia esteve bastante presente na trajetória desta bonequeira, assim como esteve presente na experiência de Ariel Bufano.

Retomando o trabalho do doutor Rojas-Bermúdez, podemos enfatizar que as máscaras também compunham o conjunto dos possíveis Objetos Intermediários. Acerca da influência do Objeto Intermediário naquele que o manipula, Rojas-Bermúdez relata:

Um paciente, com severas inibições em relação a seu corpo, nunca havia conseguido dançar sozinho. Durante uma sessão de Psicodrama na qual se estava utilizando a Psicodança como técnica, foi dada a ele uma máscara para que cobrisse seu rosto e tentasse dançar. Ao cabo de alguns minutos, estava sozinho no Cenário saltando e contornando-se de uma maneira desenfreada.

Esta inesperada reação estava indicando mudanças substanciais no Protagonista. A máscara havia produzido o curioso fenômeno de libertá-lo de suas inibições, permitindo que ele se expressasse corporalmente.

O comentário, a posteriori, que efetuou o Protagonista, foi que a máscara havia feito com que ele se sentisse diferente, como se o protegesse dos olhos dos demais, que já não lhe importavam os outros e que podia entregar seu corpo por completo à música.¹¹⁴⁴

¹¹⁴² MOURA, Carlos de. “Máscaras e inibição infantil”. *Folha de São Paulo*, 15 de julho de 1961, Página 2, 2º Caderno, 1ª e 2ª Edições. (*Grifo nosso*).

¹¹⁴³ AMARAL, Ana Maria. *Teatro de Bonecos no Brasil e em São Paulo – de 1940 a 1980*. São Paulo: COM-ARTE, 1994, p. 67.

¹¹⁴⁴ BERMÚDEZ, Jaime G. Rojas. *Op. cit.*, p. 128.

Podemos concluir que, apesar de Antonieta Lex Leite não possuir a intenção direta de utilizar as máscaras como terapia, ela ressalta a importância de tal instrumento para a neutralização da inibição das crianças – aspecto contemplado no relato de caso do doutor Rojas-Bermúdez citado acima.

Já Maria Mazzetti, diretora do *Teatro Gibi*, ao mencionar a importância do teatro de bonecos para o público infantil em geral, também se remete, de certa forma, ao caráter terapêutico de tal formato cênico, uma vez que expõe o papel deste na autoprojeção das crianças, contribuindo para a solução de seus problemas e de suas necessidades interiores:

São apenas bonecos de feições imperturbáveis, cabeleiras de lã, braços movidos por arames. Postos no seu mundo irreal de luzes e cenários de papel, manejados pelas mãos hábeis dos operários do sonho, eles criam vida, correm, se agitam, ultrapassam suas humildes formas materiais. Dentro do retângulo iluminado por lâmpadas revestidas de papel celofane tudo pode acontecer: as flores crescem pelo simples desejo de uma menina, os bolos de aniversário andam a pé pela floresta. *É o mundo mágico onde tudo tem permissão para existir. O mundo no qual a imaginação da criança se expande, se alimenta se recreia. O mundo no qual ela, muitas vezes, vai buscar a solução de seus problemas. No boneco impessoal, rígido, caricaturado, ela tem a chance de se projetar, e assim completar, de acordo, com sua própria imaginação, tudo aquilo que foi apenas sugerido; satisfazer suas necessidades interiores de fantasia, sonho e humor. Qual a criança que não ama o teatro de bonecos?*¹¹⁴⁵

No artigo “Dramatização ou exibição”, Maria Mazzetti relata um caso que apresenta o teatro de bonecos como um instrumento para descarregar emoções, frustrações e anseios:

Vi uma criança brincando com dois fantoches ao mesmo tempo: um era o “pai”, o outro o “filho”. O “filho” reclamava sempre com o “pai” porque o “pai” chegava tarde em casa. No fim o “filho” deu uma vastíssima surra no “pai”. Na brincadeira a criança

¹¹⁴⁵ MAZZETTI, Maria. Teatro de bonecos. In: _____. *Chapeuzinho Amarelinho, Prima do Chapeuzinho Vermelho. S.n.t.* Programa do Teatro Gibi. Apud: CRUZ, Domingo Gonzalez. *Op. cit.*, p. 57.

simplesmente extravasou uma frustração e pôde descarregar a agressividade que vinha acumulando.¹¹⁴⁶

Já na obra *Fantoches – humor, festa, poesia*, Maria Mazzetti esclarece o que é, a seu ver, uma das principais qualidades dos fantoches para a plateia infantil, aproximando-se das considerações de Ariel Bufano:

O fantoche é um elemento altamente rico de possibilidades. Por sua extrema rigidez, está impossibilitado de ter contrações faciais, falar e caminhar naturalmente. Está morto. A impossibilidade para a vida é que o torna, entretanto, hábil para se transformar no propulsor da feérica imaginação infantil. A criança obriga-se com isso a dizer o que não foi dito, a imaginar o que foi apenas sugerido. No fantoche tudo é sumário, reduzido, sintético. Dá-se um ponto de apoio para que a criança teça, a seu bel-prazer, uma rede ofuscante de fantasias, em torno desse ponto.¹¹⁴⁷

O títere, seja utilizado como Objeto Intermediário, seja adotado como um instrumento para anular a inibição ou para descarregar as frustrações e projetar as necessidades interiores, é visto como uma importante ferramenta terapêutica pelos bonequeiros aqui destacados. Talvez esta seja uma das principais funções do boneco e outros objetos do teatro de animação, afora o seu caráter artístico, enfatizada em certos textos relacionados ao trabalho de Nieta Lex, Ariel Bufano e Maria Mazzetti.

Os pequenos na plateia: a infância e o teatro de bonecos

Ariel Bufano, em artigos e entrevistas, costumava explicar a sua ideia de que não existe um teatro para crianças e outro para adultos¹¹⁴⁸:

¹¹⁴⁶ MAZZETTI, Maria. “Dramatização ou exibição”. *Cadernos de Teatro*. Rio de Janeiro, n. 41, jan/mar de 1968.

¹¹⁴⁷ MAZZETTI, Maria. *Fantoches: humor, festa, poesia*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973, p. 7.

¹¹⁴⁸ No artigo “Compañero de Andanzas”, o artista Hugo Midón afirma, ao comentar a respeito das considerações de Ariel Bufano sobre a inexistência de um teatro infantil: “As surpresas que tivemos todos esses anos com nossos preconceitos acerca da sensibilidade e da capacidade de compreensão de nossas crianças, nos fez modificar o rumo e ser mais respeitosos com eles e mais camaradas. E hoje a atitude mais recomendável seria a de fazer o caminho juntos sem pararmos para explicar nada e sem ter que nos distanciar. Abarcando todos os temas, porque, como sempre, o tema é a Humanidade”. MIDÓN, Hugo. “Compañero de andanzas”. *Revista Teatro*, Ano 2, n. 3, 1992, p. 72.

E está muito claro: existe a realização estética teatral ou não existe. De acordo com seus distintos níveis de desenvolvimento, cada um dos espectadores apreenderá o que puder. A pedagogia e a psicologia evolutiva, imprescindíveis para a sala de aula, não são estritamente aplicáveis ao fenômeno estético. Eu não tenho isso perfeitamente elaborado, mas poderíamos dizer que não há uma beleza para adultos e outra para crianças. Não há bonitos amanheceres para crianças e outros para adultos. É possível que o adulto possa desfrutá-lo mais, mas esse é outro problema.¹¹⁴⁹

Prosseguindo a sua reflexão, Ariel Bufano esclarece o que pensa, nos anos 1980, a respeito da enorme oferta de teatro para crianças em Buenos Aires:

Em nosso país o teatro para crianças tem uma característica única: não há nenhuma capital do mundo que tenha tantos espetáculos destinados a eles por cada fim de semana. É um feito auspicioso do qual deveríamos estar orgulhosos... em um certo sentido. Mas em outro não. Porque se adverte muito nível de improvisação, por respeito em relação ao público, pautas gerais que se aproximam mais do consumismo que do verdadeiro fenômeno teatral. Pessoalmente e com risco de me equivocar (não pretendo monopolizar a verdade), creio que uma criança em idade pré-escolar, um domingo à tarde, deveria ir para a praça brincar, gastar suas energias, queimá-las à luz do sol no lugar de estar fechado numa sala, às escuras, quieto e obrigado a ficar em silêncio.¹¹⁵⁰

Em outra entrevista, de 1986, Ariel Bufano apresenta a sua preocupação para com a ação de diferenciar o teatro de bonecos para crianças daquele voltado para os adultos.¹¹⁵¹ Para ele, existe uma sombra que sobrevoa este conceito de teatro para o público infantil, “essa sombra que implica a pretensão de descender a certos desníveis de compreensão que ninguém sabe quais são”, o que leva a uma arriscada facilitação,

¹¹⁴⁹ MORERO, Sergio. “Un poeta entre muñecos”. *Op. Cit*, p. 40.

¹¹⁵⁰ *Idem, ibidem*.

¹¹⁵¹ Apesar desta preocupação, a peça “Amor de Don Perlimplín con Belisa en su jardín”, de autoria de Federico García Lorca, apresentada em 1980, possuiu censura para crianças menores de 14 anos. Ariel Bufano, em reportagem de 1980, explica: “O que queríamos fazer não era proteger o público, mas, sim, pelo contrário, proteger o espetáculo que requeria para sua montagem um silêncio e uma concentração que não podem ser pedidos a uma criança”. S.E. “Bufano, el hombre de los títeres”. *Clarín*, 20/12/1980.

acarretando “a decadência de uma cultura já que implica um menosprezo pela capacidade adulta do espectador. Não adulta pela idade, mas, sim, pela capacidade”.¹¹⁵²

Entretanto, em entrevista de 1985, Ariel Bufano ressalta – apesar de sua indistinção entre teatro para crianças e teatro para adultos – a importância dos contos de fadas para o público infantil:

[...] Houve uma época em que os psicólogos e psicopedagogos trataram de mandar à lata de lixo os contos de fadas, esquecendo-se de uma coisa básica: que se algo permanece através de tantos séculos é porque está respondendo a necessidades importantes do ser humano. A possibilidade de identificar em figuras simbólicas, como fadas, ogros ou bruxas, aspectos dolorosos, realidades agressivas, é uma necessidade humana em geral e específica da criança. [...] Mas propor a eliminação dessas figuras é pensar que à criança deve-se conceder um mundo de maravilhas, que talvez resulte asséptico mas que inevitavelmente está fora da realidade”.¹¹⁵³

Em reportagem de 1992, ao afirmar que a beleza era o seu principal eixo de composição, Ariel Bufano comentou que esta atinge com mais facilidade as crianças e os jovens, “porque ainda não estão saturados com os estímulos que diariamente nos rodeiam. Uma criança impressionada esteticamente guardará uma ou várias imagens do que viu e isso bastará para modificar suas condutas posteriores frente à sua visão de mundo”.¹¹⁵⁴

Ariel Bufano, portanto, possivelmente, percebia especificidades da percepção das crianças em relação às histórias narradas no teatro, mas isso não acarretava numa divisão unilateral entre peças para o público adulto e peças para o público infantil.

Já o *Teatro de Bonecos da Prefeitura* visava, claramente, atender ao público infantil, até mesmo auxiliando os pais no cuidado diário das crianças quando eles necessitavam. O trecho abaixo de um artigo da *Folha de São Paulo* esclarece como se davam as atividades diárias do *Teatro de Bonecos da Prefeitura* na sua sede, na Galeria Prestes Maia:

¹¹⁵² _____ . “Ariel Bufano pudo cumplir con un viejo sueño”. Buenos Aires: *La Gaceta de hoy*, 09/07/1986.

¹¹⁵³ ULANOVSKY, Carlos. “El títere ha estado siempre al lado del hombre”. *Clarín*, 04/08/1985.

¹¹⁵⁴ _____ . “Un cultor de la belleza con un sello imborrable”. *El Cronista*, 11/10/1992.

Diariamente a partir de hoje, o teatro achar-se-á aberto, para pequenos de 5 a 11 anos, enquanto os pais acham-se no trabalho ou em outras atividades fora do lar. Ao dar entrada no recinto, a criança é registrada e entregue a vigilantes especializados. Uma ficha numerada, com duplicata em poder do responsável, serve de identificação. Ali a criança diverte-se com pequenos jogos, historietas musicadas, cantigas de roda, cinema, brincadeiras diversas e teatro de marionetes. Está aberto de segunda à sexta-feira, das 12 às 18 horas.¹¹⁵⁵

Em nota presente em outra edição do jornal, explica-se a reabertura da sede do grupo na Galeria Prestes Maia após o seu fechamento, que durou alguns meses, esclarecendo, também, o objetivo de tal projeto, relacionado à infância:

Hoje, Dia das Mães, será reaberto o teatrinho de bonecos da Galeria Prestes Maia. O teatro foi fundado com o objetivo de proporcionar recreio e instrução a crianças que ali permanecerem, quando suas mães se dirigem, por breve espaço de tempo, para compras ou outras ocupações, no centro da cidade.¹¹⁵⁶

É interessante perceber, também, que a sede do grupo *Teatro de Bonecos da Prefeitura* foi reaberta no Dia das Mães, data comemorativa que possui estreito vínculo com a infância e a família num espectro mais amplo. Tal fato reafirma a ligação do grupo financiado pela Prefeitura de São Paulo com o teatro voltado, especificamente, às crianças.

O grupo conhecido também como “Turistinhas Municipais” se fazia presente, além disso, em festivais que celebravam a infância. Em 1961, participou do *I Salão de Arte Infantil*, onde teve protagonismo sua apresentação. Em reportagem da *Folha de São Paulo*, o seu nome é destacado no texto:

Em seguida à dramatização de “O Espantalho”, os bonecos do Teatro de Fantoques da Prefeitura voltaram a se apresentar, encantando todas as crianças com o repertório que

¹¹⁵⁵ _____ . “Reaberto (pode fechar) o teatro de bonecos na Galeria Prestes Maia”. *Folha de São Paulo*, 10 de maio de 1960, Página 2, 2º Caderno, 1ª Edição.

¹¹⁵⁶ _____ . “Reabertura do teatrinho de bonecos”. *Folha de São Paulo*, 8 de maio de 1960. Página 12, Assuntos Diversos, 1ª Edição.

incluiu “O Chapeuzinho Vermelho”, “A Banda dos Macacos”, “Passeio à África”, “Lavadeiras de Portugal” e outras atrações.¹¹⁵⁷

Em nota de outra edição do mesmo jornal, atesta-se a aprovação do público infantil ao trabalho do grupo do *Teatro de Bonecos da Prefeitura*:

Tão bom é o Salão de Arte Infantil que não uma, nem duas, mas várias crianças fazem diariamente a pergunta: “Agora a gente pode vir aqui todo domingo, não é?”. A resposta, dependendo de quem pergunta, pode ser uma “mentira boa” (como “podem sim, podem vir”) até a “verdade dura” de que terminado este, outro salão infantil só no ano que vem. Mas, enquanto este salão não termina, a animação continua, principalmente na hora do teatro de bonecos da Prefeitura, onde “Perereca” é a maior atração (foto), recebido com gritos e vivas pela garotada.¹¹⁵⁸

Maria Mazzetti, do grupo *Teatro Gibi*, no artigo “Plateia infantil”, também reflete sobre este mesmo assunto, tecendo o seguinte relato a respeito do tema:

Temos visto nestes anos de Teatro Gibi muitos tipos de reações infantis, e fotografado o que resolvemos chamar de “ginástica de emoções”. Se a peça atinge, realmente, as crianças, elas se deixam envolver de maneira até mesmo patética. Tudo em volta desaparece, permanecem eletrizadas, magnetizadas, vivendo cada ação e cada palavra. Pode tocar o sinal da merenda, na escola, ou sinal de saída, que elas permanecem estáticas, surdas ao mundo. Só lhes interessa o retângulo iluminado, de tal forma que vimos uma criança lutar com a bruxa, de sua cadeira, uma luta tão extenuante que o suor pingava. Naquele momento, que soma de agressividade não estaria sendo expulsa através da ilusão?¹¹⁵⁹

É provável que Ariel Bufano chamaria esta vivência coletiva de “sentimento de comunhão”. No artigo “El hombre y su sombra”, o bonequeiro afirma:

Este fenômeno de comunhão próprio da arte dramática, este fenômeno de religiosidade, esta cerimônia milenária de reunir-se em um grupo para compartilhar momentos

¹¹⁵⁷ _____. “Encerradas as atividades de auditório do I Salão de Arte Infantil; a exposição continua até dia 22”. *Folha de São Paulo*, 4 de julho de 1961.

¹¹⁵⁸ _____. “Perereca’ é a grande atração”. *Folha de São Paulo*, 30 de junho de 1961, 1a Edição.

¹¹⁵⁹ MAZZETTI, Maria. “Plateia infantil”. *Cadernos de Teatro*. Rio de Janeiro, n. 62, jul/set. de 1974.

transcendentes é, possivelmente, o que tem gerado através dos séculos o que poderíamos chamar a estética espontânea do teatro de bonecos.¹¹⁶⁰

Além do sentimento de comunhão que ocorre no espetáculo, há, também, a expectativa existente antes da apresentação de um grupo de teatro, principalmente entre o público infantil. Paschoal Carlos Magno, num artigo para o jornal *Correio da Manhã*, de 1948, época na qual Iolanda Fagundes ainda era a diretora do *Teatro Gibi*, se remete, indiretamente, a essa expectativa presente na visita do teatro de bonecos, ao comentar a respeito da alegria das crianças ao saberem que iriam assistir a uma apresentação do citado grupo de teatro:

[...] Há anos que o anúncio da visita do “Teatro do Gibi” é uma espécie de sopro novo, de primavera. Crianças de hospitais, orfanatos, escolas; crianças soltas nas ruas ao Deus-dará; crianças vigiadas permanentemente por governantas austeras; crianças de pés descalços ou mudando de sapato novo cada dia – todas pedem aos mais velhos que as cercam, sejam pais, irmãos menores, enfermeiras, professoras – “O Teatro do Gibi” vem mesmo? [...] Há anos que o “Teatro do Gibi” tem sido para nossa criança desamparada de alegrias próprias para sua idade, um amigo bom cuja visita é saudada com palmas, e os nomes de seus bonecos são hoje familiares a milhares de pequeninos.¹¹⁶¹

Retornando ao período no qual Maria Mazzetti passou a ser a diretora do *Teatro Gibi*, podemos afirmar que, diferentemente de Ariel Bufano, esta arte-educadora constrói uma distinção entre montagens para os pequenos e para o público adulto. Para Mazzetti, as peças para o público infantil não deveriam ser embasadas apenas no que os adultos pensam acerca do tema. Era necessário um cuidado especial com o que se apresentava para as crianças:

Não podemos partir do princípio de que nossa peça nos agrada. Ela tem que ser, em primeiro lugar, dissecada para se ter uma ideia dos valores que vão ser transmitidos às crianças e, em segundo lugar, a adequação ao desenvolvimento das mesmas. Depois, é

¹¹⁶⁰ BUFANO, Ariel. “El hombre y su sombra”. In: *Revista Teatro*. Buenos Aires: Año 4, n. 13, 1983, p. 06.

¹¹⁶¹ MAGNO, Paschoal Carlos. “Teatro do Gibi, ‘O Casaco Encantado’ e o Teatro do Polichinelo”. *Correio da Manhã*, 08/10/1948.

esperar. Esperar meio aflito pelo resultado da grande aventura, que é ir de encontro às emoções, sentimentos, ir ao encontro do coração vivo dos pequeninos.¹¹⁶²

Um exemplo de texto encenado pelo *Teatro Gibi* para crianças é “Mariquita dos Girassóis”, de autoria de Maria Mazzetti¹¹⁶³, premiado, em 1966, no *1º Concurso Nacional de Textos de Teatro de Fantoches*, apoiado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Tal texto foi apresentado para cerca de 15.000 crianças. Trata-se da história de Mariquita, que ama plantas e inicia a peça plantando e regando flores. Ela sai e aparece um bandido, que, por sua vez, detesta plantas. “Detesto coisa bonita! Adoro tudo feio!”, ele exclama. Mariquita entra novamente e, sem querer, atinge o bandido, que desmaia. Mariquita logo percebe que deve ser ele o bandido Cristóvão Carambola. Há, então, uma cena cômica na qual a protagonista conversa com o rádio, a fim de certificar-se da identidade do bandido. De repente, inicia-se uma chuva que faz com que apareça uma goteira na casa de Mariquita. Quando a chuva pára, ela liga para o consertador de telhados – outra cena cômica. No entanto, o que ela desconhece é que havia ligado para o bandido Cristóvão Carambola, que chega disfarçado de consertador de telhados. Após uma nova cena cômica do bandido com a escada, Cristóvão Carambola prende Mariquita e corta as flores. A peça, então, sofre um corte e entra em cena o Guarda-Vidas, que esclarece que salvou a vida de Mariquita, que se afogava na Praia dos Peixes Podres. Mariquita, após esta explicação, esclarece ao Guarda-Vidas que o responsável por jogá-la nesta praia foi o bandido. O Guarda-Vidas promete castigá-lo e recomenda-lhe chamar a polícia caso o veja novamente. O bandido Cristóvão Carambola reaparece e Mariquita chama o Guarda-Vidas que, com um pau na mão, luta com o bandido e vence. Os dois chamam a polícia e o bandido é preso. A peça

¹¹⁶² MAZZETTI, Maria. “Plateia infantil”. *Op. cit.*

¹¹⁶³ É possível perceber a repercussão do trabalho dramaturgico de Maria Mazzetti num artigo do *Correio da Manhã*, de 1968, o qual, ao relatar a formação do teatro de bonecos “Os Títeres”, grupo que envolvia a participação de professores do Estado, dá voz a uma das integrantes, Isa Borges Leitão, que afirma: “Nosso intuito ao criar ‘Os Títeres’ [...] foi o de levar à criança um espetáculo realmente trabalhado para ela. Divertir apenas, nada de dar lições de moral, mensagens, etc. A moral, as boas maneiras, etc, estão diluídas no texto, fazendo com que a criança, divertindo-se, aprenda sem perceber. [...] Os textos [encenados pelo grupo] são de uma autora infantil premiada, Maria Mazzetti, que vem fazendo o que chama de ‘reação de platéia’ – segundo a própria autora – numa experiência única. – Maria durante dois meses testa o gosto infantil, numa espécie de ensaio com platéia: as crianças assistem ao texto original e, de acordo com suas opiniões, modificam o andamento da peça, até mesmo o final. A partir daí, a peça está realmente pronta para ser apresentada. As crianças são platéia e crítica ao mesmo tempo, e vêm de níveis sociais, idade e escolaridade diferentes”. BARROS, Teresa. “Teatro de bonecos: uma pequena escola de críticos”. *Correio da Manhã*, 15/12/1968.

termina com Mariquita e o Guarda-Vidas dançando.¹¹⁶⁴ Como é possível perceber, a peça narrada possui um vilão, que é punido ao final – elemento que explicita o valor a ser transmitido às crianças. Existe também o cuidado com as plantas e as flores, que é associado à heroína da história.

Numa análise do texto dramaturgico “Família Pintinha Inteirinha”, de autoria da própria escritora, Maria Mazzetti deixa claro o seu objetivo de que exista uma moral da peça, a qual narra a história de um pintinho que, encontrando uma grande minhoca azul, decide chamar toda a sua família para um grande banquete. Como todos os parentes moravam em diversas partes do mundo, o pintinho chama um pombo-correio para enviar as cartas escritas, o qual, apesar das dificuldades, entrega todas as correspondências. O pombo retorna muito cansado, deitando-se embaixo de uma mangueira. Neste momento, aparece uma cobra, que iria atacar a ave se não fosse a chegada do pintinho e de seus parentes que, com muito barulho, acordam o pombo. Ao final, toda a família do pintinho celebra uma grande festa com um bolo feito com a minhoca azul.

Assim, na análise da peça¹¹⁶⁵, Maria Mazzetti, lança luz aos seus objetivos formativos:

Moral da peça

O que você deseja demonstrar com a peça?

O que você deseja provar às crianças?

O que está subentendido na ação?

Talvez você chegue a conclusões diferentes, mas eis aqui alguns objetivos da peça:

solidariedade (o pintinho que quer distribuir o alimento)

amor à família (reunião familiar em torno do alimento)

integridade e lisura no trabalho, por mais árduo que seja (pombo correio ao entregar *todas* as cartas)

amor ao próximo (a família que salva o trabalhador)¹¹⁶⁶

¹¹⁶⁴ MAZZETTI, Maria. “Mariquita dos Girassóis”. *Cadernos de Teatro*. Rio de Janeiro, n. 46, jul/set. 1970.

¹¹⁶⁵ Em passagem da obra *Fantoches – humor, festa, poesia*, Maria Mazzetti sugere que as seguintes questões sejam levantadas na análise de uma peça a ser montada: “O que aconteceu antes de se iniciar a peça? O que acontecerá depois? Os personagens são coerentes? Qual o objetivo de cada personagem? Há ações contraditórias? Etc.” MAZZETTI, Maria. *Fantoches – humor, festa, poesia*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973, p. 47 e 48.

¹¹⁶⁶ MAZZETTI, Maria. *Teatrinho na Sala de Aula*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973, p. 56 e 57.

A respeito da peça “La Bella y la Bestia”¹¹⁶⁷, escrita por Ariel Bufano e estreada em 1981 no *Teatro General San Martín*, a qual foi inspirada na história de Jeanne Marie Leprince, a crítica Ruth Mehl escreve logo no primeiro parágrafo de sua introdução ao texto:

O mágico encanto do sobrenatural, a beleza e a poesia muitas vezes falta no teatro para crianças. Muitos realizadores, demasiadamente preocupados por não cansar ou aborrecer os exigentes espectadores de curta idade, ou limitados pelos conselhos de “assessores” pedagógicos, psicológicos ou pediátricos, limitam seu vôo e recortam seu jogo. Temem assustar com as fantasias de monstros ou confundir com irrealidades, ou perturbar com situações demasiadamente conflituosas.¹¹⁶⁸

Este, para Ruth Mehl, não seria o caso de “La Bella y la Bestia”, peça recheada de mágica e beleza. Ela afirma que Bufano diminuiu o peso da carga romântica de Bella, contrastando-a com suas irmãs, “ridículas, depreciáveis”. No início da peça, o narrador faz um comentário a respeito deste assunto que nos remete ao bandido Cristóvão Carambola, de Maria Mazzetti: “As invejosas irmãs burlavam sempre de Bella, porque esta – Ai, senhores! – amava as flores, a música e a poesia”.

¹¹⁶⁷ Outra montagem de grande destaque realizada pelo grupo de Ariel Bufano foi “El Gran Circo Criollo”, de 1982. Numa entrevista, Bufano comenta: “A primeira parte era um velho projeto nosso, mas o drama criollo da segunda parte mostra um seqüestro perpetrado pelas chamadas forças da ordem, e uma tortura, quer dizer, coisas que nos estavam passando e que havia a necessidade de dizer (lembramos que estreou durante a ditadura), mas que estavam silenciadas por uma feroz censura. No entanto, como os títeres são considerados um gênero menor, pôde passar”. Por meio desta citação, é possível perceber a força política que o teatro de bonecos pode possuir, ainda mais por ser considerado um “gênero menor” e, portanto, aparentemente inofensivo. COSENTINO, Olga. “Historia de un proyecto atípico”. *Revista Teatro*. Ano 6, n. 24 (abril), 1986, p. 42. A peça foi remontada em 1996, sem a segunda parte (e por isso foi chamada apenas de “El Gran Circo”) depois de quatro anos da morte de Ariel Bufano e, em artigo do período, apresenta-se “El Gran Circo Criollo” como o trabalho mais exitoso do bonequeiro. A autora do artigo, Alejandra Herren, chega a dizer que “foi uma das obras de maior convocatória de público na história do teatro argentino”. HERREN, Alejandra. “Renacen los títeres de Ariel Bufano”. *La Prensa*, 30/03/1996. Em outro artigo do mesmo ano, Adelaida Managani afirma que o grupo de bonequeiros sentia que estava homenageando Ariel Bufano com a remontagem da peça, “e o mais lindo – conclui Adelaida – é que se faz desde o palco, com uma obra dele, e de certa maneira interpretando seu desejo, pela continuidade do projeto, este de dar ao títere um lugar permanente no teatro, e pela continuidade do grupo no trabalho”. MEHL, Ruth. “La esperada reposición del tradicional circo criollo”. *La Nación*, 30/03/1996. Numa crítica à remontagem da peça, Ruth Mehl comenta, reafirmando a experimentação do grupo: “Está muito bem trabalhada a estética circense: a música, o ritmo, a maneira de anunciar cada número, o humor bonachão e cúmplice. E está muito bem explorada a estética do títere, sua capacidade de síntese e captação de projeções, e a liberdade que este recurso outorga para alguns delírios coreográficos, ou surpresas ao revelar o mecanismo de manipulação”. MEHL, Ruth. “Gran fiesta del oficio titiritero”. *La Nación*, 07/04/1996.

¹¹⁶⁸ BUFANO, Ariel. *La Bella y la Bestia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, s/d, p. 13.

O texto ainda possui, para Ruth Mehl, uma sobriedade que “a preserva dos melindres tão abundantes em heroínas de modernas séries e historietas”.¹¹⁶⁹ Como se pode notar, o estudo sobre a peça realça a complexidade do conto de fadas adaptado, apresentando a ideia de que não é uma montagem que leva em conta as simplificações presentes nos trabalhos geralmente realizados sobre o tema. Tal consideração já implica num reconhecimento da afirmação de Ariel Bufano de que não existem peças diferentes para crianças e para adultos.

Ainda sobre o mesmo trabalho, Ariel Bufano afirma: “Fazia tempo que tinha vontade de resgatar os contos de fadas de um esquecimento injusto. [...] e particularmente este tinha me fascinado desde que havia visto o filme de Cocteau [...]”.¹¹⁷⁰ “La Bella y la Bestia” foi, além disso, uma peça “estritamente ligada à história do *Grupo de Titiriteros do Teatro San Martín*. É a obra que precisamente marca o crescimento definitivo deste conjunto, ao iniciá-lo como grupo estável”.¹¹⁷¹ Os bonecos da montagem possuíam cerca de dois metros de altura, e se moviam livremente pelo palco manipulados por dois ou três bonequeiros, à vista do público. Tal fato já demonstra o experimentalismo da peça dos anos 1980. Adelaida Mangani, companheira de Bufano, e todos os artistas do grupo, elegeram “La Bella y la Bestia” como a peça mais paradigmática do talento e criatividade de Bufano. Adelaida Mangani afirma que neste trabalho “se viram os frutos de uma longa busca expressiva, porque até aí, salvo em alguns momentos de *Carrusel titiritero*, não havíamos atuado com o bonequeiro em cena e a manipulação à vista”. Os trabalhos anteriores a “La Bella y la Bestia” haviam sido realizados somente com bonecos de luva e de vareta, possuindo como centro o retábulo¹¹⁷².

Pela última vez, nesta montagem, Ariel Bufano talhou todos os bonecos.¹¹⁷³ Com o tempo, estes passaram a ser feitos no próprio Teatro. O nosso bonequeiro explica a sua adaptação ao processo por meio do qual passaram a serem construídos os títeres no *Teatro San Martín*:

¹¹⁶⁹ *Idem*, p. 14.

¹¹⁷⁰ *Idem*, p. 19.

¹¹⁷¹ *Idem*, p. 18 e 19.

¹¹⁷² ORIENT, Gabriela. “Ariel Bufano, maestro inolvidable”. *Revista Teatro*, Año 2, n. 3, 1992, p. 71-72.

¹¹⁷³ Adelaida Mangani comenta: “Foi a última vez que Ariel talhou todos os bonecos. Depois passamos a fazê-los nos ateliês do San Martín”. BUFANO, Ariel. *La Bella y la Bestia*., *Op. Cit*, p. 21.

Por nossa parte, devíamos aprender a trabalhar com muitas seções técnicas independentes entre si, como maquinaria, adereços, cenografia, alfaiataria, cabeleireiro etc. Tivemos que nos acostumar a pedir a cada seção o que necessitávamos, e a não fazê-lo diretamente, mas, sim, através do Diretor Técnico, que é quem coordena essa tarefa. Nossa experiência anterior havia nos preparado tanto para dirigir uma montagem como para fabricar uma marionete ou compor um mecanismo de seu corpo. Aqui pode acontecer que o boneco tenha a cabeça na Cenografia, onde estejam talhando-a ou pintando-a; o corpo nos Adereços; certo mecanismo de braços e pernas na Serralheria, o traje na Alfaiataria e a peruca no Cabeleireiro.¹¹⁷⁴

A minuciosa divisão de trabalho entre especialistas demonstra a enorme profissionalização do grupo de Bufano – divisão, essa, que certamente o diferencia dos demais grupos analisados neste capítulo.¹¹⁷⁵ Gabriela Orient afirma, no artigo “Ariel Bufano, maestro inolvidable”, que todos os seus companheiros de grupo opinam que, com Bufano, “a disciplina [o teatro de bonecos] deixou de ser considerada uma arte menor no país e alcançou seu máximo nível dramático, a possibilidade de ser aceita como um membro honorável da família teatral”¹¹⁷⁶. A partir deste comentário, vê-se a valorização que o trabalho do bonequeiro foi ganhando à medida que a técnica foi se desenvolvendo durante a sua trajetória. Olga Consentino, no artigo “Bufano: la vigencia de un lenguaje”, de 1988, enfatiza, também, que o crescimento do grupo de Ariel Bufano no *Teatro Municipal General San Martín* foi “estimulado e enriquecido” através da comunicação com artistas estrangeiros, tanto por meio das viagens internacionais do grupo como por meio da visita de elencos à sede do coletivo.¹¹⁷⁷ Este fato reafirma, ainda mais, o reconhecimento do trabalho de Bufano dentro e fora da Argentina.

¹¹⁷⁴ COSENTINO, Olga. “Historia de un proyecto atípico”. *Revista Teatro*. Ano 6, n. 24 (abril), 1986, p. 38.

¹¹⁷⁵ É possível perceber o valor fornecido à técnica em entrevista publicada em 1980, na qual Ariel Bufano e Adelaida Mangani falam sobre a superioridade europeia e estadunidense em relação à Argentina no que tange a técnica. Adelaida Mangani afirma: “Em Nova York estivemos em contato com as pessoas que fazem os Muppets e nos convidaram a conhecer sua oficina. Uma verdadeira indústria, um laboratório. Tem engenheiros dedicados, exclusivamente, a projetar mecanismos pelos quais o títere possa incorporar um novo gesto, um pequeno movimento. Estão sobre matizes finíssimos, e existem orçamentos enormes a serviço de tudo isto, incluindo a investigação de novos materiais. Depois, logicamente, nos resultados aparecem coisas maravilhosas”. GÓMEZ, Paula. “Antes de Perlimplín y... con Ariel Bufano en su jardín”. *Revista Pájaro de Fuego*. Buenos Aires: Editorial Cromomundo. Año 3. N. 29, Setiembre/1980, p. 41-42.

¹¹⁷⁶ ORIENT, Gabriela. “Ariel Bufano, maestro inolvidable”. *Op. Cit.*, p. 70.

¹¹⁷⁷ CONSENTINO, Olga. “Bufano: La vigencia de un lenguaje”. *Revista Teatro*, Año 8, n. 36 (1988a), p. 33.

Gostaríamos de esclarecer aqui que não se trata de atribuir uma espécie de evolução entre os grupos de teatro de bonecos antes e depois do Grupo do *Teatro San Martín*, sendo este último o ápice do progresso nesta arte. Muitas vezes, tal ideia parece prevalecer nas críticas de jornais e nas pesquisas elencadas. No entanto, esta não é a concepção da autora da presente Tese. O grupo de Ariel Bufano possui características dignas de destaque tais como os demais grupos aqui analisados também possuem.

Numa entrevista, Ariel Bufano comenta sobre o valor do trabalho em grupo¹¹⁷⁸:

Creio que uma das raízes possíveis de minha profissão atual é o meu grande amor pelo teatro, pelo fenômeno teatral e pela possibilidade (por que não?) onipotente de ter todo fenômeno teatral nas duas mãos. Quando uma pessoa faz títeres, girando por aí com seu teatrinho ambulante, e tem todas as personagens nas mãos, enquanto fecha a cortina com os dentes porque tem as duas mãos ocupadas e desliga o gravador com os joelhos... sonha então com ser uma espécie de deusa Shiva dotada de oito braços. Se a pessoa não fica submergida em sua própria onipotência, pode descobrir este fenômeno tão lindo que é a criação de uma equipe de trabalho.¹¹⁷⁹

Não só o grupo de Bufano opinava que o bonequeiro atingiu o máximo nível dramático, mas ele próprio dava um imenso valor à técnica, afirmando, por meio de um comentário de Javier Villafañe, que é muito fácil rir com um boneco – fato que pode ser, por um lado, perigoso para o profissional. Assim, para esclarecer esta afirmação, Ariel Bufano relata a sua primeira experiência como bonequeiro:

Minha primeira experiência, minha primeira apresentação. Feita no mais puro estilo tradicional do bonequeiro solista. Não era ainda um profissional. Havia feito meu

¹¹⁷⁸ É possível, aqui, tecer uma relação entre a valorização do trabalho em grupo por Ariel Bufano e a montagem da peça “La historia de Guillermo Tell y su hijo Gualterio”, dirigida pelo bonequeiro em 1986, na qual, como ressalta Adelaida Mangani, “a figura [a personagem Guillermo Tell] que propõe esta versão é a do homem não só como ser gregário, mas como entidade capaz de individualizar-se exclusivamente a partir de seu contato com o grupo, com o ser social”. Dessa forma, a montagem trazia a ideia de que, em última instância, o sujeito individual é plasmado por seu meio social. A peça, além disso, trazia uma reflexão sobre o papel das crianças na vida social: ao enfatizar a presença do filho de Guillermo Tell – Gualterio –, a montagem de Ariel Bufano propunha uma questão profunda: “São nossos filhos, as crianças, os jovens, aqueles que, finalmente, com sua nobre carga de vitalidade, de ideais, de amor apaixonado, de confiança transparente, nos fazem ser quem somos?”. MANGANI, Adelaida. “Un heroe social”. *Revista Teatro*. Año 6, n. 25 (mayo), 1986, p. 42 e 43. Em outra entrevista, Bufano completa: “é Gualterio quem alenta Tell no momento das dúvidas. Dessa forma a personagem mostra como na criança os impulsos surgem de maneira mais pura”. _____. “Ariel Bufano y Guillermo Tell unidos por los títeres, la magia y la solidaridad”. *La Nación*, 28/06/1986.

¹¹⁷⁹ MORERO, Sergio. “Un poeta entre muñecos”. *Op. Cit.*, p. 34.

retábulo e criado meus bonecos, e no pátio de uma escola se produziu o debut. [...]. Ao finalizar a apresentação, explodiu um enorme aplauso, carinhoso, de crianças que haviam rido e participado, de professoras que elogiavam a tarefa do jovem bonequeiro. Devo reconhecer hoje, com muita vergonha, que naquele momento me senti um grande artista. Todos haviam passado um bom momento. Sobretudo eu! Mas aquela sessão havia sido lamentável. Desde todo ponto de vista, estética e tecnicamente. [...] Depois de muitos anos comecei a compreender aquele fenômeno. Aquele êxito não tinha nada a ver com o bisonho bonequeiro. A resposta havia sido conseguida pelos bonecos e não por esse jovem sem expertise e temeroso.¹¹⁸⁰

Como podemos perceber, para Ariel Bufano, o comportamento do público nem sempre reflete a qualidade da apresentação em termos técnicos, uma vez que o boneco por si só é um elemento cativante, que pode provocar palmas independentemente do artista que o manipula. Este tema da reação e participação do público é um assunto recorrente na documentação encontrada a respeito dos três grupos aqui analisados. Ao final da introdução à peça “La Bella y la Bestia”, há o depoimento de Bufano acerca do papel do público no trabalho do seu coletivo:

À medida que demos a obra, o público foi enriquecendo-a. Eu sempre digo que uma pessoa somente pode fazer cinquenta por cento do ato criativo. Os outros cinquenta por cento quem realiza é o público. Se uma pessoa não crê firmemente na capacidade do ser humano de captar a arte, e na possibilidade do espectador de viver a poesia, nada se pode fazer. Minhas obras são um voto de confiança na sensibilidade do público, e isto inclui a criança. Vivenciam-na com uma enorme profundidade, com grande captação.¹¹⁸¹

No Livro de Depoimentos do grupo *Teatro de Bonecos da Prefeitura*, consultado no Arquivo da *Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato*, no qual o público escrevia considerações, é possível entrever as impressões de pessoas que apreciaram os trabalhos do grupo, confirmando a ideia de que o público realiza grande parte da obra. Em 2 de outubro de 1958, uma pessoa (ilegível) deixava como depoimento a importância da apreciação do trabalho também pelos adultos: “A graça, o

¹¹⁸⁰ BUFANO, Ariel. “El hombre y su sombra”. *Op. Cit.*, p. 09 e 10.

¹¹⁸¹ BUFANO, Ariel. *La Bella y la Bestia*, *Op. Cit.*, p. 21 e 22.

mimo, esmero e beleza do espetáculo merecem os aplausos dos grandes para que os pequenos aprendam desde cedo a admirar a arte [...]”¹¹⁸²

Em 19 de agosto de 1957, outra pessoa da audiência (ilegível) escrevia:

Esse pequeno teatro colocado no coração de S. Paulo, devia ser copiado pelo resto do Brasil. É lindo como realização. E tem o mais nobre destino: o de divertir os pequeninos. Flavio Phebo [o diretor] é o artista que anima os espetáculos com sua inteligência e sua sensibilidade. [...]”¹¹⁸³

Uma terceira pessoa (ilegível) escrevia, em 5 setembro de 1958:

Maravilhoso e grandioso.

Orgulho não só de São Paulo mas também do funcionalismo da Prefeitura. Deixo em nome da Associação dos Servidos [Servidores] Municipais de São Paulo os maiores votos de parabéns e que continuem este trabalho magnífico.¹¹⁸⁴

Na mesma data, também é possível ler o seguinte depoimento:

O Teatro de Bonecos da Prefeitura é uma realidade não só do campo da cultura como no da diversão. É, antes de mais nada, um espetáculo digno e perfeito. Quem disser que o teatro no Brasil não é perfeito, não atingiu seu máximo, é porque não conhece esta realização, sob a direção de Clarice, Phebo e outros.¹¹⁸⁵

Sobre a concentração do público infantil durante a apresentação da peça, as alunas do Curso Normal de Descalvado e a professora Lia Renata Angelini escreviam, em 25 de setembro de 1958: “Achamos ótimo o teatrinho como divertimento e como forma de educação, mas o que mais nos impressionou foi a completa absorção das crianças que ‘conversam’ com os bonecos como se estivessem participando da história”¹¹⁸⁶.

¹¹⁸² Livro de depoimentos do *Teatro de Bonecos da Prefeitura*, consultado no Arquivo da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato (São Paulo, SP).

¹¹⁸³ *Idem.*

¹¹⁸⁴ *Idem.*

¹¹⁸⁵ *Idem.*

¹¹⁸⁶ *Idem.*

Na obra *Fantoches – humor, festa, poesia*, Maria Mazzetti, do *Teatro Gibi*, já inicia a sua explanação lançando luz à arte como forma de educação para as crianças: “Acho que através do sonho, da fantasia e da imaginação criadora as crianças estão aptas a atingir as raízes da sabedoria muito mais ampla e completamente do que através da dura e fria realidade”.¹¹⁸⁷

Maria Mazzetti também deixa claro o respeito que deve haver para com as crianças que assistirão o espetáculo de teatro de bonecos, as quais, semelhantemente ao mencionado no último comentário citado do livro de depoimentos do Grupo “Turistinhas Municipais”, depositam enorme fé no espetáculo assistido:

O que aprendi nestes anos todos foi que a criança é sempre muito mais esperta, exigente e séria do que a gente supõe. É terrivelmente observadora. Leva em conta os mínimos detalhes e não perdoa quando as minúcias são esquecidas ou relegadas a segundo plano. Qualquer criança leva muito a sério um espetáculo e é um crime traí-la, dando-lhe um teatro medíocre ou descuidado. Melhor seria não dar coisa alguma. Ela deposita enorme fé no que está sendo vivido no palco. Aceita o inverossímil e o fantástico como se isto fosse a verdadeira realidade da infância, mas não desculpa a falta de coerência dentro dos elementos que foram propostos. Acredita no absurdo, mas fica decepcionada com a má fé ou com o descaso, que no fundo não passam de desrespeito para com ela.

Ariel Bufano, ao tecer um comentário sobre a responsabilidade do *Grupo de Titiriteros do Teatro Municipal General San Martín* para com o público, enfatizou o que ele considerava ser o respeito pelas pessoas que vão ao teatro apreciar o seu trabalho:

Em nossa proposta, nosso trabalho grupal como bonequeiros, nos perguntamos muito pouco como o público vai nos receber. E isto obedece, ainda que não pareça, a um enorme respeito pelo público. Nós reivindicamos totalmente a necessidade de experimentar, de arriscar, de não permanecermos em algo que sabemos que funciona bem porque pensamos que essa é a nossa obrigação, sobretudo estando em um teatro sustentado pelo dinheiro do povo. [...] Nos interessa sim encontrar uma forma que

¹¹⁸⁷ MAZZETTI, Maria. *Fantoches: humor, festa, poesia*. *Op. cit.*, p. 8.

expresse acabadamente a ideia da obra que vamos fazer. Dali nasce, para nós, a técnica, que sempre é uma consequência.¹¹⁸⁸

Por meio deste comentário, podemos perceber que, para o grupo de Ariel Bufano, o público não deve ser “agradado” simplesmente com o que espera ver num trabalho cênico. A responsabilidade do grupo de teatro de bonecos está além disso: é necessário quebrar expectativas. O compromisso com o dinheiro público se dá, assim, não com o preenchimento dos anseios da audiência, mas, sim, com a criação edificadora de novos paradigmas estéticos.¹¹⁸⁹ É necessário esclarecer, no entanto, que esta é a perspectiva do discurso do próprio Ariel Bufano, o qual, de uma forma ou de outra, aponta como inédito no teatro de bonecos o caráter sempre inovador de seu grupo. Como podemos ver ao longo deste capítulo, o discurso de que o *Grupo de Titiriteros do Teatro Municipal General San Martín* conforma uma ruptura na tradição dos títeres da Argentina é uma constante entre os críticos de teatro.

Em entrevista dos anos 1980, Ariel Bufano comenta sobre a importância de existir um projeto como o *Grupo de Titiriteros do Teatro Municipal General San Martín*, apoiado com verbas públicas:

O que ocorreu com a formação do Grupo de Titeriteiros no Teatro San Martín foi um passo muito importante, sem precedentes. Permite uma programação com suficiente tempo e com o apoio necessário. Se nós quiséssemos fazer um espetáculo para adultos dentro da área teatral portenha, teria sido impossível convencer a algum empresário. Teria preferido colocar uma peça de atores, por pior que fosse, antes de montar um espetáculo de títeres. Não são muitos os países que têm salas fixas, grupos estáveis subvencionados pelo estado, que se sustentam para a comunidade.¹¹⁹⁰

Este compromisso com o ineditismo, com a inovação do grupo de Ariel Bufano não parece encontrar-se nos dois grupos brasileiros analisados – talvez porque este não era, usualmente, o principal objetivo de um grupo de teatro de bonecos surgido nas

¹¹⁸⁸ MORERO, Sergio. “Un poeta entre muñecos”. *Op. Cit*, p. 38.

¹¹⁸⁹ Sobre o mesmo tema, Ariel Bufano comenta em entrevista de 1991: “Temos que pensar que o San Martín é um teatro mantido e sustentado com o dinheiro do povo. E isto exige uma responsabilidade: não ficar preso aos resultados que já sabemos que funcionam bem. Nós pensamos que nossa obrigação é a de investigar. E, além disso, reivindicamos o direito a investigar ainda que correndo o risco de nos equivocarmos. Porque o contrário seria uma trapaça”. VENTURA, Any. “Los argentinos necesitamos optimismo”. *Clarín Revista*, 21/11/1991.

¹¹⁹⁰ GÓMEZ, Paula. “Antes de Perlimplín y... con Ariel Bufano en su jardín”. *Op. Cit*, p. 44-45.

décadas de 1940 e de 1950. Deste modo, podemos entrever as diversas expectativas relacionadas ao público assistente lançadas por coletivos de teatro de bonecos patrocinados com verbas públicas em distintos países e períodos.

Os títeres vão à escola: o teatro de bonecos e a educação

É possível afirmar que, desde a sua fundação, o *Teatro Gibi* esteve fortemente relacionado à infância e à educação¹¹⁹¹, apesar de ter tornado este laço mais estreito apenas com a entrada de Maria Mazzetti na direção do grupo. Esta ligação ainda na origem do coletivo de teatro de títeres pode ser entrevista num artigo de Paschoal Carlos Magno, de dezembro de 1947:

Eu olho o teatro como fator educacional. Por ser, como escreve Michelet, o único meio capaz de abdicar a personalidade individual pela personalidade coletiva. Dá e distribui alegria, sem esforço. Se a ele me dedico é também por amor ao povo de onde vim. E especialmente com relação à parte mais sagrada desse povo, que é entre nós a mais abandonada: a infância. Como sonho e me debato pela urgência de dar a nossa criança seu teatro. Ouvindo-me a voz, o sr. Roberto Marinho fundou esse admirável “Teatro Gibi”¹¹⁹².

Outro dado que estabelece o vínculo do grupo citado ainda em seu início com a educação e a infância é o fato de o coletivo ter organizado, em novembro de 1948, sob a orientação de Iolanda Fagundes, uma Exposição de Bonecos¹¹⁹³ e Mostra de Arte

¹¹⁹¹ Iolanda Fagundes também possuía laços com a arte-educação para a infância. É possível constatar tal afirmação com uma nota do jornal *Correio da Manhã*, de janeiro de 1949: “Para a estréia do ‘Teatro do Sesinho’, que será no dia 16, domingo, às 10 horas, no Teatro Carlos Gomes, o escritor Vicente Guimarães teatralizou a história infantil ‘Casamento de D. Baratinha’. O preparo dos pequenos artistas foi confiado à competência da senhora Yolanda Fagundes, diretora do ‘Teatro Gibi’”. _____. “Domingo próximo estreará o ‘Teatro do Sesinho’, no Carlos Gomes”. *Correio da Manhã*, 14/01/1949.

¹¹⁹² MAGNO, Paschoal Carlos. “Um teatrinho em cada escola”. *Correio da Manhã*, 21/12/1947.

¹¹⁹³ Outra Exposição de Bonecos do *Teatro Gibi*, com orientação de Iolanda Fagundes, foi realizada em 1952. Em nota do *Correio da Manhã*, podemos ler: “Promovida pela Difusão Cultural da Prefeitura, será inaugurada às 16 horas do dia 17 no Assírio, a Exposição de Bonecos do Teatro Gibi, que permanecerá aberta até o dia 30, no horário das 15 às 22 horas. Essa exposição, organizada pela orientadora do Teatro Gibi, despertará interesse no público infantil, que terá oportunidade de ver, mais de perto, os personagens que tanto aprecia no palco”. _____. “Exposição Bonecos do Teatro Gibi”. *Correio da Manhã*, 16/04/1952.

Infantil em homenagem à memória de Monteiro Lobato no Salão de Exposições do Ministério da Educação, no Rio de Janeiro.¹¹⁹⁴

Maria Mazzetti, conforme já foi possível perceber ao longo deste capítulo, possuiu uma estreita relação com as instituições escolares do Rio de Janeiro. Desse modo, cabe tecer, neste momento, um pequeno relato que situa este vínculo da bonequeira com o fazer pedagógico. O pesquisador Domingo Gonzalez Cruz relata em seu livro, *A História de Maria Mazzetti*, que tal artista e educadora começou a trabalhar no *Teatro Gibi* escrevendo os textos para as montagens de espetáculos que observava. Aos poucos, passou a dirigir e criar as peças. Com a obra *Chapeuzinho Amarelinho*, *Prima do Chapeuzinho Vermelho*, o grupo entrava no universo infantil.

No entanto, e quando as crianças não eram apenas a platéia, mas, sim, os próprios artistas? Maria Mazzetti, no artigo “Dramatização ou exibição”, de 1968, procura deixar claro que a arte, para as crianças na escola, jamais é sinônimo de exibição. Partindo desta ideia, ela diferencia a arte feita pelas crianças daquela realizada pelos adultos:

A criança é como o homem primitivo. Tampouco o homem primitivo se serviu da arte com finalidade social. Ele desenhou e esculpiu apenas para seu próprio deleite e impulsionado por alguma necessidade profunda. A criança também é assim. Ela desenha, por exemplo, quase para desabafar, descarregar alguma emoção, jamais para exibir o desenho para um público. [...] Já o adulto necessita do aplauso do público. Ele começa a obra de arte também como uma solicitação muito íntima, mas ao terminá-la, necessita de expô-la, necessita do complemento da sociedade.¹¹⁹⁵

A fim de experimentar novas vivências, Maria Mazzetti conseguiu o aval da Diretora da Escola Barão Homem de Melo para trabalhar com as crianças. Com uma palestra proferida por uma colega, buscou convencer as professoras a cederem um período para que se trabalhasse com artes plásticas. Tal experiência ampliou-se para

¹¹⁹⁴ _____. “Bonecos – Teatro do Gibi”. *Correio da Manhã*, 02/11/1948. Em outro artigo com o mesmo tema, podemos ler o seguinte comentário: “Nos seus três anos de existência, o Teatro do Gibi muito tem feito pela alegria das nossas crianças. Seu minúsculo palco, montado sobre rodas, já visitou todos os bairros do Rio e cidades dos estados vizinhos, levando às crianças sua alegria. Os nomes de seus bonecos são hoje familiares a milhares de pequeninos. Por todos esses motivos é natural que sua exposição desperte interesse [...]”. _____. “Exposição do ‘Teatro do Gibi’”. *Correio da Manhã*, 05/11/1948.

¹¹⁹⁵ MAZZETTI, Maria. “Dramatização ou exibição”. *Cadernos de Teatro*. Rio de Janeiro, n. 41, jan/mar de 1968.

outras escolas municipais: as crianças escreveram uma peça, fizeram cenários, debateram, criaram personagens. Opinaram também na montagem de três trabalhos do *Teatro Gibi: Mal-me-quer* (1964), a *Roedora de Cidades* (1965) e *Periguento – o Jacaré Perigoso* (1966).¹¹⁹⁶

Sobre as mudanças nas peças devido aos comentários do público infantil, Maria Mazzetti escreve, no artigo “A hora e a vez do teatro escolar”:

Comentários de grupos variados de crianças já fizeram com que modificássemos as peças. Realmente, nenhuma de nossas peças é definitiva, não há coisas definitivas entre nós. Estamos sempre buscando, querendo saber cada vez mais da criança e do que ela realmente pede e necessita.¹¹⁹⁷

Aproximadamente na década de 1960, Maria Mazzetti passou a dirigir o Setor de Teatro Infantil, dentro do qual se encontrava o *Teatro Gibi*, fazendo parte da Seção de Bibliotecas e Auditórios – Divisão de Educação Primária Fundamental, da Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Guanabara. O grupo de teatro de bonecos passou a divulgar e a incentivar as professoras bibliotecárias a desenvolver jogos dramáticos e teatro na sala de aula com as crianças. No entanto, eis que surgia uma questão: como conseguir professoras especializadas nas escolas?

Domingo Gonzalez Cruz explica, então, o procedimento realizado por Maria Mazzetti:

Maria Mazzetti conversou com a diretora da Divisão de Educação Primária Fundamental, com quem trabalhara anteriormente no Serviço de Internamento de Menores e acertaram tudo: uma professora, por escola, em cada DEC [Distrito de Educação e Cultura] desenvolveria os jogos. Para isso contaram com o Setor de Bibliotecas e Auditórios e acabaram conseguindo mais professoras bibliotecárias trabalhando por escolas, contando histórias, desenvolvendo debates, discussões técnicas, jornal-mural, jornalzinho circulante com as crianças etc.

[...]

¹¹⁹⁶ CRUZ, Domingo Gonzalez. *Op. cit.*, p. 32 e 33.

¹¹⁹⁷ MAZZETTI, Maria. “A hora e a vez do teatro escolar”. *Cadernos de Teatro*. Rio de Janeiro, n. 53, abr/jun de 1972.

E a equipe do Setor de Teatro Infantil e as professoras bibliotecárias estimularam cada vez mais nas escolas a vivência de brincar, que era praticamente inexistente.

Toda a equipe passou pelo universo da dramatização, diminuindo resistências, despertando vocações de forma sistemática. Programavam-se tantas horas por semana para cada turma de 50 professoras bibliotecárias nas escolas. O que dava 200 profissionais recicladas, no total. Cada DEC tinha uma coordenação das professoras bibliotecárias nas escolas.

Em 1972, a equipe desenvolvia a pleno vapor essa vivência experimental do projeto. [...]¹¹⁹⁸

Como podemos perceber, o *Teatro Gibi*, sob a direção de Maria Mazzetti, passou a valorizar imensamente a educação das crianças nas escolas, levando em consideração a formação de professores para tanto. Fazendo parte da Seção de Bibliotecas e Auditórios, o grupo estava diretamente vinculado ao fazer pedagógico.

Com relação ao *Teatro de Bonecos da Prefeitura*, Claudia Aguiar, bonequeira do *Teatro de Bonecos das Bibliotecas Municipais* (TIBBIM), surgido em 1977, em São Paulo, explicou, numa reportagem, a relação deste coletivo com aquele grupo de teatro de bonecos, analisado neste capítulo:

Antes do TIBBIM, já existia os Turistinhas que era o teatro de bonecos da secretaria de turismo. Eu me lembro que eles estavam desalojados, aí o pessoal resolveu juntar esse grupo que estava se formando no departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis com o pessoal que era a antiga equipe dos Turistinhas.¹¹⁹⁹

Este depoimento esclarece a estreita relação que existia, também, entre o *Teatro de Bonecos da Prefeitura* (“Turistinhas Municipais”) e as bibliotecas municipais da cidade de São Paulo, uma vez que o grupo foi fundido ao coletivo TIBBIM, formado no departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis. O vínculo dos “Turistinhas Municipais” com a educação e a formação do público infantil encontra-se presente, também, no Livro de Depoimentos do grupo. Em 5 de setembro de 1958, uma pessoa [ilegível] da audiência escrevia: “O teatrinho é formidável além de divertir educa”. No mesmo dia,

¹¹⁹⁸ CRUZ, Domingo Gonzalez. *Op. cit.*, p. 34.

¹¹⁹⁹ *A Voz da Infância – O Jornal das Crianças da Biblioteca Monteiro Lobato*. São Paulo, janeiro de 2007, p. 03.

outra pessoa deixava como depoimento: “Maravilhoso, e consegue a sua finalidade agradar e prender a atenção das crianças”.¹²⁰⁰

Lenyra Fraccaroli, na mesma data, também testemunhava sua admiração pelo grupo de teatro de bonecos:

Como educadora e como funcionária municipal não posso calar meu entusiasmo e minha admiração pelo esplêndido trabalho que vem realizando Clarice Spindola Florence e seus dignos auxiliares em prol da recreação e educação moral e cívica dos nossos paulistinhas.¹²⁰¹

Emilio Fontana ainda escrevia em data idêntica: “É uma semente de educação e uma semente de teatro. Cuidado e amor são o sintoma deste importantíssimo trabalho. Parabéns à todos”¹²⁰².

Já Regina Rubião de Freitas e Maria Sylvia de Barros do Amaral deixaram registrada a sua opinião de que o teatro de bonecos possuía um caráter formador e educativo, em 30 de setembro de 1958:

Como alunas da Escola Normal Particular Nossa Senhora do Brasil, ficamos muito impressionadas com a perfeição dos bonecos e cenários, que despertam nas crianças um interesse extraordinário, desta forma criando-lhes o espírito de observação. Assim damos os nossos parabéns aos organizadores de tão educativa secção de divertimentos públicos e turismo.¹²⁰³

Ainda a respeito do caráter formativo do grupo de teatro de bonecos, Nicolau [sobrenome ilegível] escrevia, em 1958:

O espetáculo proporcionado pela Divisão de Cultura da Municipalidade, é a meu ver algo que deve ser difundido, pois a par da graça, encontram-se a técnica aprimorada o que em conjunto nos proporcionam momentos de enlevo, é em fim [sic] uma grande

¹²⁰⁰ Livro de depoimentos do *Teatro de Bonecos da Prefeitura*, consultado no Arquivo da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato (São Paulo, SP).

¹²⁰¹ *Idem.*

¹²⁰² *Idem.*

¹²⁰³ *Idem.*

contribuição para a formação de platéias futuras para os bons empreendimentos artísticos.¹²⁰⁴

Ainda acerca do mesmo tema, a diretora do Lar das Crianças, Diosquerida Cunha, documentou, em 18 de dezembro de 1958, as suas impressões ao testemunhar o grupo de *Teatro de Bonecos da Prefeitura*:

Visitei, hoje, os “Turistinhas Paulistas” e fiquei maravilhada com a perfeição e, sobretudo com o espírito de alto trabalho em grupo realizado pelos funcionários desta Divisão de Divertimentos Públicos. Louvo a todos pelo elevado sentido artístico e educacional do trabalho, em favor de nossas crianças. Parabéns, pois, a todos.¹²⁰⁵

Como podemos perceber nos depoimentos da audiência dos “Turistinhas Municipais”, os objetivos pedagógicos, no olhar destas pessoas, deveriam ser uma meta para o grupo, expressando a visão majoritária de que o teatro de bonecos deveria estar diretamente ligado à formação do público infantil. Portanto, esta linguagem cênica, nestes registros, era claramente associada às crianças e à educação destas. Uma relação que, certamente, o bonequeiro Ariel Bufano buscou atenuar em seu trabalho no *Teatro Municipal General San Martín*. Em entrevista publicada em 1980, por exemplo, Ariel Bufano, afirma que, pelo fato de muitas pessoas suporem ser prescindível um grau de capacitação para fazer teatro de bonecos, pululam “os teatros de títeres nas escolas ou jardins de infância. Todo o mundo se anima a fazer títeres, como se anima a fazer a literatura chamada infantil”.¹²⁰⁶ Ariel Bufano ainda comenta que esta falta de preparo acarreta numa desconfiança do público com relação ao teatro de bonecos, uma vez que existem montagens muito ruins nesta linguagem cênica. Em outra entrevista dos anos 1980, Ariel Bufano esclarece o que ele pensa sobre as peças com caráter pedagógico: existem simultaneamente trinta ou quarenta peças para crianças, e somente duas ou três “são feitas por verdadeiros profissionais do teatro com todo o rigor que isso requer”. Aquelas que sobram, afirma Bufano, “pretendem ser didáticas ou pedagógicas mas há que se esclarecer que não se pode medir o fazer estético com as tabelas cronológicas da psicologia evolutiva, as quais servem para a sala de aula, o gabinete ou o divã mas não

¹²⁰⁴ *Idem.*

¹²⁰⁵ *Idem.*

¹²⁰⁶ GÓMEZ, Paula. “Antes de Perlimplín y... con Ariel Bufano en su jardín”. *Op. Cit.*, p. 42.

para o fenômeno estético”. Desse modo, ele finaliza: “A beleza não pode ser tabulada desde uma perspectiva psicológica”.¹²⁰⁷ Em entrevista de 1975, Ariel Bufano comenta sobre o mesmo assunto: “é que o títere está muito surrado. De repente, qualquer professor ou qualquer improvisado crê que pode fazer um espetáculo de títeres. Mas o que se faz é explorar o títere e fazer recair a ação teatral na violência ou na ação emocional”.¹²⁰⁸

Tais idéias de Ariel Bufano podem ser questionadas a partir da própria experiência do *Teatro Gibi* aqui relatada, a qual, aliando teatro e educação, trouxe uma rica experiência artística para os professores e alunos das escolas contempladas com suas vivências. Desse modo, é possível afirmar que o *Teatro Gibi* possuía, em determinado período de sua existência, uma acentuada ligação com a formação escolar. Acerca do compromisso de Maria Mazzetti com o fazer pedagógico, podemos destacar o comentário de Beatriz Pinto de Almeida, diretora do *Teatro Gibi* após a morte de Maria Mazzetti¹²⁰⁹, com a qual o pesquisador Gonzalez Cruz conversou, sobre o envolvimento do Setor de Teatro Infantil nos cursos para as professoras:

As professoras já tiveram uma outra visão, de não comprar aquele bonequinho pronto. Bonecos argentinos caríssimos como a gente via nas bancas do pré-escolar. Ela mudou essa imagem dentro da escola. É preferível que você faça com as crianças um boneco daquele rolinho de papel higiênico, mas que seja fabricado pela criança e que escreva, junto com ela, a história. Porque você trazer pronto é a mesma coisa que enlatado que a TV Globo faz. A Mazzetti queria conscientizar o professor. E acho que ela atingiu

¹²⁰⁷ MARES, Jorge Rodríguez. “La titiritería, genialidades de un arte subestimado”. *El Porteño*. Março/1983, p. 52.

¹²⁰⁸ ITZCOVICH, Susana. “Los títeres de Ariel Bufano rescatan un arte milenario, todavía actual”. *Cronista Comercial*, 24/10/1975.

¹²⁰⁹ Na *Revista Mamulengo* n. 4, de 1975, temos notícias a respeito do trabalho do *Teatro Gibi* sob a direção de Beatriz Pinto de Almeida: “O TEATRO GIBI, atualmente, faz parte do Departamento Geral de Cultura do Estado do Rio de Janeiro. Juntamente com outras sete seções, compõe o Serviço de Assistência Especializada, sob a chefia de Edna Maia Querido. Dirige o Departamento Geral de Cultura o Prof. Martinho Cardoso de Carvalho, e as atividades do Teatro estão sob a direção de Beatriz Pinto de Almeida e colaborando na manipulação, vozes, enfim, no trabalho de dar vida aos bonecos – que agora adquiriram uma dimensão maior – os seguintes artistas: Ângela da Silva Gestal, Anizia Passos Carrera, Eucy Torres Homem, Gilda Mattos Romanini, Isabel Vicente Egrejas, João de Freitas, Leonísia Machado Baeta, Maria da Glória Cortes, Maria Luísa Borba do Nascimento, Marly de Almeida Gestal, Sérgio da Silva Alonso, Solange Jerônimo de Souza, Solange Parente Santos Sá, Uilma Morgado Teixeira e William Azevedo Nascimento. Em sua última fase, o Gibi tem dado espetáculos ao ar livre, apresentando seus novos bonecos tamanho gigante, fabricados por Beatriz e sua equipe. Nos últimos dois meses, visitando hospitais, educandários, escolas e parques, teve uma platéia de quase 20 mil espectadores”. _____, “Brasil Bonecos em função”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1975, Ano 1, n. 4, p. 55.

bastante. Foi o tempo em que a sucata era chamada de restolho. Ela brigava com qualquer pessoa pela criança. [...] ¹²¹⁰

Maria Mazzetti buscou, em sua trajetória profissional, ligar diretamente o seu trabalho no *Teatro Gibi* com a educação das crianças nas escolas – o que conseguiu por meio do Setor de Teatro Infantil. Assim, o compromisso com o pedagógico no *Teatro Gibi* era ainda mais manifesto do que aquele encontrado nos “Turistinhas Municipais”. Maria Mazzetti transformou a relação das bibliotecas com os leitores mirins na região onde atuava. A poetisa Gilda Meirelles, que teve contato com Maria Mazzetti, num depoimento para Gonzalez Cruz acerca da dinamização das bibliotecas escolares naquele período, afirmou que “as bibliotecas deixaram de ser setores passivos, as crianças começaram a gostar delas”. Assim, “essa vivacidade das bibliotecas no início da década de setenta acarretou, por sua vez, a transformação do ambiente, tornando-o agradável para as crianças”. As estantes passaram a ser baixas e o acesso a elas começou a ser livre. O teatro de bonecos, em suas mais variadas técnicas, tornou-se instrumento largamente utilizado. A biblioteca, desse modo, “tornou-se um clima propício para contar e ouvir histórias; enriqueceu-se pela variedade de estímulos [...]” ¹²¹¹.

Maria Mazzetti, no artigo “Dramatização ou exibição”, esclarece o seu compromisso pedagógico com o público infantil e a missão formativa da escola:

As crianças de hoje crescerão num mundo que exigirá delas muito mais do que nos foi exigido. Terão que ser maleáveis ao extremo, adaptáveis e imaginosas. Não nos cabe, portanto, fazer delas seres convencionais. É quase essencial que na escola moderna haja pois trabalho criador. É urgente, premente, na escola de hoje, o estímulo à imaginação criadora. Deixar que cada criança seja ela própria, inesgotável, única, original. Deixar que cada uma descubra a sua própria face; dar à criança segurança em si como pessoa, estimulá-la para que não aceite cópias, nem fórmulas, nem soluções apressadas, mas para que se habitue, desde cedo, a procurar, a descobrir, a aventurar-se... ¹²¹²

¹²¹⁰ CRUZ, Domingo Gonzalez. *Op. Cit*, p. 60.

¹²¹¹ CRUZ, Domingo Gonzalez. *Op. cit*, p. 40.

¹²¹² MAZZETTI, Maria. “Dramatização ou exibição”. *Cadernos de Teatro*. Rio de Janeiro, n. 41, jan/mar de 1968.

Cabe comentar, assim, a respeito dos livros de Maria Mazzetti publicados na década de 1970 cujo tema é o teatro de bonecos na arte-educação. Os dois livros que serão aqui analisados, *Teatrinho na Sala de Aula*¹²¹³ e *Fantoches: humor, festa, poesia*¹²¹⁴ – ambos tendo a primeira edição em 1973 – começam com um esclarecimento da autora que justifica a elaboração das obras:

Este livro foi possível graças à experiência que tivemos a frente do Setor de Teatro Infantil, de 1964 a 1972, na Secretaria de Educação da GB, durante os períodos de governo de S. Excias. Carlos Lacerda, Francisco Negrão de Lima e Antonio de Padua Chagas Freitas. Nosso trabalho começou com o Teatro do Gibi (fundado por Iolanda Fagundes) que, tomando vulto, deu origem ao Setor de Teatro Infantil, quando iniciamos a chefia e organizamos um trabalho mais amplo tendo como base, o teatro na educação. Estudando, pesquisando, observando e debatendo com nossos auxiliares, a quem agradecemos, fomos aumentando progressivamente nosso conhecimento e organizando estruturas para atingir melhor nosso objetivo. O maior agradecimento, porém, é à criança que nestes anos todos tem nos ensinado como errar menos, e, na sua inocência e pureza, lembrando-nos que quem lida com ela, precisa, além da técnica e da especialização, qualidades humanas como simplicidade e generosidade.¹²¹⁵

Após esta introdução, Maria Mazetti inicia o livro *Teatrinho na Sala na Aula* justificando por que os professores deveriam adotar o teatro de bonecos durante as aulas: ela afirma que é um gênero teatral mais fácil, “que não exige técnica complicada”¹²¹⁶, além de não solicitar grandes gastos e muitas pessoas para a atuação.

A autora esclarece, em seguida, o que é teatro em sua concepção:

O que é teatro?

É para ensinar determinada lição?

É para que crianças aprendam que devem escovar os dentes todos os dias?

Não.

Teatro não é para ensinar contas ou dar lição de geografia.

¹²¹³ MAZZETTI, Maria. *Teatrinho na Sala de Aula*. *Op. cit.*

¹²¹⁴ MAZZETTI, Maria. *Fantoches: humor, festa, poesia*. *Op. cit.*

¹²¹⁵ MAZZETTI, Maria. *Teatrinho na Sala de Aula*. *Op. cit.*, s/p. MAZZETTI, Maria. *Fantoches: Humor, festa, poesia*. *Op. cit.*, p. 5.

¹²¹⁶ MAZZETTI, Maria. *Teatrinho na Sala de Aula*. *Op. cit.*, p. 1.

Teatro não é para dar lição de “como um menino deve respeitar e obedecer aos mais velhos”.

Teatro é VIDA. Teatro é RECREIO. Teatro é AÇÃO. Teatro é POESIA.¹²¹⁷

Com esta declaração, é possível perceber que, apesar das ressalvas de Ariel Bufano, Maria Mazzetti mostra a relação complexa entre teatro e escola. Nesse sentido, de nenhuma maneira a artista tece esta ligação a fim de que a arte se torne um instrumento para ensinar lições cotidianas às crianças. O teatro de bonecos se vincula, para esta educadora, não à pedagogia, mas à vida, à poesia.

Apesar disso, existe, para ela, um viés educativo neste gênero teatral, o qual, seguramente, pode ser entrevisto na peça “Mariquita dos Girassóis”, comentada anteriormente. Desse modo, Maria Mazzetti afirma:

Teatro educa.

Não de maneira cacete, dando lição de moral expressa. Como o teatro para crianças deve apresentar o eterno jogo entre o bem e o mal, ele se resume na vitória esplêndida do BEM e na derrota implacável do MAL.

O BEM estará representado pelo herói. O herói carrega, portanto, a responsabilidade de agir de maneira que as crianças compreendam que é assim que se deve ser. No final da peça, o BEM vencerá o MAL, quer dizer, o herói, vencerá, todos os ardis, todas as ciladas, todos os truques e todas as armadilhas do vilão.¹²¹⁸

Em passagem do livro *Fantoches – humor, festa, poesia*, Maria Mazzetti complementa esta ideia:

Certa vez ouvi afirmarem que num estudo feito entre crianças asiladas, carentes de amor e afeto, roídas de dúvidas e preocupações, fazia-se mister contar de 2 a 3 histórias por dia. Na história, o Bem vence o Mal, todas as vicissitudes terminam num final tranqüilo, feliz. A Vida realmente não é assim, mas parece que através deste processo, as crianças iriam acumulando a segurança que lhes faltava, iam aumentando, através da fantasia, os alicerces fortes da paz.¹²¹⁹

¹²¹⁷ *Idem*, p. 1 e 2.

¹²¹⁸ *Idem*, p. 2.

¹²¹⁹ MAZZETTI, Maria. *Fantoches – humor, festa, poesia*. *Op. cit.*, p. 9.

A autora ainda ressalta que, em sua experiência, percebeu que as crianças não captavam perfeitamente personagens complexas, imbuídas, ao mesmo tempo, do bem e do mal. “A platéia”, ressalta, “pedia definições – o herói representava o Bem, portanto era sempre bom, era totalmente bom”.¹²²⁰

No entanto, acerca da moral transmitida, novamente Maria Mazzetti enfatiza que não deve ser explícita:

Também verifiquei que não existe coisa mais maçante e menos atrativa, para uma criança do que a moral explícita. Se a fada (quase sempre monótona e ultrapassada) chega no final da peça e explica “que assim é que devem ser todos os meninos: bonzinhos, obedientes etc.” as crianças sabem que o jogo, a brincadeira, o divertimento viraram aula, sermão, discurso. Quebrou-se a magia...¹²²¹

Maria Mazzetti também emprega, no livro *Teatrinho na Sala de Aula*, afirmações diretas para indicar aos professores como devem proceder em sala de aula: “Empregue a força do riso. Dar medo a uma criança é um crime”.¹²²² Posteriormente, ressalta de que forma é possível classificar o teatro, também, como poesia, dando ênfase a vários aspectos formais que vão além da palavra:

Teatro também é POESIA.

não feita com frases abstratas, que nem ao menos interessam às crianças, mas poesia feita por meio das:

- cores
- som
- luzes
- gestos
- ritmo
- e, finalmente
- palavra (que, em alguns casos, pode ser até dispensada)¹²²³

¹²²⁰ *Idem*, p. 10.

¹²²¹ *Idem*, p. 10 e 11.

¹²²² MAZZETTI, Maria. *Teatrinho na Sala de Aula*. *Op. cit.*, p. 3.

¹²²³ *Idem*, p. 4.

Na obra *Fantoches – humor, festa, poesia*¹²²⁴, a autora frisa a importância destes aspectos formais do espetáculo para o público infantil: “um espetáculo bem montado, forma o bom gosto, o senso estético, e dá valores plásticos às crianças. Elas não têm condição de racionalizar cada aspecto destes, mas se deleitam, se encantam e inserem a beleza visual que emana do espetáculo.”¹²²⁵

Para Mazzetti, a poesia deveria ser o objetivo de destaque das peças. Para ela,

A peça, em síntese, deveria ser: ação e poesia. Ou melhor: poesia em ação. Exatamente como disse Artaud:

“Teatro é poesia em movimento no espaço”. [...]

É este clima que fará a criança aderir ao espetáculo, abstrair-se inteiramente do ambiente, e comungar da ação, de tal maneira, que ela se engaje de modo definitivo ao enredo e se torne expectante, alegre. Feliz, surpresa, relaxada, cheia de emoção.¹²²⁶

Maria Mazzetti explica, na obra *Teatrinho na Sala de Aula*, como fazer um palco para teatro de bonecos, construído ou improvisado, como construir um sistema elétrico para as luzes, como criar os cenários para a peça. Neste momento, a autora tece um lembrete, que ressalta o aspecto poético do teatro de títeres: “Pense que um cenário deve ser menos realista, do que funcional. Deve ser menos uma fotografia do que algo louco¹²²⁷, poético e absurdo”.¹²²⁸ Mazzetti também enfatiza a sonoplastia a ser usada na peça, com sugestões claras e objetivas para o leitor:

¹²²⁴ Ao comentar sobre ter escrito esta obra para os professores, Maria Mazzetti esclarece como o teatro de bonecos deve ser empregado para a formação de alunos a partir da 5ª série, enfatizando a importância da encenação. A autora ainda comenta acerca dos benefícios desta atividade para a educação: “É quase certo que estes alunos não serão amanhã profissionais de teatro de fantoches, mas é certo que fazendo o espetáculo e criticando-o sem cessar, para obter melhores resultados, eles amanhã não aceitarão espetáculos medíocres, serão severos e exigentes, portanto terão melhor nível cultural”. Em outra passagem do mesmo capítulo, Mazzetti afirma: “Há alegria também de receber a simpatia da comunidade e de se sentir aceito, bem como a chance de contribuir para os outros (perfeita integração social). Sobretudo, e o que reputo mais importante, houve, durante todo o tempo da montagem do espetáculo, um esmerado trabalho de educação”. A partir disso, Maria Mazzetti elenca uma série de aspectos que foram estimulados nos alunos por meio da atividade com teatro de bonecos, entre eles habilidades ligadas à encenação, como técnicas de arte, vivências de cenas com o corpo, memorização etc., e atitudes, como respeito para com o próximo, aprender a ouvir, aceitar o julgamento, colaboração, socialização etc. Ao final, ela conclui: “Creio que a maior missão da Escola é a de preparar pessoas para serem felizes – felizes consigo próprias e prontas para fazerem os outros felizes. O teatro de fantoches não será um dos instrumentos desta missão?”. MAZZETTI, Maria. *Fantoches – humor, festa, poesia*. Op. cit., p. 53-57.

¹²²⁵ *Idem*, p. 12.

¹²²⁶ *Idem*, p. 15.

¹²²⁷ A respeito da “loucura” nas peças de teatro de bonecos, Maria Mazzetti comenta: “Observei que as crianças amam a loucura, que para fazer teatro de fantoches para elas, era importante enlouquecer,

Evite solos de piano e acordeão.

Prefira, nesta ordem, estes instrumentos, especialmente se você deseja um clima de poesia e delicadeza:

harpa

flauta

cravo

xilofone

violão¹²²⁹

Maria Mazzetti ainda ensina a fabricar bonecos simples de vara, planos e tridimensionais, e dá uma dica ao leitor: “Use cores que se harmonizem. Um espetáculo de teatro tem que formar o gosto estético das crianças, portanto tenha muito cuidado com as cores e com as formas”.¹²³⁰

Esta preocupação com a experiência estética das crianças também se encontra presente quando a autora ressalta a qualidade do ambiente onde a peça será apresentada:

Se as crianças estiverem em pé, amontoadas num pátio aberto, apanhando sol, ou num refeitório onde chegam os ruídos da cozinha, por mais que a peça seja interessante e você tenha se esmerado, elas não prestarão atenção, ou porque estão brigando com o colega pela falta de espaço, ou porque não ouvem.

O desinteresse gera a balbúrdia e transforma o teatro em elemento deseducativo.¹²³¹

Sobre o caráter educativo do teatro, Maria Mazzetti ainda ressalta que, se o teatro não tivesse feito nada para a criança, ela, pelo menos, aprenderia a ouvir. “Ouvir e raciocinar inteligentemente sobre o que ouviu, para poder julgar e fazer uma escolha”.¹²³² Para esta autora, o riso deve ser estimulado em todas as peças para as crianças. O riso se relaciona com a ativação de “um verdadeiro mecanismo de pronto e inteligente raciocínio. Portanto seria o bom-humor uma forma rápida e agradável de se

esquecer das verdades matemáticas e do bom senso. A loucura seria uma mistura de absurdo e imprevisto”. *Idem*, p. 26.

¹²²⁸ MAZZETTI, Maria. *Teatrinho na Sala de Aula. Op. cit*, p. 30.

¹²²⁹ *Idem*, p. 33.

¹²³⁰ *Idem*, p. 42.

¹²³¹ *Idem*, p. 50.

¹²³² MAZZETTI, Maria. *Fantoches – humor, festa, poesia. Op. cit*, p. 15.

levar uma criança a julgar e a refletir”.¹²³³ É possível perceber que, para Maria Mazzetti, as qualidades do teatro de bonecos possuem, em sua grande maioria, ligações com os aspectos formativos do público infantil.

Já Ariel Bufano, em seu trabalho cênico com os bonecos, nunca possuiu uma intenção ligada à pedagogia e à formação educativa do público infantil. No entanto, ele trabalhou, durante décadas, como professor, do *Instituto Vocacional de Arte* (ex *Labardén*), uma instituição municipal de Buenos Aires, onde ensinava a arte dos títeres, além de ter sido seu vice-diretor. Sobre este projeto, Ariel Bufano comenta: “No Instituto não se formam bonequeiros. É um organismo cuja concepção filosófico-educativa é a educação pela arte. Onde a arte é colocada a serviço do indivíduo para favorecer seu desenvolvimento, sua sensibilidade”.¹²³⁴

Em 1928, foi criado, em Buenos Aires, um *Instituto de Teatros Infantiles*, de caráter estável, cujo objetivo era incentivar, nas crianças, as Artes Cênicas – canto, dança e declamação –, além de promover “espetáculos gratuitos, instrutivos, alegres e morais”. Para tanto, foram organizadas cinco seções, dentre elas o *Teatro Infantil Labardén*, a única que sobreviveu, na qual a orientação era a formação teatral do público infantil, cujo ápice se dava numa apresentação realizada, no fim do ano, no *Teatro Colón*, de Buenos Aires.

Em 1958, o *Teatro Infantil Labardén*, com o nome de *Instituto Vocacional de Arte Infantil*, renova o seu programa com base nos novos parâmetros educativos. Desse modo, o projeto se amplia, não sendo mais apenas voltado às Artes Cênicas: Artes Plásticas e Música são, também, incluídas. Nesse sentido, é interessante notar a sua relativa proximidade com o projeto educativo da *Sociedade Pestalozzi do Brasil*, uma vez que se enfatiza em seu programa pedagógico:

A arte é enfocada como um meio a serviço da criança e não como um fim em si mesmo, tal como se dá na vida adulta. Muitas crianças perturbadas no meio escolar corrente ou familiar, encontram a possibilidade de manifestar uma conduta acorde com o que necessitam expressar, segundo o peculiar momento pessoal de sua evolução psicofísica.

¹²³³ *Idem*, p. 25.

¹²³⁴ MORERO, Sergio. “Un poeta entre muñecos”. *Op. Cit*, p. 37.

Para isso *são utilizadas todas as disciplinas artísticas* (plásticas, musicais e teatrais) a fim de que cada um encontre seu caminho pessoal de expressão autêntica.¹²³⁵

Acerca da fonte que expõe o projeto pedagógico citado, é interessante mencionar que, na apresentação dos programas das disciplinas ofertadas pelo *Instituto Vocacional*, diversos professores do organismo participam na sua descrição, dentre eles, a bonequeira Sarah Bianchi, na seção de “Mimo y Pantomima”; Beatriz D.S. de Bufano, na seção “Títeres”, e Ariel Bufano, na seção “Teatro Experimental”.

Na parte sobre os “Títeres”, lê-se:

O repertório deve ter relação com seu mundo e sua linguagem [da criança]; daí que seja uma incongruência pretender que a criança se expresse no teatro de bonecos por meio de um livreto escrito por adultos, no qual quase sempre são utilizados recursos primários ou truculentos.¹²³⁶

Nota-se, aqui, que o projeto desta linguagem cênica se dava em consonância com as ideias de Ariel Bufano, o qual acreditava que o *Instituto* deveria visar, sobretudo, a educação da sensibilidade da criança. Nesse sentido, na seção na qual Bufano escreve, o bonequeiro defende a ideia de que o teatro na infância, com seus jogos dramáticos, preparam a criança para que tenha mais segurança em suas relações, uma vez que “exercita nelas sua inventividade, sua perseverança, suas possibilidades físicas, sua voz, seu intelecto e sua necessidade de convivência social”.¹²³⁷

No artigo “Tras los pasos del maestro”, de Sergio Morero, são apresentados os depoimentos de três membros do *Grupo de Titiriteros* do *San Martín* que ingressaram no coletivo em 1977. Eles comentam a sua participação nos cursos do *Instituto Vocacional de Arte Infantil*, também conhecido, conforme mencionado, como *Instituto Labardén*, explanando sobre os objetivos deste no que diz respeito à arte-educação.

Adriana Pizzino, uma das artistas que fornece o depoimento no artigo, assim narra a sua experiência no *Instituto Vocacional de Arte Infantil* e o seu longo contato com Ariel Bufano:

¹²³⁵ _____. *Instituto Vocacional de Arte Infantil*. Buenos Aires: Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires e Instituto Vocacional de Arte Infantil, 1968, p. 08.

¹²³⁶ *Idem*, p. 21.

¹²³⁷ *Idem*, p. 29.

Ingressei no Instituto logo depois de completar sete anos, e ali me encontrei com a arte apalpando-a, praticando diversas disciplinas. Eram obrigatórias e eu gostava de todas, mas, em especial, música, escultura e teatro. Estive ali até os 17 anos, e, então, junto com alguns companheiros do Labardén formamos um grupo que chamamos Teapatropo 10 [...] e começamos a buscar uma peça que pudéssemos fazer, ainda que para dez personagens não existe, não deve haver. E a quem íamos recorrer em busca de conselho? A Ariel Bufano, que havia sido nosso professor de teatro no Instituto, e além disso um dos poucos adultos que conhecíamos que estaria interessado em nos escutar.¹²³⁸

Já Sergio Rower, outro depoente do artigo, ressalta da seguinte forma a sua relação com o *Instituto Vocacional de Arte Infantil* e com Ariel Bufano:

Comecei em 1966 na turma das crianças, pela tarde, e quando completei doze anos tinha que ir, mas casualmente, colocou-se em prática o plano para adolescentes, e permaneci mais seis anos. Já que não havia cursos para adultos, voltaram a tentar me tirar, mas finalmente me colocaram como professor. Não puderam comigo... O “turno para adultos” fui eu quem inventei, estudando em forma particular com Ariel Bufano, também teatro com Roberto Durán e até um curso de expressão corporal, o que constituiu a base de minha formação profissional.¹²³⁹

Por fim, Luis Rivera López, a terceira pessoa a realizar um depoimento no artigo, enfatiza os objetivos do *Instituto* onde Ariel Bufano lecionava:

No Instituto aprendi o que é a educação pela arte, o trabalho livre, sem a moldura que propõe a técnica. O trabalho livre se aproxima muito do jogo, não supõe uma tarefa determinada, um produto para ser exposto, uma determinada escala de valores que julgue o que está “bem” ou “mal”. Tudo o que aparece espontaneamente é válido. Quanto à educação *pela* arte, não passa por educação *para* a arte. Esse critério, defendido por Ariel e alguns outros professores, é o princípio reitor do Labardén. Educar quer dizer ensinar a crescer, a sentar-se, a mover-se, a viver, ensinar um montão de coisas que vão muito além de determinadas disciplinas artísticas.¹²⁴⁰

¹²³⁸ MORERO, Sergio. “Tras los pasos del maestro”. *Revista Teatro*. Año 6, n. 25 (mayo), 1986, p. 46.

¹²³⁹ *Idem*, p. 47.

¹²⁴⁰ *Idem*, *ibídem*.

Em nota publicada em 1973 em *La Opinión*, na qual se anuncia um curso cujo tema era “Jogos Dramáticos e Títeres”, o qual seria ministrado por Ariel Bufano, com apoio do Departamento de Extensão Cultural do Centro de Estudos Dramáticos, enfatiza-se a concepção pedagógica do bonequeiro aqui analisado:

O enquadramento do plano é a educação pela arte, e seus objetivos apontam à socialização, ao amadurecimento e ao desenvolvimento da personalidade. O conceito que sustenta esta pedagogia, segundo Ariel Bufano, “é a livre expressão e a elaboração do material expressivo e artístico a partir da própria individualidade da criança e do adolescente, aos quais se orienta em direção ao conhecimento de si mesmos e ao enriquecimento de sua interação social”.¹²⁴¹

Como se pode concluir, Ariel Bufano possuía, assim como Maria Mazzetti, objetivos claros em sua tarefa como educador. O bonequeiro argentino, no entanto, não vinculava diretamente o seu trabalho no teatro com o seu fazer pedagógico, assim como fazia a diretora do *Teatro Gibi*. Tal afirmação pode possuir como argumento uma entrevista concedida em 1975, ou seja, em período anterior à formação do *Grupo de Titiriteros do Teatro San Martín*, na qual Ariel Bufano, ao afirmar que não sobrevivia com o dinheiro de seus espetáculos, mostrou que o seu trabalho cênico estava, de certa forma, desvinculado do seu trabalho pedagógico:

Se você quer fazer bem um espetáculo, é impossível viver dele. Há muitos bonequeiros que são transumantes, que vão de povoado em povoado com seu carroção e seus títeres no baú, mas para poder fazer isso deve-se sacrificar muitas coisas. Uma é a vida familiar, e outra, o nível estético do espetáculo, porque é impossível uma pureza de montagem e um repertório variado, recorrendo o país. Eu vivo da docência, fundamentalmente trabalhando em educação pela arte e na preparação de atores e bonequeiros.¹²⁴²

Além da experiência didática de Ariel Bufano comentada anteriormente, é possível citar o *Taller de Aprendices do San Martín*, dependente do *Grupo de Titiriteros* do bonequeiro e de sua companheira Adelaida Mangani, que passou a funcionar no

¹²⁴¹ _____, “Ariel Bufano enseña a chicos teatro y títeres”. *La Opinión*, 09/05/1973.

¹²⁴² ITZCOVICH, Susana. “Los títeres de Ariel Bufano rescatan un arte milenario, todavía actual”. *Op. Cit.*

início de 1987. O artigo “Una nueva generación” traz o relato de dois alunos desta oficina de aprendizes: um deles é Emilio Garcia Wehbi, ingressado em 1987, que relata ter sido esta primeira seleção realizada a fim de conseguir artistas para integrar o grupo de titeriteiros do *San Martín*. Assim que foram escolhidos estes novos integrantes, Ariel Bufano e Adelaida Mangani sugeriram a Kive Staiff que fosse criada uma oficina para aprendizes, o que foi aceito. Para tanto, deste concurso feito para selecionar o novo elenco, foram retiradas quatro pessoas que passaram a frequentar a nova escola, sendo descartados da participação no elenco. Desse modo, Garcia Wehbi, um dos escolhidos para ingressar na oficina, comenta a respeito desta vivência:

Antes, só trabalhava com os títeres nos finais de semana, quando minha ocupação cotidiana me permitia. Ao receber uma bolsa, em compensação, tive pela primeira vez a oportunidade de dedicar-me diariamente, disciplinadamente, a trabalhar com o que eu gostava. Isto em relação à quantidade, e, com respeito à qualidade, dentro do panorama que oferece o país no que se refere ao mundo bonequeiro, o San Martín se encontra num ponto muito alto, tanto no que se refere à qualidade dos espetáculos como em seu reconhecimento internacional.¹²⁴³

O segundo depoimento do artigo citado é de Carlos Almeida, ingressado no *Taller de Aprendices* em 1988, o qual ressalta ter adquirido, ao entrar na oficina, um espaço para a reflexão e a aprendizagem – espaço, esse, que uma pessoa geralmente não encontra em seu trabalho cotidiano. Em 1988, o *Taller* passou a possuir seis disciplinas: “Interpretação”, orientada por Ariel Bufano, “Técnica do Movimento”, ministrada por Helena Alderoqui, “Ética e Estética”, cuja professora era Adelaida Mangani, “Música”, coordenada por Miguel Rur, e, por fim, “Meios e Técnicas”.¹²⁴⁴

Desse modo, Ariel Bufano e sua companheira Adelaida Mangani conseguiram incluir, num projeto artístico reconhecido internacionalmente, o ensino e a aprendizagem de sua própria experiência¹²⁴⁵ e da sua concepção de arte voltada ao teatro de bonecos. Assim, o grupo estável do *Teatro San Martín* obteve não apenas uma

¹²⁴³ C.T. “Una nueva generación”. *Revista Teatro*, Ano 8, n. 36 (1988 a), p. 38.

¹²⁴⁴ *Idem*, p. 39.

¹²⁴⁵ Em reportagem de 1989, ao situar a si mesmo na história do teatro de bonecos, Ariel Bufano ressalta: fazer teatro de títeres na Argentina “significa ter de forma clara que os primeiros bonequeiros argentinos ainda vivem [caso de Javier Villafañe], o que quer dizer que ainda estamos construindo a tradição. Eu pertencço à segunda geração, e agora há uma terceira de jovens que estão trabalhando fortemente”. _____ . “Ariel Bufano y su visión del teatro de títeres en el país”. Rosario: *La Capital*, 07/02/1989.

importância relacionada com a sua presteza técnica e estética, mas, também, um destaque ligado ao fator de formação de novos bonequeiros profissionais.

Acerca da importância do trabalho com o teatro de títeres no *Teatro San Martín*, Ariel Bufano afirmou: “Creio que o Grupo de Titiriteros fez escola e que se pode falar, sem que me tachem de ir mais além do objetivo, do movimento de bonecos antes e depois do Grupo”.¹²⁴⁶ Oscar Caamaño, em homenagem a Ariel Bufano, escreveu sobre a importância do grupo estável dirigido pelo bonequeiro para a história da Argentina: “Bufano, por meio de seu grupo bonequeiros do TMGSM, levou o teatro de bonecos às grandes salas, formou numerosos bonequeiros e jovens diretores, fez conhecer o teatro de bonecos argentino nos mais importantes festivais especializados da Europa e América”.¹²⁴⁷ Já em reportagem escrita por Carlos Ulanovsky, de 1985, podemos ler o seguinte comentário:

Nos últimos anos as representações do Grupo de Titiriteros do Teatro San Martín – “La bella y la bestia”, “David y Goliath”, “El amor de Don Perlimplín con Belisa en su jardín”, “El caballero de la mano de fuego”, e, fundamentalmente, o assombroso “Gran Circo Criollo” – se converteram em demonstração de como essa arte considerada menor podia fundar um espetáculo maior.¹²⁴⁸

Partindo-se da premissa de que o teatro de bonecos seria uma “arte menor”, as realizações profissionais de Ariel Bufano e de seu grupo do *Teatro San Martín* pareciam, portanto, espantosas para boa parte da crítica argentina, dado que nunca se havia visto um investimento tão grande num grupo de teatro de títeres que, além disso, insistia em fazer espetáculos em horários noturnos, sem distinção entre público infantil e público adulto.

¹²⁴⁶ GARFF, Juan. “Murió ayer Ariel Bufano”. *Clarín*, 09/10/1992. Ainda acerca da importância do grupo de teatro de bonecos formado pelo casal de bonequeiros, em entrevista dos anos 1980, Ariel Bufano comenta que, sem dúvidas, “o Teatro San Martín foi, com o Grupo de Titiriteros, um marco na história interpretativa do país. Não sei se criando escola, mas sim estabelecendo um ponto de referência, abrindo uma porta, marcando um caminho”. COSENTINO, Olga. “Historia de un proyecto atípico”. *Op. cit.*, p. 42.

¹²⁴⁷ CAAMAÑO, Oscar H. “Ariel Bufano: un legado”. *El Litoral*, 11/10/1992.

¹²⁴⁸ ULANOVSKY, Carlos. “El títere ha estado siempre al lado del hombre”. *Clarín*, 04/08/1985.

Neste momento do capítulo, é possível citar, a fim de iniciarmos a conclusão, um comentário de autoria de Ariel Bufano que remete à ética de vida do bonequeiro: “Há sempre nos autênticos bonequeiros um vínculo indissolúvel entre a ética e a estética, entre sua arte e sua forma de vida”¹²⁴⁹. Em sua última entrevista, Bufano afirmou: “Me vinculo, como os títeres, à paz, à liberdade e ao amor. Renego, como eles, o ódio, a escravidão, a fome e as ditaduras”¹²⁵⁰. Talvez estes comentários possam ser relacionados com a sua definição do trabalho do bonequeiro, que traz a renúncia ao protagonismo como marca maior: “O bonequeiro é um ator que não elege a si mesmo, renuncia a ser o protagonista, mas transfere toda a sua afetividade e sua criatividade a um objeto para relacionar-se, através dele, com o público”¹²⁵¹. Ariel Bufano acreditava, além disso, que não há nenhuma atividade que não seja política – o que faz com que o posicionamento político do artista sempre esteja presente em seu trabalho¹²⁵². No entanto, o bonequeiro não acreditava na militância política através da arte¹²⁵³, afirmando que acreditava, isso sim, numa arte comprometida: “Sou socialista independente, vou a todas as marchas de docentes e ultimamente voto em branco. Em meu trabalho tenho um enorme compromisso pois o povo põe o dinheiro e tenho a obrigação de não defraudá-lo”¹²⁵⁴.

Os grupos e artistas analisados neste capítulo possuíam, mais do que uma profissão, um compromisso ético com aquilo que faziam, seja buscando uma estética experimental renovadora para qualquer faixa etária, seja levando ao público infantil formação e divertimento atrelados à educação.

¹²⁴⁹ BUFANO, Ariel. “El hombre y su sombra”. In: *Revista Teatro*. Buenos Aires: Año 4, n. 13, 1983, p. 14.

¹²⁵⁰ ORIENT, Gabriela. “Ariel Bufano, maestro inolvidable”. *Op. cit.*, p. 72.

¹²⁵¹ GARFF, Juan. “El circo ataca de nuevo”. *Clarín*, 30/03/1996.

¹²⁵² Apesar disso, de acordo com Luis Hernán Rodríguez Felder, Ariel Bufano foi o símbolo de um conflito entre os bonequeiros argentinos. Isto porque os artistas ligados ao Partido Comunista e aos partidos ou movimentos considerados progressistas defendiam o teatro popular de fantoches mambembe, à maneira de Javier Villafañe e Otto Freitas, como os verdadeiramente revolucionários, sendo a arte de Ariel Bufano, para estes mesmos artistas, elitista e burguesa, uma vez que só seria realizável num grande teatro, “dificilmente transportável, e então afastado das favelas, dos bairros pobres proletários, das escolas humildes do interior profundo do país”. FELDER, Luis Hernán Rodríguez. “La historia de Otto y el duende”. In: FREITAS, Otto. FELDER, Luis Hernán Rodríguez. *El Duende. La Sombra del Duende. Op. cit.*, p. 22 e 24.

¹²⁵³ Ariel Bufano afirmou, ainda, que não acreditava ser possível fazer a revolução com os títeres: “O primeiro títere é o totem, quer dizer, a figura onde uma comunidade se projeta em seus desejos e esperanças. Nossa atividade é religiosa no sentido de que nos reunimos em um grupo de pessoas em comunhão com um objetivo transcendente. Com o títere [...] não vamos fazer a revolução porque está dirigido a despertar uma emoção estética, a enriquecer-se interiormente”. TATAVITTO, Maria Silvina. “Ética y estética del títere”. *Resistencia*, s/d.

¹²⁵⁴ CHOUKROUN, Meriem. “El títere es un moribundo crónico pero irremplazable”. *La Maga*. Año 2, 21/10/1992.

Somado ao fato de haver uma diferença temporal existente entre os grupos *Teatro de Bonecos da Prefeitura*, *Teatro Gibi* e *Grupo de Titiriteros do Teatro Municipal General San Martín*, há também entre eles uma divergência com relação aos projetos desenvolvidos – o que demonstra que as políticas públicas de regiões diversas apoiavam propostas também distintas.

O *Teatro de Bonecos da Prefeitura*, conhecido como “Turistinhas Municipais”, cuidava do público infantil enquanto os pais cumpriam seus compromissos e levava, além disso, o teatro de bonecos às mais diversas regiões da cidade de São Paulo. Nas comemorações do segundo aniversário do grupo, o Conselho Municipal de Teatro da cidade escreveu, em 11 de setembro de 1958, uma declaração que transparece as impressões gerais acerca do coletivo de teatro de bonecos:

Vicente Eduardo Serivano, membro do CONSELHO MUNICIPAL DE TEATRO, pede para que se faça constar na ata de hoje, um voto de louvor ao TEATRO DE BONECOS DA PREFEITURA, pela passagem do seu 2º aniversário. Localizado na GALERIA PRESTES MAIA, o “Teatro de Bonecos”, além de ser útil à infância e às famílias que demandam à Cidade, demonstrou, com seu espetáculo comemorativo, que se pode fazer bom teatro, seja qual for o gênero, quando seus idealizadores e componentes são dedicados e, acima de tudo, cômicos de suas responsabilidades.

Cuidado nos mínimos detalhes, profundo em suas minúcias, o TEATRO DE BONECOS DA PREFEITURA educa, diverte e demonstra ser possível a apresentação de um espetáculo teatral honesto, útil e perfeito.¹²⁵⁵

Já o *Teatro Gibi*, projeto vinculado às escolas públicas e, especialmente, às bibliotecas, enfatizava, principalmente, a formação artística das crianças. Por fim, o *Grupo de Titiriteros do Teatro Municipal General San Martín*, com seu rigor técnico, buscava, como pudemos observar, inovar a cada trabalho apresentado, obtendo amplo reconhecimento profissional, inclusive internacional. Num artigo de 1986, podemos ler, possivelmente, a expressão freqüente da opinião pública acerca da trajetória de Ariel Bufano na Argentina:

¹²⁵⁵ Livro de depoimentos do *Teatro de Bonecos da Prefeitura*, consultado no Arquivo da Biblioteca Infante-Juvenil Monteiro Lobato (São Paulo, SP).

Para os contemporâneos, os títeres chegaram com **Federico García Lorca** e se instalaram no coração dos poetas primeiro, nos artistas plásticos depois, e por último no daqueles que os transmitiram de geração em geração. Desde o mestre dos mestres **Javier Villafañe**, passando por **Mane Bernardo**, **Sarah Bianchi**, até chegar a um discípulo que revolucionou a técnica tradicional e conseguiu ser considerado em nível internacional por seus pesquisadores e propostas geradoras de assombro. **Ariel Bufano** traz aquela escola, mas a projetou a outra dimensão.¹²⁵⁶

Situando-o numa corrente de mestres bonequeiros que marcaram a história do teatro de bonecos na Argentina, o artigo parece, mais do que isso, atribuir a Ariel Bufano a renovação de uma tradição que se remete à visita de Federico García Lorca à Argentina na década de 1930¹²⁵⁷. Ariel Bufano, portanto, é mais do que um destaque de sua geração: ele é aquele que “projetou” a escola da qual provinha a “outra dimensão”. A trajetória de Ariel Bufano, portanto, marcaria uma ruptura da tradição mambembe de bonecos de luva vinculada a Javier Villafañe e outros artistas que iniciaram sua carreira a partir dos anos 1930.

A ideia de ruptura vinculada à trajetória de Bufano não pode, no entanto, ser utilizada, também, para o entendimento do caminho trilhado pelos grupos *Teatro Gibi* e *Teatro de Bonecos da Prefeitura*. Isto porque tais grupos brasileiros apresentam, em suas histórias, muito mais uma integração com um projeto nacional do período em que surgiram, no qual o teatro de bonecos passou a ser ligado à moderna pedagogia e à formação de um novo público, do que uma ruptura com esta concepção estreitamente vinculada à ideia de edificação de uma nova audiência. Surgido aproximadamente no mesmo período em que os primeiros cursos de teatro de bonecos foram oferecidos pela

¹²⁵⁶ _____ . “Ariel Bufano”. Buenos Aires: *Clarín*, 28/06/1986.

¹²⁵⁷ Tito Loreface também estabelece uma relação entre a visita de Federico García Lorca a Buenos Aires e a trajetória de Ariel Bufano na história do teatro de bonecos argentino: “Outro evento central e importantíssimo ocorre em 1933 com a chegada ao país e residência em Buenos Aires por um ano de Federico García Lorca. [...] Profundamente impregnados pelo talento e criatividade do escritor espanhol ficam vários jovens artistas, músicos, atores, escritores e artistas plásticos entre os quais figuravam a escultora Mane Bernardo e o próprio Javier Villafañe, poeta. [...] Ariel Bufano, que foi no início ajudante, ‘guante’ e discípulo dileto de Villafañe, se tornaria com os anos o máximo criador de uma estética e de uma forma de trabalho que ainda hoje (quinze anos depois de sua morte) continua viva no Grupo de Titiriteros del Teatro Gral San Martín [...]. A atualidade do teatro na Argentina, e em especial do teatro de títeres, sua história e desenvolvimento estará intimamente ligada a estes começos e aos vai-e-vens políticos e sócio econômicos que marcaram profundamente nossa sociedade”. LOREFACE, Tito. “Reflexiones sobre tradición y modernidad en el teatro de títeres en Argentina”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 2, v. 2, 2006, p. 127-128.

*Sociedade Pestalozzi do Brasil*¹²⁵⁸, o *Teatro Gibi* parece estar ligado aos mesmos objetivos educacionais voltados ao público infantil que Helena Antipoff buscava estimular em seus projetos ligados a esta linguagem cênica. Já o grupo *Teatro de Bonecos da Prefeitura* parece, igualmente, estar relacionado à formação do público infantil. Os depoimentos registrados pela audiência presente nas apresentações não nos deixam negar que o grupo voltava-se, também, a objetivos conectados ao estímulo da espontaneidade, imaginação e reflexão das crianças que participavam do projeto.

Estes grupos de teatro de bonecos brasileiros, ligados à educação, adotavam também, de certa forma, o discurso da Escola Nova, ideário vinculado, por sua vez, grosso modo, a um projeto educativo ligado ao Estado brasileiro. Nesse sentido, podemos afirmar que o *Teatro Gibi* e o *Teatro de Bonecos da Prefeitura* estavam mais convergentes ao Estado nacional do que Ariel Bufano com o governo argentino, uma vez que a Escola Nova não era um projeto de educação nacional na Argentina e Bufano não se atrelava ao discurso pedagógico. Desse modo, é possível concluir que, no caso brasileiro, a demanda por um projeto de teatro de bonecos ligado à educação – demanda, essa, vinculada a um projeto de Nação – repercutiu nas políticas públicas que apoiaram grupos de teatro dentro desta linguagem cênica. Já na Argentina, Ariel Bufano sempre teve maior independência com relação às políticas culturais do Estado, vivendo, durante parte de sua vida artística, como um bonequeiro mambembe e autônomo, o que fez com que pudesse conservar esta independência de criação no Teatro San Martín.

Referindo-se à literatura modernista argentina e brasileira, o pesquisador Sergio Miceli afirma que os “praticantes da atividade literária e artística” destes dois países sempre estiveram conectados a grupos políticos dominantes, “ora agasalhados pelos dispositivos oligárquicos estaduais ou pelo Estado central, como no Brasil, ora abrigados sob a chancela dos proprietários de empreendimentos privados ou custeados pelo patrimônio familiar, tal como se sucedeu no caso argentino”¹²⁵⁹.

É interessante notar aqui que, no teatro de bonecos realizado no recorte temporal da pesquisa, o Brasil sempre possuiu uma dependência com relação ao Estado que não é encontrada da mesma forma no caso argentino, país no qual esta linguagem cênica foi muito mais apoiada por meio de empreendimentos privados, tal como Miceli afirma

¹²⁵⁸ Os primeiros cursos de teatro de bonecos oferecidos pela Sociedade Pestalozzi do Brasil foram analisados no primeiro capítulo do presente trabalho.

¹²⁵⁹ MICELI, Sergio. *Vanguardas em retrocesso*. São Paulo: Cia. das Letras, 2012, p. 22-23.

com relação à questão literária. De acordo com Sergio Miceli, que se refere ao mecenato na literatura argentina,

Na Argentina próspera e otimista da década de 1920, observa-se a virtual ausência de iniciativa governamental ou pública em matéria de apoio à produção cultural. A pujante indústria editorial firmou investimentos e projetos em todos os ramos, formatos e gêneros – diários, periódicos, tablóides, revistas literárias, folhetins, livros –, atendendo às demandas prementes dos novos contingentes de leitores, descendentes da massa de imigrantes europeus, italianos na maioria, recém-instalados no país. Tamanha efervescência editorial alicerçou a vida cultural, ou melhor, operou como braço firme de um mecenato privado, exercido ora em chave pessoal por figuras prestigiosas de famílias cultivadas da elite dominante, ora por meio de jornalistas que se lançaram em empreitadas de risco, na produção de jornais noticiosos, revistas ilustradas, coleções de livros, ou ainda pelos porta-vozes de organismos políticos (partidos) ou confessionais (Igreja Católica). Nenhum desses mecenas se mostrou arredio à colaboração política e partidária, tanto mais visível por ocasião das crises políticas sucessórias ou das campanhas nas eleições presidenciais.¹²⁶⁰

Como no caso do mecenato privado que se dava nos meios literários da Argentina dos anos 1920, podemos traçar um paralelo com relação ao teatro de títeres argentino, já que este também não obteve muitos apoios dos governos, se dando, na maior parte das vezes, de maneira *outsider*.

Cabe comentar ainda que, devido ao fato de o teatro de bonecos brasileiro ter sido, durante o período temporal abarcado nesta pesquisa, uma atividade artística muito ligada aos projetos de educação do Estado, a imensa maioria dos envolvidos com esta linguagem cênica eram mulheres. De acordo com Heloisa de O. S. Villela, é do século XIX a profunda ligação do magistério com o gênero feminino. Assim, desde o período do surgimento dos cursos de formação de professores nas escolas normais, em 1835, até a sua consolidação no fim do século XIX, houve um processo de feminização da área. Nesse sentido, “num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina, sendo que a formação profissional

¹²⁶⁰ *Idem*, p. 25.

possibilitada por essas escolas teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado”¹²⁶¹.

Com o aumento da entrada de mulheres no magistério, cujo fenômeno possui diversas possibilidades de explicações¹²⁶², a ideia de que elas seriam “regeneradoras morais da sociedade” foi surgindo. Desse modo, a visão da mulher como “pecadora” e “sedutora” foi sendo desconstruída, surgindo uma nova concepção desta como ser “naturalmente puro”. E, aos poucos, a difusão de ideias que ligam a mulher “ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade ‘sadia’” ganha espaço. O magistério torna-se, assim, uma profissão que oferecia certa liberdade, além de fornecer conhecimentos, fazendo com que o magistério primário se tornasse o “ponto de partida possível no momento histórico vivido”.¹²⁶³

Nesse sentido, o moderno teatro de bonecos no Brasil, diretamente ligado à educação do público infantil, estava enraizado, também, num universo amplamente feminino, uma vez que eram as mulheres vinculadas à moderna pedagogia a imensa maioria das responsáveis por desenvolver um teatro de bonecos para crianças¹²⁶⁴. Isto se nota nos dois grupos brasileiros – *Teatro Gibi* e *Teatro de Bonecos da Prefeitura* –, estudados neste capítulo. Esta tendência também poderia se refletir na maior dependência do teatro de bonecos brasileiro com relação ao Estado, uma vez que as

¹²⁶¹ VILLELA, Heloisa de O.S. “O mestre-escola e a professora”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 119.

¹²⁶² Ver: *Idem*, p. 120.

¹²⁶³ *Idem*, p. 122.

¹²⁶⁴ Sobre o mesmo tema, Moysés Kuhlmann Jr. afirma que, “mesmo que em geral, as mulheres que atuassem diretamente com as crianças nas creches não tivessem qualificação, é de se supor que muitas das que participavam ativamente da supervisão, da coordenação e da programação das instituições eram professoras, carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, responsáveis pelo trabalho em várias creches. *A educação da mulher previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que se tornassem mães-modelo*. Henrique Castriciano, no Congresso de 1922, apresenta comunicação sobre o ensino da puericultura na Escola Doméstica de Natal, dedicada à educação feminina, que mantinha uma creche anexa. Em 1920, o governo paulista introduz as primeiras noções de puericultura nas classes adiantadas do ensino primário. O médico baiano Alfredo Ferreira de Magalhães, diretor da filial do IPAI em Salvador – em relato sobre o Congresso Internacional de Proteção à Infância, realizado em Bruxelas em 1913 –, refere-se à proposta ali veiculada do ensino da puericultura às meninas já no jardim de infância: enquanto os meninos se entretivessem com os jogos de construção, a boneca poderia ser um brinquedo instrutivo, transformando-se em ‘uma amável escola de mamãezinhas’. JR., Moysés Kuhlmann. “Educação a infância brasileira”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 479. (*Grifo nosso*). Sobre a relação das mulheres com a assistência aos menores nos anos 1930, consultar: CORRÊA, Mariza. “A cidade de menores: uma utopia dos anos 30”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016.

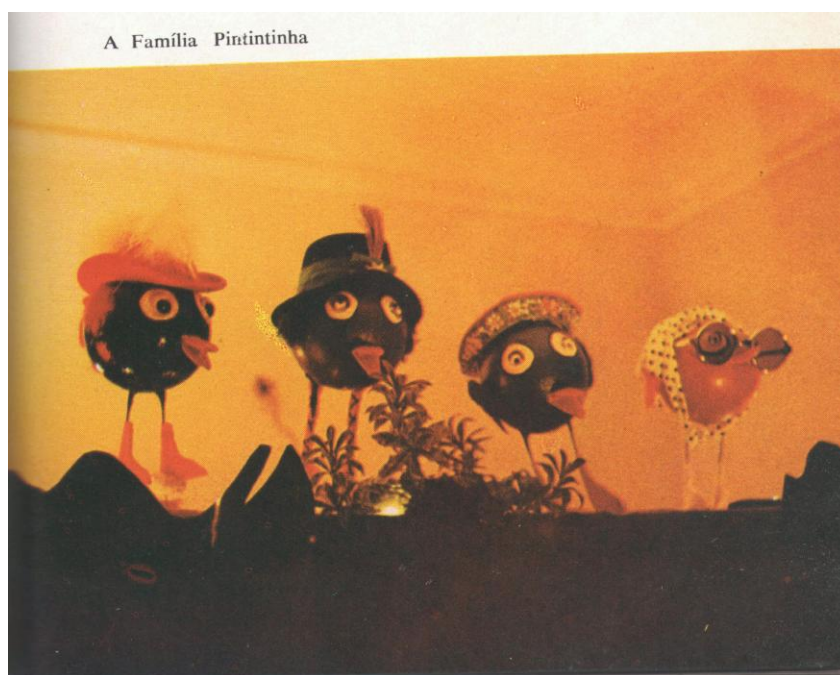
concepções pedagógicas defendidas pelas bonequeiras/educadoras eram, justamente, aquelas que se vinculavam a um projeto oficial para a Nação.

Ao mesmo tempo, na Argentina, o universo do teatro de títeres – mais mambembe e popular na sua vertente melhor conhecida – estava amplamente conformado por homens, os quais eram mais independentes com relação às funções escolares do teatro para o público infantil – caso de Ariel Bufano.

As três trajetórias analisadas neste capítulo são, portanto, propostas diferentes cujos caminhos apresentam marcas que lançam luz aos seus objetivos e às expectativas provindas de seus diversos públicos. Mais do que uma revisão crítica acerca dos projetos aqui analisados, o capítulo teve como pretensão apresentar nuances de diferentes políticas públicas, cujos acentos demonstram a diversidade de acepções a respeito do que deve ser o fazer cultural como comprometimento público.



Teatro de Bonecos da Prefeitura, grupo conhecido como *Turistinhas Municipais*. Foto encontrada no Arquivo da Biblioteca Infante-Juvenil Monteiro Lobato (São Paulo, SP).



Fotografia de peça de Maria Mazzetti, diretora do Teatro Gibi.

Fonte: MAZZETTI, Maria. *Teatrinho na sala de aula*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.



"Pipoca" do Teatro Gibi

"Pipoca", do Teatro Gibi.

Fonte: *Revista Mamulengo*. Ano 1, n. 4 (Dezembro/1975), p. 55.



La Bella es servida por duendes invisibles. La obra juega con la animación de objetos, movidos por títeres (Foto: Teatro Municipal Gral. San Martín)

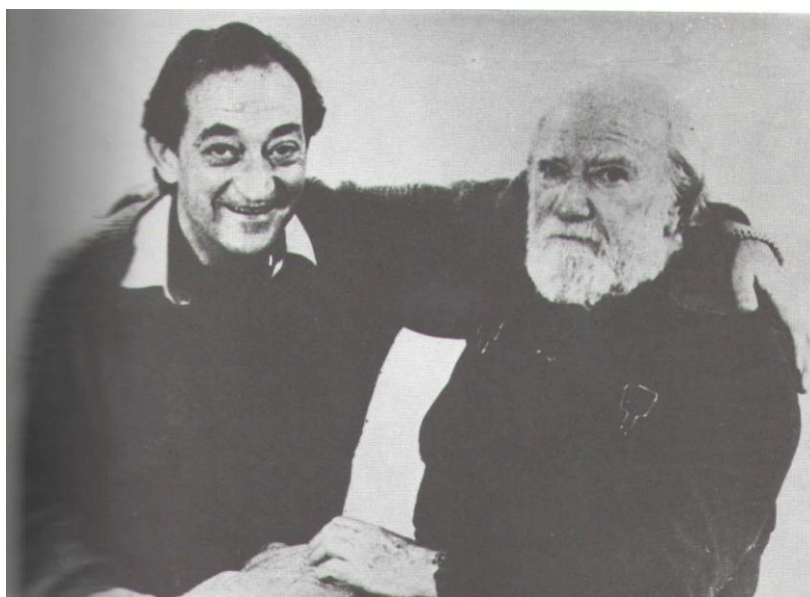
Peça "A Bela e a Fera", de Ariel Bufano, no Teatro Municipal Gral. San Martín.

Fonte: BUFANO, Ariel. *La Bella y la Bestia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1987, p. 23.



Títeres La Berlina. Javier Villafañe e Ariel Bufano em temporada.

Fonte: MEDINA, Pablo (Biografia e Seleção Literária). VILLAFANE, Javier. *Antología*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1990, p. 33.



Ariel Bufano e Javier Villafañe.

Fonte: MEDINA, Pablo (Biografia e Seleção Literária). VILLAFANE, Javier. *Antología*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1990, p. 35.

Capítulo 5:

Bordando no mapa antigo do coração: memórias e experiências de bonequeiros argentinos

*“Eu sou um rio
que nasce novo,
que morre novo,
que nasce louco
e sonha trêmulo,
vira cometa de longa cauda na terra aberta
com fogo e água dos caminhantes
dos andarilhos
na selva.
Eu sou menino navegador
Do rio novo que desenhei no mapa antigo do coração,
Coração do menino navegador”.*

Ilo Krugli

Este capítulo tem como objetivo realizar uma análise das memórias de cinco bonequeiros argentinos que atuavam já na época abrangida por esta pesquisa. São eles: Eduardo Di Mauro, Héctor Di Mauro, Ilo Krugli, Mane Bernardo e Sarah Bianchi. Tais memórias se expandem no curso do tempo e rompem os limites cronológicos desta pesquisa, nos trazendo do fim do recorte histórico da presente investigação – 1966 – até os tempos mais recentes. Apesar disso, torna-se evidente o papel fundamental de tais biografias dentro do recorte histórico da pesquisa pelo fato de que os cinco artistas tiveram grande parte de sua trajetória profissional durante o período focado no presente trabalho.

Eduardo Di Mauro e seu irmão gêmeo Héctor Di Mauro nasceram em Córdoba, Argentina, no ano de 1928. Eduardo Di Mauro faleceu em 2014, na Venezuela, onde vivia desde os anos 1970, quando se exilou do território argentino. Héctor Di Mauro faleceu em 2008, no mesmo país onde nasceu. Ambos iniciaram sua carreira profissional juntos nos anos 1950 e, como se verá, caminharam por todos os rincões da Argentina com o seu estilo mambembe.

A edição das memórias de Eduardo Di Mauro utilizada nesta pesquisa – *Memorias de un titiritero latinoamericano*¹²⁶⁵ – data do ano de 2010. Foi impressa em Buenos Aires, e contou com 2000 exemplares. Na apresentação do livro, o bonequeiro nos conta que escreveu suas memórias aos 80 anos. Já a 1ª edição da autobiografia de Héctor Di Mauro – *Medio Siglo de Profesión Titiritero (1950-2000)*¹²⁶⁶ – data do ano de 2001, e foi publicada na Espanha. A 2ª edição – utilizada para esta pesquisa – foi impressa na Argentina, e possuiu tiragem de 1000 exemplares.

As bonequeiras Mane Bernardo e Sarah Bianchi, por sua vez, escreveram suas memórias juntas, pois foram companheiras de trabalho durante quase todo o período no qual seguiram carreira com o teatro de bonecos. Mane Bernardo nasceu em 1913 na Argentina e faleceu em 1991, no mesmo país. Sarah Bianchi nasceu em 1922 na Argentina e lá faleceu em 2010. Ambas se conheceram no ano de 1942, e começaram a trabalhar juntas em 1944, quando Mane Bernardo criou o *Teatro Nacional de Títeres* no Instituto Nacional de Estudios de Teatro, no Teatro Cervantes, e chamou Sarah Bianchi para auxiliar na confecção dos bonecos e cenários. As memórias das duas titeriteiras, escritas a quatro mãos e “duas mãozinhas” (as mãos do títere Lucecita, que faz comentários durante a obra), cujo nome é *4 Manos y 2 Manitas*¹²⁶⁷, foram escritas nos anos 1980, e a edição utilizada foi publicada na Argentina.

Por fim, Ilo Krugli, fundador do grupo brasileiro de teatro *Ventoforte*¹²⁶⁸, nasceu em 1930, na cidade de Buenos Aires, Argentina. Viajou ao Brasil no ano de 1961 e, após idas e vindas pelo Chile e Argentina, viveu em São Paulo até 2019, ano de seu falecimento. As suas memórias – *Poesia Rasgada*¹²⁶⁹ – foram escritas em parceria com Ieda de Abreu para a *Coleção Aplauso*, concebida pela *Imprensa Oficial*, sendo publicadas no ano de 2009. De acordo com o pesquisador e bonequeiro Miguel Vellinho,

¹²⁶⁵ DI MAURO, Eduardo. *Memorias de un titiritero latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Teatro, 2010.

¹²⁶⁶ DI MAURO, Héctor. *Medio Siglo de profesión titiritero (1950-2000)*. Córdoba: Juancito y Maria Ediciones, 2001.

¹²⁶⁷ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *4 manos y 2 Manitas*. Argentina: Ed. Tu Llave, 1987.

¹²⁶⁸ O Teatro Ventoforte foi criado no Rio de Janeiro na década de 1970, mudando-se para São Paulo nos anos 1980. Foi criado por Ilo Krugli, Silvia Aderne, Caique Botkay, Silvia Heller, Beto Coimbra e Alice Reis. O grupo volta a sua atenção para as culturas populares da América Latina, dando ênfase aos folgedos, mitos e lendas dos povos latino-americanos. *Enciclopédia Itaú Cultural*. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo395899/teatro-ventoforte>. Último acesso: 21/03/2018.

¹²⁶⁹ ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Poesia Rasgada*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

Com quase meio século de um trabalho poético e coerente, Ilo Krugli chegou ao Brasil, vindo da Argentina, na década de 1960, juntamente com o seu parceiro Pedro Domingues (1936-2004). Se num primeiro os dois preservaram as formas tradicionais de animação difundidas em seu país de origem por Lorca e Villafañe, na década seguinte, Krugli rompeu vários dogmas em seu espetáculo-balão-de-ensaio *História de um barquinho*, montagem solo de 1972 que deu início ao momento mais importante de sua trajetória artística, que se estabeleceu a partir de 1974 com *História de lenços e ventos*, hoje um clássico da história do Teatro Infantil feito no País e gênese de inúmeras transformações que o Teatro de Animação feito no Brasil iria sofrer ao longo das décadas seguintes.¹²⁷⁰

Como ressalta Henry Rousso, no texto “A memória não é mais o que era”, “a memória tem uma história que é preciso compreender”.¹²⁷¹ Nesse sentido, realizaremos um intento de historicizar as memórias dos bonequeiros, buscando em seus objetivos, conceitos e ideais um material singular que possa também dizer respeito ao coletivo de uma época. Para tanto, podemos entender as memórias como “processos subjetivos, ancorados em experiências e em marcas simbólicas e materiais”¹²⁷². Buscaremos, assim, frisar os aspectos comuns a gerações de artistas argentinos que se dedicaram ao teatro de bonecos.

Por meio da breve introdução de nossas personagens realizada anteriormente, é possível perceber, portanto, que, neste capítulo, nos adentraremos nas questões que relacionam *Autobiografia e História*. Segundo o pesquisador Philippe Levillain, a partir dos anos 1980, houve um florescimento da biografia na França. Segundo o autor, isso se deve, entre outros aspectos, ao “desenvolvimento do diário e da autobiografia, anterior, aliás, à reflexão historiográfica dos anos 80 [...]”¹²⁷³. Levillain diferencia a autobiografia da biografia afirmando que a primeira, “que se aproxima das memórias, tem como característica de escrita ‘a identidade do autor, do narrador e do personagem’.

¹²⁷⁰ VELLINHO, Miguel. “Ilo Krugli: um vento forte sobre o Rio”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 11, v. 13, julho, 2015, p. 74-75).

¹²⁷¹ ROUSSO, Henry. “A memória não é mais o que era”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006, p. 07.

¹²⁷² JELIN, Elisabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2001, p. 02.

¹²⁷³ LEVILLAIN, Philippe. “Os protagonistas da biografia”. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 165.

É isto que a diferencia da biografia, na qual o personagem é exterior ao narrador que também é o autor”¹²⁷⁴.

A História Social, a partir dos anos 1970, passou a buscar a autobiografia “como rastro expressivo dos meios sociais silenciosos no indivíduo [...]”, dando voz a sujeitos que antes não possuíam. Desse modo, “melhor que um modelo teórico, a autobiografia como testemunho dessa espécie podia efetivamente revelar as realidades sócio-econômicas de uma época, contribuir para apurar a descrição das categorias profissionais, informar sobre a vida quotidiana e os costumes”¹²⁷⁵. No que diz respeito à biografia, podemos afirmar que esta encontrou, na contemporaneidade, “uma busca coletiva do eu que, confiante em sua identidade singular, procurava as características de sua distinção, apaixonando-se pelo outro”¹²⁷⁶.

Este capítulo objetiva aproximar-se da ideia de uma biografia comparada dos cinco bonequeiros argentinos selecionados por meio de recortes temáticos, tomando como base suas memórias autobiográficas. Para tanto, parte-se da premissa de Philippe Levillain, que afirma:

A biografia histórica hoje reabilitada não tem como vocação esgotar o absoluto do “eu” de um personagem, como já o pretendeu e ainda hoje o pretende mais do que devia. E se a simbologia de seus fatos e gestos pode servir de representação da história coletiva através de um homem, tal como o retrato, ela não esgota a diversidade humana, como o mostrou Saul Friedländer. Ela tampouco tem que criar tipos. Ela é o melhor meio, em compensação, de mostrar as ligações entre passado e presente, memória e projeto, indivíduo e sociedade, e de experimentar o tempo como prova da vida. Seu método, como seu sucesso, devem-se à insinuação da singularidade nas ciências humanas, que durante muito tempo não souberam o que fazer dela.¹²⁷⁷

Acerca do trabalho realizado a partir de autobiografias, destacamos a pesquisa de Sylvia Molloy, que afirma: “escrever sobre si mesmo seria essa tentativa, sempre renovada e sempre fracassada, de dar voz àquilo que não fala, de trazer o que está morto

¹²⁷⁴ *Idem*, p. 166.

¹²⁷⁵ *Idem*, p. 166-167.

¹²⁷⁶ *Idem*, p. 173.

¹²⁷⁷ *Idem*, p. 176.

à vida, dotando-o de uma máscara (textual)”¹²⁷⁸. Em sua obra aqui mencionada, Sylvia Molloy objetiva descobrir “quais são as fabulações a que recorre uma escrita de si em um certo espaço, em um certo tempo e em uma certa linguagem, e o que estas fabulações nos dizem sobre a literatura e a cultura a que pertencem”¹²⁷⁹.

Sobre o tema da “fabulação” da autobiografia, é importante ressaltar o texto “A ilusão biográfica”, de Pierre Bourdieu¹²⁸⁰. Para este autor,

O relato, seja ele biográfico ou autobiográfico, [...] propõem acontecimentos que, sem terem se desenrolado sempre em sua estrita sucessão cronológica [...], tendem ou pretendem organizar-se em seqüências ordenadas segundo relações inteligíveis.¹²⁸¹

Dessa maneira, segundo Bourdieu, “o relato de vida varia, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, segundo a qualidade social do mercado no qual é oferecido – a própria situação da investigação contribui inevitavelmente para determinar o discurso coligido”.¹²⁸²

Ecléa Bosi, na obra *Memória e Sociedade – lembranças de velhos*¹²⁸³, também tece um comentário a respeito da “fabulação” das memórias:¹²⁸⁴

Conhecemos a tendência da mente de remodelar toda experiência em categorias nítidas, cheias de sentido e úteis para o presente. Mal termina a percepção, as lembranças já começam a modificá-la: experiências, hábitos, afetos, convenções vão trabalhar a matéria da memória. Um desejo de explicação atua sobre o presente e sobre o passado, integrando suas experiências nos esquemas pelos

¹²⁷⁸ MOLLOY, Sylvia. *Vale o escrito – a escrita autobiográfica na América Hispânica*. Chapecó: Argos, 2003, p. 13.

¹²⁷⁹ *Idem*, p. 14.

¹²⁸⁰ BOURDIEU, Pierre. “A ilusão biográfica”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. *Usos & Abusos da História Oral. Op. cit.*

¹²⁸¹ *Idem*, p. 184.

¹²⁸² *Idem*, p. 189.

¹²⁸³ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor LTDA, 1979.

¹²⁸⁴ Relacionado a este mesmo tema, Gabriele Rosenthal, no texto “A estrutura e a *gestalt* das autobiografias e suas conseqüências metodológicas”, observa que as autobiografias não são apenas uma soma de partes sem sentido: elas objetivam a criação de uma “significação funcional” para cada uma delas, o que exige “um procedimento analítico, que se segue à acumulação seqüencial do texto”. ROSENTHAL, Gabriele. “A estrutura e a *gestalt* das autobiografias e suas conseqüências metodológicas”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. *Usos & Abusos da História Oral. Op. cit.*, p. 197.

quais a pessoa norteia sua vida. O empenho do indivíduo em dar um sentido à sua biografia penetra as lembranças com um “desejo de explicação”¹²⁸⁵.

Inspirando-se nas reflexões destes autores, parte-se da premissa de que as memórias analisadas neste capítulo não são um “retrato fiel” da época à qual os fatos narrados se remetem. As reminiscências dizem mais respeito ao período no qual as autobiografias foram escritas – uma vez que o debate explícito na obra dialoga mais amplamente com o presente do autor do que com o passado propriamente dito. Como afirma Molloy, “o passado evocado molda-se por uma auto-imagem sustentada no presente – a imagem que o autobiógrafo tem, aquele que ele ou ela deseja projetar ou aquela que o público pede”¹²⁸⁶. Desse modo, veremos, ao longo do texto, as reflexões acerca de acontecimentos passados realizados pelos bonequeiros em período muito posterior a estes fatos, sendo tais construções críticas forjadas a partir da auto-imagem de cada artista.

Segundo Romilda Costa Motta, a respeito do mesmo tema,

[...] torna-se elementar considerar que a elaboração da memória dá-se no presente, coloridas com o tom do presente, para responder as solicitações do presente. Quando essas lembranças são trazidas à tona, o resultado é a reconstrução ou reatualização do vivido, pois este já sofreu mudanças, o nosso olhar já se alterou e as questões formuladas no presente já não são mais as mesmas do tempo em que os fatos ocorreram. Logo, nessas tentativas de ordenação das imagens do passado, o que é engendrado são representações e imagens do passado, não coincidindo, *Ipsis litteris*, com a experiência primeira, vivida.¹²⁸⁷

Desse modo, é sempre relevante ressaltar que os documentos pessoais, tais como as autobiografias, não são *verdades incondicionais*. Apesar de Ângela de Castro Gomes tratar a respeito dos arquivos privados, produzidos sem intenções explícitas de alcançar

¹²⁸⁵ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos*. Op. cit, p. 419.

¹²⁸⁶ MOLLOY, Sylvia. *Vale o escrito – a escrita autobiográfica na América Hispânica*. Op. cit, p. 22.

¹²⁸⁷ MOTTA, Romilda Costa. *Práticas políticas e representações de si. Os escritos autobiográficos da mexicana Antonieta Rivas Mercado e da brasileira Patrícia Galvão (Pagu)*. Tese de Doutorado apresentada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de História. Área de concentração: História Social. São Paulo, 2014, p. 57.

o grande público, acreditamos que algumas de suas considerações valem também para as memórias escritas com o objetivo de alcançar leitores externos:

[...] o encanto dos documentos pessoais tem a sua especificidade, e ela poderia ser batizada de “a ilusão da verdade”. Essa ilusão é tanto mais perigosa, a meu ver, quanto mais está relacionada ao que talvez de mais rico os documentos pessoais podem nos trazer. Como me referi antes, as novas tendências historiográficas têm buscado crescentemente dar vida à história: dar cor e sangue aos acontecimentos, que não “acontecem” naturalmente, mas são produzidos por homens reais, quer das elites, quer do povo. Nesse sentido, os documentos pessoais permitem uma espécie de contato muito próximo com os sujeitos da história que pesquisamos. Neles, “nossos” atores aparecem de forma fantasticamente “real” e “sem disfarces”. Nós, historiadores, podemos passar a conhecê-los na “intimidade” de seus sentimentos e nos surpreendemos a dialogar com eles e até imaginar pensamentos.¹²⁸⁸

Desse modo, devido aos objetivos deste trabalho historiográfico, cabe ressaltar, também, neste momento da introdução, a diferença existente entre a memória e a História. Segundo Pierre Nora,

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna

¹²⁸⁸ GOMES, Ângela de Castro. “Nas malhas do feitiço: o historiador e os encantos dos arquivos pessoais”. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 1998, p. 126.

sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.¹²⁸⁹

Segundo Pierre Nora, a memória já não existe mais. Com a mundialização da contemporaneidade, a percepção histórica “dilatou-se prodigiosamente”¹²⁹⁰. De acordo com o mesmo autor, “a memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e repelir”¹²⁹¹.

Desse modo, Nora afirma:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. [...] Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos.¹²⁹²

Nesse sentido, nos tempos atuais, “a necessidade da memória é uma necessidade da história”¹²⁹³, o que faz com que a memória não seja mais espontânea, mas, sim, arquivística. Dessa maneira,

¹²⁸⁹ NORA, Pierre. “Entre memória e história. A problemática dos lugares”. In: *Proj. História*, São Paulo, v. 10, dez/1993, p. 09.

¹²⁹⁰ *Idem*, p. 08.

¹²⁹¹ *Idem*, p. 09.

¹²⁹² *Idem*, p. 13.

¹²⁹³ *Idem*, p. 14.

Menos a memória é vivida do interior, mais ela tem necessidade de suportes exteriores e de referências tangíveis de uma existência que só vive através delas. Daí a obsessão pelo arquivo que marca o contemporâneo e que afeta, ao mesmo tempo, a preservação integral de todo o presente e a preservação integral de todo o passado.¹²⁹⁴ [...] O que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar.¹²⁹⁵

Assim, devido à memória não existir mais como experiência coletiva, “ela não estaria mais em lugar nenhum se uma consciência individual, numa decisão solitária, não decidisse dela se encarregar”¹²⁹⁶. Esta transição para a memória privada faz com que cada indivíduo tenha a obrigação de reencontrar “o pertencimento, princípio e segredo da identidade”¹²⁹⁷.

A fim de refletir acerca do mesmo tema da memória – sobretudo a memória coletiva – Jacques Le Goff, em capítulo de sua obra *História e Memória*¹²⁹⁸ intitulado “Memória”¹²⁹⁹, desenvolve uma instigante apresentação do lugar da memória em diferentes povos e períodos históricos. Ao final do capítulo, em suas conclusões, o historiador afirma: “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”¹³⁰⁰.

¹²⁹⁴ *Idem*, p. 14.

¹²⁹⁵ *Idem*, p. 15.

¹²⁹⁶ *Idem*, p. 18.

¹²⁹⁷ *Idem, ibidem*.

¹²⁹⁸ GOFF, Jacques Le. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

¹²⁹⁹ Neste capítulo, Jacques Le Goff inicia a discussão a partir de uma explanação acerca da “memória étnica”, pertencente aos povos sem escrita. Em seguida, desenvolve o tema da passagem da memória oral para a memória escrita, passando pelo que chamamos de Pré-História, Antiguidade, pela cristianização da memória durante a Idade Média do Ocidente, chegando, então, à transformação da memória devido à invenção da imprensa – momento no qual ocorre “a longa agonia da arte da memória” tal como se conhecia. *Idem*, p. 457. Ao final do capítulo, Le Goff prolonga-se na revolução da memória ocorrida a partir dos anos 1950, com o desenvolvimento da computação. A memória é também analisada a partir da interdisciplinaridade das Ciências Humanas, além de ser lembrado o fato de que, na contemporaneidade, a memória se tornou objeto de consumo. Na conclusão das suas reflexões sobre o tema, Le Goff ressalta a importância de se levar em conta a estreita relação da memória coletiva com a dominação e o poder, e finaliza o texto da seguinte forma: “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. *Idem*, p. 477.

¹³⁰⁰ *Idem*, p. 476.

É também essa identidade criada pelos bonequeiros que levaremos em conta, considerando tanto a sua identidade coletiva, construída a partir dos anos 1930 para o moderno teatro de bonecos, quanto a identidade individual de cada um dos titeriteiros que se propõem a compartilhar suas memórias.

Sylvia Molloy também reflete em seu estudo já comentado acerca do destinatário das autobiografias na América Hispânica do período pós-colonial:

Se não se escreve mais autobiografias para o Rei ou para a Igreja, para quem, então, se escreve? Para a Verdade? Para a Posteridade? Para a História – a disciplina a que tantos escritores de autobiografias se voltariam em busca de uma fonte de validação? A esta crise de autoridade corresponde um sujeito em crise, escrevendo em um vácuo interlocutório. As dificuldades do escritor de autobiografias hispano-americano, as vacilantes figurações a que recorre e o constante afã por conquistar o reconhecimento do leitor configuram um modelo ambíguo que sempre aponta à mesma pergunta (nunca feita abertamente): para quem sou um “eu”?, ou melhor, para quem escrevo “eu”? A hesitação entre pessoa pública e pessoa privada, entre honra e vaidade, entre sujeito e pátria, entre evocação lírica e anotação factual do passado são apenas algumas poucas manifestações dessa hesitação que marcou (e ainda hoje marca) a autobiografia hispano-americana.¹³⁰¹

A fim de compor este capítulo, percebemos que há um vácuo em matéria de autobiografias de bonequeiros brasileiros durante o período analisado nesta tese. Apenas Ilo Krugli – artista argentino radicado no Brasil – possui memórias publicadas em nosso país, mas deve-se lançar luz para o fato de que, antes de ser visto como um artista ligado ao teatro de bonecos, Ilo Krugli é amplamente reconhecido em nosso país por seu trabalho experimental de resistência com o grupo *Ventoforte* e por sua trajetória ligada à arte-educação. Este silêncio nos parece significativo: por que existiu, na Argentina, a necessidade de diversos artistas titeriteiros em escrever suas autobiografias e no Brasil não se deu o mesmo? A que leitor se destina estas memórias e por que tal destinatário não foi levado em conta em nosso país?

É possível criar a hipótese de que, na Argentina, os bonequeiros criaram uma tradição intergeracional, cuja origem foi a viagem de Federico García Lorca a Buenos

¹³⁰¹ MOLLOY, Sylvia. *Vale o escrito – a escrita autobiográfica na América Hispânica*. Op. cit, p. 17.

Aires, o que os levou a sentir-se parte de uma história específica – no caso, da história do moderno teatro de bonecos argentino. Isto os levaria, possivelmente, a ter uma autoconsciência artística, intelectual e política dentro da conjuntura argentina mais nítida do que os bonequeiros brasileiros do mesmo período, que não criaram um marco e nem uma linha geracional da trajetória do moderno teatro de bonecos nacional. Nesse sentido, a autobiografia como “autofiguração”, como “autoconsciência cultural”¹³⁰² tornou-se uma possibilidade mais próxima dos bonequeiros argentinos do que dos bonequeiros brasileiros.

A visita de Federico García Lorca a Buenos Aires, com a ampliação do número de titeriteiros mambembes na Argentina após este acontecimento, representaria, portanto, para esses artistas argentinos, o marco de uma identidade nacional da arte dos bonecos. Assim, parte-se da premissa de que suas memórias estão permeadas por esta identificação histórica: é por meio destes marcos que eles próprios forjam a sua identidade¹³⁰³.

Relacionada, de certa maneira, a este tema, Ecléa Bosi tece o seguinte comentário acerca da questão social que envolve a memória:

É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas idéias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma *história* dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. Parecem tão nossas que ficaríamos surpresos se nos dissessem o seu ponto exato de entrada em nossa vida. Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente, as incorporamos ao nosso cabedal. Na maioria dos casos creio que este não seja um processo consciente.¹³⁰⁴

Este comentário se relaciona, possivelmente, ao caráter histórico de uma trajetória individual. O sujeito está embebido das esferas social e temporal nas quais se

¹³⁰² *Idem*, p. 18.

¹³⁰³ Segundo Sylvia Molloy, no entanto, é preciso não analisar o texto como uma “essência nacional” ou como “alegoria nacional”: “O que parece mais proveitoso é permitir que a preocupação com a identidade nacional (sem dúvida presente na autobiografia hispano-americana) reverbere no texto como uma cena sempre renovada de crise necessária à retórica da autofiguração; vê-la como um espaço crítico, marcado por uma ansiedade de origens e de representação, na qual o eu põe em cena sua presença e alcança uma efêmera unidade”. *Idem*, p. 18-19

¹³⁰⁴ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos. Op. cit.*, p. 407.

situa e, por isso, suas memórias, certamente, estarão profundamente vinculadas a estes aspectos.

No entanto, é importante lembrar, o que, acerca deste tema, Giovanni Levi ressalta: embora haja um “estilo próprio a uma época, um *habitus* resultante de experiências comuns e reiteradas, assim como há em cada época um estilo próprio de um grupo”, temos que considerar que cada sujeito possui, também, “uma considerável margem de liberdade”, cuja origem provém “precisamente das incoerências dos confins sociais que suscita a mudança social”¹³⁰⁵. É também a essa margem de liberdade que procuraremos lançar luz no capítulo, mostrando a potência de transformação social do teatro de bonecos e dos artistas que se dedicam a ele em sua trajetória profissional.

Ainda segundo Giovanni Levi, o contexto das biografias é “freqüentemente apresentado como algo rígido, coerente, e que ele serve de pano de fundo imóvel para explicar a biografia. As trajetórias individuais estão arraigadas em um contexto, mas não agem sobre ele, não o modificam”¹³⁰⁶. No entanto, como se verá, os bonequeiros analisados, mais do que apenas “influenciados” pelo meio, também agem sobre ele, o modificam com seus objetivos e criações artísticas, a despeito e/ou com o apoio dos governos que se sucedem em suas trajetórias artísticas.

Nesse sentido, destacamos o ponto de vista de Giovanni Levi:

A meu ver a biografia é por isso mesmo o campo ideal para verificar o caráter intersticial – e todavia importante – da liberdade de que dispõem os agentes e para observar como funcionam concretamente os sistemas normativos, que jamais estão isentos de contradições.¹³⁰⁷

Por fim, frisamos que, neste capítulo, a estrutura linear das memórias não será ressaltada, uma vez que optamos por separar tematicamente as idéias dos textos analisados, e não cronologicamente. Com esta estrutura, é possível perceber concepções comuns entre as memórias, o que nos permite entrever as relações entre a construção de uma identidade individual e a de uma identidade coletiva.

¹³⁰⁵ LEVI, Giovanni. “Usos da biografia”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. *Usos & Abusos da História Oral. Op. cit.*, p. 182.

¹³⁰⁶ *Idem*, p. 176.

¹³⁰⁷ *Idem*, p. 180.

Federico García Lorca – o poeta dos bonecos

“A poesia é algo que anda pelas ruas. Que se move, que passa ao nosso lado. Todas as coisas têm seu mistério, e a poesia é o mistério que todas as coisas têm”.

Federico García Lorca

Eduardo di Mauro, em sua biografia intitulada *Memorias de un titiritero latinoamericano*¹³⁰⁸, publicada em 2010, situa, já no início de suas experiências com títeres, a forte presença de Federico García Lorca na Argentina. Ele relata que, no ano de 1939, quando estudava na *Escuela Terminal de Varones*, em Córdoba, no 5º e 6º graus, ele e seu irmão gêmeo, grande companheiro no teatro de bonecos, tinham que comparecer a oficinas de artes manuais. Isso porque, conforme explica, assistiam as matérias tradicionais pela manhã e, à tarde, todos os alunos deveriam realizar atividades criativas. Quem orientava a oficina era, segundo Di Mauro, “um gênio da plástica argentina que se chamou Mauricio Lasanski, cuja especialidade era a gravura”¹³⁰⁹. Com a chegada de García Lorca a Buenos Aires, Lasanski teve a inspiração de incluir os títeres em suas aulas. Apesar de Lorca ter chegado em 1933, ressalta Di Mauro, sua influência perdurou por muitos anos.

A partir deste primeiro contato com os bonecos, Eduardo di Mauro e seu irmão passaram a sentir, imediatamente, paixão por esta forma artística. Assim, ele relata esta experiência inicial:

Muitas vezes roubávamos algumas batatas de nossa mãe para fazer a cabeça do boneco e, com um trapo qualquer, o vestíamos. E atrás das mesas ou das janelas internas da casa, fazíamos histórias... tínhamos onze anos. Essa oficina teve vigência enquanto durou o ministro de Educação e Cultura de conformação radical – o doutor Fernández – no governo de Santiago del Castillo, governador exemplar, autêntico esquerdista e grande democrata.¹³¹⁰

¹³⁰⁸ DI MAURO, Eduardo. *Memorias de un titiritero latinoamericano*. Bueno Aires: Instituto Nacional de Teatro, 2010.

¹³⁰⁹ *Idem*, p. 10.

¹³¹⁰ *Idem*, *ibidem*.

Di Mauro conta que, após sair da *Escuela de Varones* e ingressar na *Escuela Normal Superior*, realizavam intensa atividade cultural. Como vimos, a *Escuela Normal Provincial de Córdoba* possuiu, em sua estrutura pedagógica, nos anos 1940, um modelo exemplar de discurso escolanovista. Di Mauro nos apresenta a ideia de que, naquele momento, quando a intelectualidade passava a se interessar pelo teatro de bonecos, havia uma grande influência de García Lorca e, por este motivo, “o títere na Argentina nasce com alto nível intelectual; mais que o títere popular, foi o títere da poesia¹³¹¹. Toda essa geração de bonequeiros eram estupendos poetas: Pedro Ramos, Enrique Wernike, Villafañe, Elvio Villarroel, os títeres estavam na moda”¹³¹².

García Lorca também teve importante papel, segundo Eduardo Di Mauro, na criação das *Misiones Pedagógicas Rurales* na Argentina, na década de 1950, das quais este bonequeiro de Córdoba participou. A respeito deste projeto, o seu irmão, Héctor Di Mauro, comenta:

Em meados do ano de 1953, [Maestro Juan Pascual Pezzi] convocou desde a *Dirección de Enseñanza Media, Normal y Especial* do *Ministerio de Educación y Cultura* que exercia, a diversos jovens que atuávamos no campo da Cultura e Educação (Atores, Bonequeiros, Plásticos, Músicos, Folcloristas etc.) para integrar o plantel de colaboradores do projeto: “Misiones Pedagógicas Rurales”.

Este professor excepcional, como vários educadores daqueles tempos, se maravilharam do experimentado por aqueles luxos da inteligência e da docência, que foram os espanhóis Manuel Bartolomé Cossío e Giner de los Ríos, que levaram a arte concentrada nas cidades para os povos camponeses. Tal como foram os projetos da Segunda República Espanhola. Já circulavam entre nós os textos de Alejandro Casona¹³¹³, sobre o teatro de “Misiones Pedagógicas”; de Rafael Dieste, sobre os títeres

¹³¹¹ Héctor Di Mauro, em suas memórias, possui um ponto de vista particular a respeito da relação entre os títeres e a poesia: “Se analisamos as comédias para títeres destes pioneiros da dramaturgia especializada, observamos que, todos os estados emocionais pelos quais passam as personagens, estão totalmente explícitos nos textos, o qual exige os manipuladores de uma técnica apurada no manejo dos bonecos, e até inclusive, desnecessária, no fato de que as crianças acreditam no boneco a priori, sem importar-lhes muito a sua manipulação; quanto aos adultos, as situações grotescas pelas quais passam as personagens, podem potencializar-se numa manipulação também grotesca. Todo o encanto e a comunicação, passa pelo que o bonequeiro diz. O que faz é simplesmente ilustrar visualmente a personagem à qual corresponde o texto. Algo assim como um poeta que interpreta sua ‘obra/poema’ com bonecos nas mãos”. DI MAURO, Héctor. *Medio Siglo de profesión titiritero (1950-2000)*. Córdoba: Juancito y Maria Ediciones, 2001, p. 37-38.

¹³¹² DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 11.

¹³¹³ É importante destacar o livro *Una Misión Pedagógico-Social en Sanabria*, de Alejandro Casona, que tem como objetivo relatar a experiência da Missão Social de 1934, “nas desoladas terras de Sanabria”. Casona nos conta que, visitando, junto a um grupo de estudantes, com seus cantares e comédias, a região

do mesmo organismo: “Devolver aos camponeses pelo que recebemos deles”... e os fizeram sonhar com aquilo das “mesmas possibilidades para todos”... Assim foi como começamos a recorrer povos ignotos de nossa província, junto a atores e músicos.¹³¹⁴

Segundo Eduardo Di Mauro, foi também graças à inspiração das missões artísticas que García Lorca levou a cabo quando era estudante da Universidade de Madrid que as missões pedagógicas rurais argentinas passaram a existir¹³¹⁵.

Héctor Di Mauro, em suas memórias, também fornece uma interessante informação que pode ser relacionada com as *Misiones Pedagógicas* na Argentina: ao comentar a respeito da Escola Normal Superior de Córdoba, onde estudou, ele relata que tal instituição foi criada no governo de Dr. Santiago H. del Castillo, primeiro governador de Córdoba com o título de “Maestro Normal”. A fim de criar a Escola Normal, convoca

até os mais prestigiados técnicos em Ciências da Educação, especialmente o Dr. Saúl Taborda, uma das principais referências da ‘REFORMA UNIVERSITÁRIA’¹³¹⁶, que

de San Martín de Castañeda, o coletivo percebeu, devido à miséria na qual viviam os moradores do lugar, que seria necessário realizar ali um trabalho que ultrapassasse as atividades artísticas, base das *Misiones Pedagógicas* espanholas : era necessário levar-lhes procedimentos de higiene, ensinar-lhes a aprimorar suas produções agrícolas – dando-lhes, inclusive, sementes –, levar materiais para as escolas, fundar comedores para os alunos. É importante também ressaltar que todas estas realizações deveriam estar centradas em torno da escola. Desse modo, um grupo de estudantes elaborou um novo projeto para as *Misiones Pedagógicas*, dando-lhe um caráter de transformação social das comunidades onde seria aplicado. Para mais informações, consultar: CASONA, Alejandro. *Una Misión Pedagógico-Social en Sanabria*. Buenos Aires: Publicaciones del Patronato Hispano-Argentino de Cultura, 1941.

¹³¹⁴ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 75.

¹³¹⁵ Não seria possível esquecer-se também do papel dos exilados espanhóis na Argentina durante a Guerra Civil Espanhola, os quais tiveram importante influência nas *Misiones Pedagógicas Argentinas*. No entanto, segundo o pesquisador Pablo Medina, “as idéias das Misiones Pedagógicas tal como foram concebidas pelos seus criadores para a Espanha mais esquecida e distante da educação, não tiveram as mesmas características que na Argentina [...]. A Lei 1420 [lei argentina que estabelecia a educação obrigatória e gratuita] aplicada desde 1884 preparou e dispôs com amplitude e sabedoria as bases para construir uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática para crianças e adultos em todo o território do país”. MEDINA, Pablo. “Apuntes para una Historia de las Misiones Pedagógicas en Argentina”. In: VIGIL, Alicia Alted. SEL, Susana (coord.). *Cine Educativo y Científico en España, Argentina y Uruguay*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2016, p. 81.

¹³¹⁶ De acordo com José Luis Romero, “os estudantes da Universidade de Córdoba desencadearam na velha casa de estudos um movimento que era também, de certo modo, revolucionário. Saíram às ruas e exigiram a renúncia dos professores mais desprestigiados por seu anciloso trabalho docente e por suas atitudes reacionárias. Era, em princípio, uma revolução acadêmica que propiciava o estabelecimento de novos métodos de estudo, a renovação das idéias e, sobretudo, a desocupação dos círculos fechados que dominavam a universidade pelo único fato de coincidir com os grupos sociais predominantes. Mas era, além disso, uma vaga revolução de conteúdo mais profundo. Propiciou também a ideia de que a universidade tinha que assumir um papel ativo na vida do país e em sua transformação, comprometendo-se aqueles que formavam parte dela não só a gozar dos privilégios que lhes lembravam os títulos que outorgava, mas também a trabalhar desinteressadamente a favor da coletividade. Afirmou o princípio de

iluminou Córdoba em 1918 e teve uma grande influência na democratização das Universidades Latino-Americanas. Este importante professor teve a seu cargo o ‘Instituto Pedagógico’, junto a um grupo de técnicos que analisava e assessorava a atividade docente da ‘Escola Normal Superior’, quem já nos anos 1933-1934 havia tido contato com prestigiosos educadores da República Espanhola: os professores Francisco Giner de los Ríos e Manuel Bartolomé Cossío, internalizando o funcionamento das “Residências Universitárias” e das “Misiones Pedagógicas Rurales”, que pouco depois do franquismo foram abortadas¹³¹⁷.

García Lorca, um dos disparadores das *Misiones Pedagógicas* da Argentina, passou a dirigir o teatro universitário *La Barraca*¹³¹⁸, em 1932, em unísono com a formação da República Espanhola¹³¹⁹, democrática e progressista. Tratava-se de um teatro com capacidade para 400 pessoas, cuja finalidade era oferecer acesso às classes mais populares ao teatro espanhol, com peças de autoria de Calderón de la Barca, Lope de Vega, Cervantes etc. Nas experimentações cênicas, fundiam-se as obras do Siglo de Oro com artifícios da vanguarda europeia do período. Era um “teatro errante e gratuito”, que recorreria “as tórridas estradas de Castela, as rotas cheias de pó de Andaluzia, todos os caminhos que atravessam os campos espanhóis”¹³²⁰.

Segundo José Luís Plaza Chillón, o nome *La Barraca* era muito simbólico, já que “na Espanha, Andaluzia e, é claro, em Granada designava-se com o mesmo [nome] as construções de madeira facilmente desmontáveis, onde eram feitos espetáculos próprios das feiras, sem excluir o teatro de bonecos, que tão familiar era ao poeta

que a universidade tinha, além de sua missão acadêmica, uma missão social”. ROMERO, José Luis. *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016, p. 131.

¹³¹⁷ DI MAURO, Héctor. *Medio Siglo de Profesión Titiritero (1950-2000)*. Córdoba: Juancito y Maria Ediciones, 2001, p. 30-31.

¹³¹⁸ Segundo o pesquisador Pablo Medina, García Lorca costumava recordar: “*O momento mais feliz da minha vida [...] foi quando percorri meu país com La Barraca, fazendo teatro*”. MEDINA, Pablo. *Lorca, un andaluz en Buenos Aires*. *Op. cit.*, p. 59.

¹³¹⁹ Com relação ao posicionamento político de García Lorca, José Luis Plaza Chillón ressalta: “Lorca foi um republicano convicto, publicamente antifascista, que rechaçou a Espanha mais tradicionalista e conservadora. Deplorou publicamente a repressão desencadeada durante o “Biênio Negro” (Revolução de Asturias de 1934), apoiando claramente a campanha eleitoral da Frente Popular. Existem alguns fatos documentados que mostram a adoção da postura política de Lorca, entre os quais figuram a assinatura de vários manifestos progressistas durante a República; um exemplo chave se produziu em 1933, estampando sua assinatura junto com outros intelectuais no manifesto da “Associação de Amigos da União Soviética”, também um manifesto contra a perseguição pelos nazistas a escritores alemães etc”. CHILLÓN, José Luis Plaza. *Clasicismo y vanguardia em La Barraca de F. García Lorca – 1932-1937 (de pintura y teatro)* Granada: Editorial COMARES, 2001, p. 39-40.

¹³²⁰ *Idem*, p. 20.

granadino”. Certamente, tal nome fora escolhido como homenagem às raízes mais populares do teatro espanhol.¹³²¹

O projeto¹³²², angariado pela Federação Universitária Escolar (FUE) da Universidade de Madrid, possuía, como objetivo, segundo as palavras do próprio García Lorca, “educar o povo, com o instrumento feito para o povo, que é o teatro e que foi roubado dele vergonhosamente. [...] educar o povo colocando em seu alcance o teatro clássico e o moderno e o velho”¹³²³. *La Barraca* foi, então, apoiado pelo órgão reitor de todas as FUE da Espanha (UFEH), e, com o intuito de que se sustentasse o teatro formado exclusivamente por estudantes que fariam, gratuitamente, apresentações por povoados e cidades, o governo passou a fornecer uma subvenção anual de 100.000 pesetas.

Em 1935, García Lorca declarava:

O teatro é um dos mais expressivos e úteis instrumentos para a edificação de um país e o barômetro que marca sua grandeza ou seu descenso. Um teatro sensível e bem orientado em todos os seus ramos, desde a tragédia ao vaudeville, pode mudar em poucos anos a sensibilidade do povo; e um teatro destroçado, onde os cascos substituem as asas, pode vulgarizar e adormecer uma nação inteira¹³²⁴.

O teatro, para García Lorca, possuía, portanto, uma função social, e, por isso mesmo, deveria ser levado a todos aqueles que estivessem dispostos a apreciá-lo (com exceção de um público que execrava, “a burguesia frívola e materializada”¹³²⁵). Segundo Plaza Chillón,

Para Federico se equivocam os que crêem que o mundo não pode modificar-se e que a sociedade não pode mudar, ainda que sua obra seja em muitos aspectos pessimista e

¹³²¹ *Idem*, p. 21.

¹³²² O projeto de *La Barraca* possuía forte relação com o Teatro das *Misiones Pedagógicas*, iniciado em 1932, dentro do programa, de 1931, ligado à instauração da República na Espanha, que objetivava, por meio do *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, levar “a cultura, a pedagogia moderna e a educação cidadã aos povos da Espanha”. *Idem*, p.11. Nesse sentido, o Teatro percorria principalmente as regiões rurais do país, buscando a “distração nobre” das pessoas e também levando o estímulo para que a própria juventude das regiões visitadas se prontificasse a produzir projetos análogos. *Idem*, p. 13. Como uma alternativa a este Teatro das *Misiones*, surgiu o *Retablo de Fantoques*, com direção de Rafael Dieste, o qual era menos custoso e de acesso mais simples a qualquer lugar. *Idem*, p. 16.

¹³²³ *Idem*, p. 23.

¹³²⁴ *Idem*, p. 32.

¹³²⁵ *Idem*, p. 30.

negativa. Mas devemos ter em conta que Lorca nunca quis estar filiado a algum tipo de formação política, não quis ter a trava de um programa determinado ou de um dogma político, ainda que [fosse] uma ideologia; ele afirmaria que nunca será político, mas sim um ‘revolucionário’, já que não há um verdadeiro poeta que não seja revolucionário¹³²⁶.

Nas Missões Pedagógicas Argentinas, a experiência dos irmãos Di Mauro foi intensa, tal como o projeto *La Barraca* para García Lorca: segundo Eduardo Di Mauro, visitavam, todos os dias, duas escolas rurais pela manhã. Como contrapartida, foi criada a *Escuela Experimental del Títere*, com o apoio da mesma direção de educação, na qual, de acordo com este artista, trabalhavam pela tarde.

Já seu irmão Héctor Di Mauro assim descreve a forma como se davam as atividades na escola: “Os alunos compareciam duas vezes por semana, com jornadas de três horas diárias cada uma. A atividade se realizava em ambos os turnos, e destinávamos uma jornada semanal para avaliar entre nós a marcha e as variantes necessárias que nos propunha a investigação”¹³²⁷.

Com relação à experiência das *Misiones Pedagógicas Rurales*, cabe mencionar o seguinte comentário de Eduardo Di Mauro:

[...] foi indubitavelmente uma das experiências mais bonitas como bonequeiro profissional. As crianças das escolas rurais, após as atuações, nos agarravam a mão e não nos deixavam ir, pareciam que estavam exaltados e enlouquecidos pelos títeres. Podia-se notar que nunca lhes havia chegado nada. Talvez não tínhamos nesse momento maturidade suficiente para nos darmos conta de até que ponto estas apresentações nos sensibilizaram profundamente, no social e no cultural.

Essa é, sem dúvida, a base de nossa profissão, o sentir-se útil, mas tão útil nessa atividade, que o resto de tempo de nossas vidas seria curto para levar a cabo os nossos sonhos que se desprenderiam dessa necessidade de trabalho. Sobretudo esse plano rural, que desgraçadamente não existe em quase nenhum lugar da América Latina e, se algo se realiza, é muito eventual, com uma média de uma ou duas apresentações a cada quatro ou cinco anos dada por algum bonequeiro que passe ocasionalmente por ali. Pensar que isto se solucionaria com uma boa e clara Lei Nacional de Cultura¹³²⁸.

¹³²⁶ *Idem*, p. 35.

¹³²⁷ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 77-78.

¹³²⁸ DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 20.

Foi, além disso, a peça *El Retablillo de Don Cristóbal*, de García Lorca, uma das primeiras obras a compor o repertório para adultos dos irmãos Di Mauro, na década de 1950, juntamente com o *Fausto*, de Javier Villafañe. Eduardo di Mauro afirma que é a García Lorca que consideram “o introdutor do teatro de *guiñol* em nossa América Latina, entrando por Buenos Aires”¹³²⁹.

Nas memórias de Héctor Di Mauro, o episódio da montagem da peça de Lorca é assim narrado:

Cornejo assumiu o papel do “Poeta”, como havia feito o próprio Lorca, em sua estréia em Buenos Aires. E o dia 15 de março de 1952, no sótão (transformado em sala) da recém inaugurada Librería Paideia estreamos o “Retablillo...”. Texto que nos maravilhava, talvez desde uma década atrás, quando a vimos ser representada pelos barbudos do grupo “Los Siete”. A salinha ficou repleta de adultos (foi uma das poucas apresentações de títeres para adultos, onde não houve uma só criança no público).¹³³⁰

Já Ilo Krugli, em suas memórias cujo título é “Poesia Rasgada”¹³³¹, relata da seguinte forma a ida de García Lorca para a Argentina:

Quando o poeta espanhol Federico García Lorca esteve em Buenos Aires, em 1936 [sic], eu tinha quatro anos. Ele adorava teatro de bonecos e se apresentava em companhia de artistas plásticos, poetas e atores no saguão do teatro onde tinha se espetáculo noturno. Isso deflagrou um movimento de teatro de bonecos. Lorca ficou quase um ano na cidade, mas lamentavelmente teve que voltar para a Espanha, e pouco tempo depois foi fuzilado. Tinha vindo para estreiar alguns espetáculos, inclusive *Bodas de Sangue*, no Teatro Avenida. A visita dele determinou um surto de fantoche, e, quando partiu, o poeta Javier Villafañe deu continuidade ao trabalho ao lado de outros. Meus primeiros contatos teatrais foram com os trabalhos dele. Sua linha de experiência era a criação poética através dos bonecos¹³³².

Como podemos observar, Ilo Krugli destaca em sua própria história o evento que se tornou uma explicação clássica do surgimento do moderno teatro de bonecos na

¹³²⁹ *Idem*, p. 98.

¹³³⁰ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p 65-66.

¹³³¹ ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Poesia Rasgada*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

¹³³² *Idem*, p. 32.

Argentina. Lorca teria sido, antes de tudo, o gatilho de disparo para uma nova época na arte dos títeres argentina.

García Lorca foi tão importante para a formação de Ilo Krugli que o artista relata que, em 2004, ao regressar a Argentina, visitou todos os lugares que Lorca costumava freqüentar em sua ida ao país latino-americano, como os cafés e o hotel onde o poeta espanhol morou, na Avenida de Maio. O quarto onde dormia tornou-se, nos dias de hoje, um pequeno museu.

Ilo Krugli costuma se identificar, inclusive, como “neto de Lorca e bisneto de outros teatrólogos e pintores”. Isso porque, para ele, “todo artista é influenciado por aqueles que o antecederam, é importante que tenha em quem o jovem se inspirar, não é?”¹³³³.

O próprio título de suas memórias parece provir de uma das peças de destaque do grupo que Ilo Krugli criou no Brasil, o *Ventoforte*. O bonequeiro relata com carinho suas experiências com a obra denominada *Sete Corações – Poesia Rasgada*, a qual tem como linguagem a poesia narrada, cantada. Ele nos conta que essa “é a história de um poeta que é fuzilado, o Lorca”, e, para isso, utilizam um poema de sua autoria.

Assim é o roteiro da peça:

Construí uma parábola em que o tenente-coronel vai se queixar ao rei contra o poeta e o rei manda acabar com ele, não o deixar fazer mais poemas. Quem é fuzilado é um boneco grande que cai no chão. Os guardas se aproximam, mexem nele para ver o que o poeta tinha de diferente e começam a tirar do peito um rio de pano, um pão, uma flor, um espelho, enfim, várias coisas, e os atores tiram tudo isso, cantam uma música e começam um movimento para fazer renascer o poeta¹³³⁴.

Nesta peça, o público era dividido em dois grupos, poetas e guardas, sendo que eram as próprias pessoas que escolhiam em qual dos grupos iriam permanecer. Ilo Krugli destaca uma importante experiência que vivenciou neste trabalho, a qual utilizaria inclusive em obras posteriores:

Tinha um momento em que todos os poetas – o elenco e parte do público – eram fuzilados e ficavam no chão, e o jogo era o público restante vir inventar poemas e falar

¹³³³ *Idem*, p. 147.

¹³³⁴ *Idem*, p. 164-165.

no ouvido dos fuzilados para que renascessem. Eu estava no chão morrendo ou já tinha morrido, e uma criança que se debatia me dizia: *Você não poderá matar todos os poetas porque não pode matar o poeta que ainda não nasceu*¹³³⁵.

Em outro momento de suas memórias, Ilo completa:

Desde então, toda vez que eu encerro o espetáculo, conto o ocorrido com aquela criança que brigou com o soldado e faço uma reflexão junto ao público sobre todos os poetas que ainda vão nascer. E, como o poeta, nós vamos voltar um dia para contar novamente essa história¹³³⁶.

García Lorca possui tanta importância para a trupe de Ilo Krugli que o artista declara que, a cada dez anos, produz um trabalho baseado no poeta espanhol. Em 1986, montaram a peça *Sete Corações, Qualquer Homem é Suspeito*, para crianças. Para adultos, produziram o *Choro Lorca*. Ilo conta que a ideia de que qualquer pessoa é suspeita “mexia com as pessoas, com a estrutura familiar, com a moral...”¹³³⁷.

Após dez anos, o Grupo *Ventoforte* retornou com uma nova versão, denominada de *Sete Corações – Poesia Rasgada*, já comentada. Segundo Krugli, “é mais uma homenagem ao Lorca”¹³³⁸. Em 1996/97, montaram ainda outro trabalho baseado em Lorca, *Tragicomédia da Lua Branca*. Em entrevista concedida a Andrea Aparecida Cavinato¹³³⁹, Ilo Krugli afirma que não aceita a ideia de Lorca ter sido fuzilado. Lamenta-se de que o poeta não tenha permanecido em Buenos Aires.

Como alguns dos primeiros contatos com a figura de Lorca, Ilo Krugli, na mesma entrevista, conta que, quando criança, convivia com muitos espanhóis em sua vizinhança, recebendo informações a respeito do “franquismo, do fascismo que estava se instalando na Europa, dos voluntários que iam a lutar pela república, que cantavam as canções que o próprio Lorca resgatou, popular, mas mudando até letras”¹³⁴⁰. Ilo Krugli conta que, inclusive, após muitos anos, cantou uma música num espetáculo cuja letra fora Lorca o responsável por coletar.

¹³³⁵ *Idem*, p. 139.

¹³³⁶ *Idem*, p. 172.

¹³³⁷ *Idem*, p. 164.

¹³³⁸ *Idem, ibidem*.

¹³³⁹ CAVINATO, Andrea Aparecida. *Uma experiência em Teatro em Educação: a história do menino navegador Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo, 2003.

¹³⁴⁰ *Idem*, p. 58.

A bonequeira Mane Bernardo também possuiu uma relação muito próxima com a vinda de Federico García Lorca para Buenos Aires, em 1933. Em suas memórias¹³⁴¹, escritas em conjunto com sua companheira de trabalho Sarah Bianchi¹³⁴², relata que começou a carreira como bonequeira por meio do convite de Ernesto Arancibia para fazer parte de seu grupo de teatro de títeres. Arancibia fora, justamente, o criador dos bonecos da célebre peça de García Lorca, “El Retablillo de Don Cristóbal”, apresentada em 1934 pela companhia de Lola Membrives, no hall do *Teatro Avenida*.

Já em 1950, Sarah Bianchi e Mane Bernardo fizeram uma tentativa de estrear uma peça de García Lorca, “La tragicomedia de don Cristóbal y la seña Rosita”, inédita até 1948, mas o intento, infelizmente, fracassou. Elas expressam, neste trecho da obra, sua admiração pelo poeta espanhol, sentimento que as atraiu para a sua obra. “Para nós”, afirmam as bonequeiras, “permaneceu a satisfação de utilizá-la [a peça] na grande homenagem que se fez a Lorca nos cinquenta anos de sua morte e repeti-la ao evocar sua visita a Argentina, em conjunto com sua exposição da obra plástica no *Museo de Arte Decorativo*”¹³⁴³.

A respeito das homenagens realizadas nos 50 anos da morte de García Lorca em Córdoba, Héctor Di Mauro narra:

Entre os objetivos de uma etapa “democrática”, passado o pesadelo dos anos de “chumbo e espanto”, era recuperar os valores mais nítidos da “cultura progressista”. Em 1986, cumpria-se o “50 aniversário” do “crime de Granada”, quando as pessoas das trevas e do obscurantismo fuzilaram a inteligência e o talento do grande poeta e dramaturgo don Federico García Lorca. Símbolo inconfundível da liberdade e da qualidade humana, reivindicava-se sua obra e sua memória, como uma reivindicação de nós mesmos e se instituiu o “Ano Lorquiano” como projeto prioritário da Secretaria de Cultura da Província, que abarcaria toda a “Temporada”.¹³⁴⁴

Federico García Lorca foi, na visão encontrada nas memórias dos cinco artistas argentinos, um marco e o início de uma nova tradição no teatro de bonecos do país. O que se estrutura a partir dos relatos analisados é que, após a apresentação do poeta

¹³⁴¹ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *4 manos y 2 Manitas*. Argentina: Ed. Tu Llave, 1987.

¹³⁴² Sarah Bianchi publicou, em 1953, um livro intitulado *El guiñol en García Lorca* (Edic. Cuadernos del Unicornio, Buenos Aires). A obra, no entanto, não foi localizada pela autora da presente tese.

¹³⁴³ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *4 manos y 2 Manitas*. *Op. cit.*, p. 72.

¹³⁴⁴ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 235.

espanhol em Buenos Aires, novas perspectivas foram fortalecidas entre os artistas interessados, transformando, inclusive, as relações entre arte e educação nas escolas. Nesse sentido, a identidade dos bonequeiros ora analisados é construída também, de certa forma, a partir da obra de Federico García Lorca. É como se este poeta fosse o marco fundacional de uma tradição que fornece uma base para a história das trajetórias individuais narradas nas biografias analisadas.

Esta presença de uma personagem tão célebre que fora fuzilada pelo governo fascista também promove, muitas vezes, a reflexão dos bonequeiros, em suas memórias, a respeito da liberdade de expressão e do autoritarismo. Para os bonequeiros analisados neste capítulo, Lorca parece unir o teatro de bonecos não apenas à poesia, mas à resistência, que se faz não somente com a luta política direta como também com a perspectiva de levar a arte dos fantoches aos rincões mais isolados da Argentina, às escolas de qualquer cidade e de qualquer bairro, às casas de cultura, aos teatros mais intelectualizados. Lorca é a figura que representa o renascimento para o grupo de Ilo Krugli, é o artista que inspira as *Misiones Pedagógicas Rurales* das quais Eduardo Di Mauro e Héctor Di Mauro participaram e é o poeta que merece ser homenageado por todos os artistas comentados neste texto. Nas biografias analisadas, Lorca é aquele que sempre será lembrado por sua morte tão plena de simbolismo. E suas peças são uma constante no repertório dos bonequeiros cujas memórias estão sendo aqui analisadas.

Em 1934, o célebre ano de sua apresentação com o teatro de títeres em Buenos Aires, Lorca afirmava:

“Eu sei pouco, e apenas sei” – lembro-me destes versos de Pablo Neruda –, mas, neste mundo eu sempre sou e serei partidário dos pobres. Eu sempre serei partidário dos que não têm nada e até a tranquilidade do nada lhes é negada. Nós – me refiro aos homens de significação intelectual e educados no ambiente médio das classes que podemos chamar acomodadas – somos chamados ao sacrifício. Aceitemos-lho. No mundo já não lutam forças humanas, mas sim telúricas. Colocam para mim em uma balança o resultado desta luta: aqui sua dor e seu sacrifício, e aqui a justiça para todos, ainda com a angústia do trânsito em direção ao futuro que se pressente mas que se desconhece, e descarrego o punho com toda minha força neste último prato.¹³⁴⁵

¹³⁴⁵ CHILLÓN, José Luis Plaza. *Op. Cit.*, p. 42.

No Brasil, a repercussão acerca do assassinato de García Lorca não foi tão grande quanto na Argentina. Em reportagem sobre os 25 anos de morte de García Lorca, Arnaud Pierre, no artigo “Lorca, 25 anos de assassinado”, publicado no jornal *Correio da Manhã*, narra alguns acontecimentos biográficos do poeta espanhol. Comenta, inclusive, sobre sua estadia em Buenos Aires e sobre as peças que apresentou, sem, no entanto, escrever a respeito da célebre encenação de teatro de bonecos que tanto marcou a vida artística na Argentina. Acerca da repercussão de García Lorca no Brasil, o autor afirma que “o melhor que se escreveu sobre Lorca [no país] está em ‘Leitura’, número de fevereiro de 1944, quando os intelectuais se regozijavam com a próxima encenação de ‘Bodas de Sangue’ por Dulcina, no Municipal”. Ainda segundo Arnaud Pierre, aquele que melhor entendeu Lorca foi Mário de Andrade, que escreveu em sua homenagem ao poeta:

O Brasil foi dos países que menos sofreram com o assassinio do grande poeta. As poucas manifestações de participação que houve por aqui foram sempre desoladamente aguadas e quase todas, talvez todas, surgiram como expressões individuais. A inteligência nacional dormia desumanamente ao sol, sonhando os seus sonhinhos. Lorca, pobre de nós! Eu vejo, eu sinto que a inteligência brasileira é das mais “desinteressadas”. [...].¹³⁴⁶

Apesar disso, sabemos que Cecília Meireles já havia traduzido “Bodas de Sangue”, de Lorca, nos anos 1940¹³⁴⁷ e o “Auto do Tenente-Coronel”, também de García Lorca, o qual foi representado pelo Teatro de Bonecos da *Sociedade Pestalozzi*¹³⁴⁸. Além disso, em reportagem do *Correio da Manhã* de maio de 1947, é informado que o *Teatro do Estudante de Pernambuco* estava encenando, com teatro de bonecos, trabalhos de García Lorca:

Figuras principais do “Teatro do Estudante de Pernambuco”: Hermilo Borba Filho, Aluizio Magalhães. Dom Perlimplim e sua amada Belisa. Ainda este mês os estudantes de Recife, que são um exemplo de idealismo, coragem e patriotismo, apresentarão o seu teatro de bonecos, principalmente feito para os meninos de Pernambuco. Este “teatro”

¹³⁴⁶ PIERRE, Arnaud. “Lorca, 25 anos de assassinado”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 05/08/1961.

¹³⁴⁷ MAGNO, Paschoal Carlos. “Teatro de Bonecos’ no Leme”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 08/01/1947.

¹³⁴⁸ _____. “O teatro de figuras”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 20/05/1947.

de Pernambuco é um dos mais belos movimentos a favor do bom teatro: estudantes que encenam peças ao ar livre, de graça, para soldados, operários, trabalhadores, leprosos, tuberculosos, povo em geral. Levaram recentemente “A sapateira”, de Lorca. Agora ensaiam “Ratos e Homens”, de Strinbeck. Tudo isso sem uma ajuda financeira dos governos federal ou estadual. Agora vão apresentar na miniatura de um palco, cenários de brinquedo e nele mover-se-ão bruxas de pano, animais estranhos, estrelas de papel de chocolate. Esse teatro – como informa Hermilo Borba Filho – constituirá uma espécie de zona dramática especial, verdadeiro teatro onde se podem jogar com cenários e efeitos de luz. O autor de “Amor de Dom Perlimplim com Belisa em seu jardim” é Garcia Lorca, o grande poeta espanhol que escreveu especialmente para bonecos.¹³⁴⁹

Em 1951, Yvonne Jean também escrevia a respeito da estreia de “Amor do Senhor Perlimplim com Belisa em seu jardim” pelo grupo “O Vagalume” e, ao final do artigo, comentou:

E, para começar, chamou [Iris Barbosa Mello, fundadora do grupo “O Vagalume”] aquêles que percorria os campos e as aldeias com sua “Barraca”, distilando poesia nas almas dos simples e dos letrados, dos estudantes e dos camponeses: determinou que seus bonecos nos aproximariam da poesia por intermédio do poeta para quem o céu da aurora da sua Granada era um céu de muitas brancas e sua lua um alho de prata: pediu ajuda a Garcia Lorca que nos dá sempre a impressão de ter colocado um coração que bate em cada um dos seus versos...”¹³⁵⁰

Federico García Lorca, portanto, também teve um papel de destaque na história do teatro de bonecos brasileiro do início do século XX sem, entretanto, estabelecer-se como um marco histórico e fundacional – elemento, esse, fundamental para a construção da identidade nacional dos bonequeiros modernos na Argentina.

¹³⁴⁹ _____. “O Teatro do Estudante de Pernambuco às voltas com bonecos”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 03/05/1947.

¹³⁵⁰ JEAN, Yvonne. “O Vagalume”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 08/12/1951.

Entre acordos e desalinhos: as relações políticas dos bonequeiros

A fim de lançar luz sobre as relações políticas dos bonequeiros aqui analisados, é preciso admitir, primeiramente, que grande parte destas se relaciona com as políticas culturais estabelecidas nos diferentes lugares e períodos testemunhados por estes artistas. Para Ilo Krugli, os responsáveis pelas políticas culturais deveriam perguntar aos artistas “O que está acontecendo com vocês?”¹³⁵¹. Eles precisariam saber, “perceber o que é um trabalho de continuidade, a importância de um grupo que nasce e um grupo histórico, dos diálogos com essas comunidades”. Assim, integrar os grupos artísticos “em projetos seria fundamentalmente desenvolvimento cultural e social”¹³⁵². Entretanto, o bonequeiro se queixa de que, ao contrário disso, ninguém questiona nada, apenas “em tese”. Assim, o artista lamenta-se, em suas memórias, pelo descaso com a cultura.

Relacionado a este tema, podemos ressaltar as idéias do bonequeiro Héctor Di Mauro: ao tecer uma conclusão a respeito de sua trajetória no teatro de bonecos entre os anos 1950 e 1960, ele afirma, em suas memórias, que possuía consciência de que o Estado era fundamental para o desenvolvimento de uma “‘cultura popular’ (não populista!) mas muitos projetos ‘importantes’” que ele havia visto, como a “*Escuela Normal Superior*”, a escola das irmãs Cossettini, e as Missões Pedagógicas Rurais, acabaram se frustrando durante aquele período. Ele tinha a impressão de que apenas projetos “tangenciais”, que não possuíam pretensões de continuidade, eram possíveis naquele momento. Nesse sentido, Héctor Di Mauro demonstra a relação direta entre o teatro de bonecos possível de ser realizado e as políticas culturais.¹³⁵³

Retomando as memórias de Ilo Krugli, ele declara que, apesar de ter uma perspectiva política de esquerda, acha “que o artista é político sem precisar estar em partidos ou facções”¹³⁵⁴. Na década de 1970, o bonequeiro foi ao Chile no momento da queda de Allende¹³⁵⁵. A trágica experiência de ver uma pessoa conhecida ser

¹³⁵¹ ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Op. cit.*, p. 51.

¹³⁵² *Idem, ibidem.*

¹³⁵³ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 174.

¹³⁵⁴ ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Op. cit.*, p. 79.

¹³⁵⁵ O golpe militar no Chile, que iniciou uma violenta e repressiva ditadura, ocorreu no dia 11 de setembro de 1973, quando o presidente de esquerda, democraticamente eleito em 1970, Salvador Allende, foi cercado por tanques e aviões no palácio presidencial da Moneda. Pode-se relacionar a este acontecimento derradeiro o fato de que, diante da tentativa de golpe de 29 de junho de 1973, ou seja, aproximadamente dois meses antes de sua queda, Allende promoveu Pinochet a comandante-em-chefe

violentamente agredida ainda parece muito viva em suas memórias: Luiz Martins, que fazia parte do grupo *Manos*, foi arrastado pelas ruas com os pulsos amarrados. Em seu relato, destacamos a seguinte passagem a respeito do golpe:

Desse tempo guardo uma imagem muito forte: a guarda do Allende deitada no chão do quartel onde eu estava preso. Horas depois foram todos fuzilados com silenciadores. Os operários eram trazidos para o quartel e os guardas quebravam fuzis nas costas deles. Já livre, vi muitos corpos boiando no Rio Mapocho¹³⁵⁶.

Ainda dentro do posicionamento político de esquerda do bonequeiro, podemos ressaltar que Ilo Krugli inspirou-se nos grupos da Revolução dos Cravos¹³⁵⁷ a fim de ocupar um espaço desativado – no caso, um lugar no Parque do Povo – para a construção da sede do Grupo *Ventoforte* em São Paulo:

Em 1984, final de junho, dia de São Pedro, resolvemos nos instalar. Fizemos mais ou menos como os romanos, acendemos uma fogueira, montamos uma mesa com uma toalha branca, comida dedicada a São Pedro e colocamos um cartaz que dizia: *Aqui será construída a Casa Ventoforte, centro de arte e cultura integrada*. Dois ou três dias depois o cartaz estava no chão, todo rasgado¹³⁵⁸.

A partir deste acontecimento, é possível perceber que, no teatro, não apenas a citação direta à conjuntura vivida é política. Todas as práticas e as tomadas de decisão demandam posicionamento político, e até mesmo a construção de uma sede possui relação com o pensamento político.

das Forças Armadas, “com o raciocínio de que era preferível relacionar-se diretamente com o oficial mais representativo da oficialidade militar”. SADER, Emir. *Democracia e ditadura no Chile*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984, p. 28. Este ato foi como “jogar álcool no fogo, querendo apagá-lo”. *Idem*, p. 29. Acrescido a este erro de estratégia política, Salvador Allende cometeu ainda mais um grave deslize ao mostrar a Pinochet o seu discurso, no qual anunciaria, na noite do dia 11 de setembro, o plebiscito a ser realizado, pelo qual, se vencido, Allende passaria o poder para a Democracia Cristã, por meio do presidente do Senado. Com esta informação, Pinochet reformulou as datas do golpe a ser efetuado. Assim, afirma Emir Sader que, “como dirá posteriormente, Pinochet tinha elaborado com Allende um plano militar antigolpista, e teve somente de mudar a sua direção, para transformá-lo no próprio plano que pôs fim à democracia chilena, contra o presidente Allende e a institucionalidade política do país” *Idem*, p. 29 e 30. Como se pode perceber no relato de Ilo Krugli, a ditadura chilena foi uma das mais violentas e repressivas de toda a História Contemporânea da América Latina.

¹³⁵⁶ ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Op. cit.*, p. 75.

¹³⁵⁷ Ilo Krugli refere-se à Revolução ocorrida em Portugal a partir do dia 25 de abril de 1974. Para maiores informações, consultar: SECCO, Lincoln. *A Revolução dos Cravos e a crise do império colonial português: economias, espaços e tomadas de consciência*. São Paulo: Alameda, 2004.

¹³⁵⁸ ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Op. cit.*, p. 121.

Nesse sentido, também cabe comentar sobre a prática diária de trabalho do Grupo *Ventoforte*. Isso porque Ilo Krugli busca a liberação do inconsciente dos atores – aspecto que, de certa forma, também é político, uma vez que permite uma maior integração dos universos psíquicos do sujeito, contribuindo para o estímulo da objetivação e externalização de imagens internas. Tal prática pode, com isso, proporcionar a criação de novas formas e conteúdos e, portanto, novas perspectivas para o mundo em que vivemos.

Em 1985, Ilo Krugli estreou a primeira peça no novo espaço do *Grupo Ventoforte – Labirinto de Januário*. Nesta montagem, havia uma personagem que ficava na platéia, a Censura, a qual se manifestava quando os atores entravam apenas enrolados em panos, dizendo que eles não estavam autorizados a permanecer, pois os panos poderiam cair e eles ficariam nus. Dentro desta situação, Ilo Krugli conta que

Nessa época tínhamos que apresentar o espetáculo para os censores da Polícia Federal. Vinham sempre duas mulheres para ver o que podia ou não ser mostrado ao público. A personagem Censura chegou a conversar muito com elas antes de se apresentar. Foi muito engraçada essa mistura de realidade e teatro¹³⁵⁹.

Esta relação entremeada por censuras e ameaças por parte do governo também foi uma constante no trabalho de Mane Bernardo e Sarah Bianchi com o governo argentino, em outro período histórico. As duas bonequeiras, apesar de usualmente não manifestarem diretamente posicionamentos políticos em seus trabalhos cênicos, tiveram muitas dificuldades durante o governo peronista¹³⁶⁰. Elas afirmam que haviam sido

¹³⁵⁹ *Idem*, p. 126.

¹³⁶⁰ A popularidade de Juan Domingo Perón começou a ser orquestrada muito antes de sua candidatura à Presidência da República, a qual venceu em 1946. Ele se desenvolveu politicamente num contexto histórico que pode ser retroagido até setembro de 1930, quando ocorreu, na Argentina, um golpe liderado por Uriburu com militares e simpatizantes civis do fascismo. Estes golpistas não ficaram muito tempo no poder, uma vez que foram derrubados por forças conservadoras, “que instauraram um regime liberal excludente, caracterizado pela fraude e pelo estreitamento das relações econômicas com o capital estrangeiro”. CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 44. Nesta conjuntura político-econômica, surgiram grupos nacionalistas de direita e de esquerda, “críticos da liberal-democracia e do imperialismo” *Idem, Ibidem*. Assim, em 1943, outro golpe ocorreu no país, desta vez deferido pelo Grupo de Oficiais Unidos – GOU (também traduzido por alguns autores como Grupo Obra de Unificação), que, com simpatia às idéias nazi-fascistas, manifestou o desejo de construir uma “Revolução Nacional”. Fazia parte deste grupo, justamente, o coronel Juan Domingo Perón, que ocupou o cargo de secretário do Trabalho e Previsão, iniciando uma política trabalhista que em pouco tempo o levou a ser líder dos trabalhadores. Preso em 1945 devido a pressões dos conservadores e de inimigos de seu próprio grupo, Perón foi solto graças a uma mobilização de trabalhadores inédita, ocorrida na Praça de Maio em outubro de 1945. Dessa forma,

convidadas para fazer publicidade para Perón, Evita e Mercante¹³⁶¹ – convite ao qual elas recusaram:

Já havíamos tido, apenas iniciadas nossas atividades – um oferecimento muito importante: fazer a publicidade da campanha política de Perón-Evita-Mercante, este como governador da Província de Buenos Aires, com um espetáculo itinerante de propaganda do partido por toda a Província de Buenos Aires. Até muito tempo depois (anos) não nos demos conta de que a nossa recusa a esse oferecimento foi a primeira das causas de uma série de desditados encadeados que não terminaram até o presente. Mas em nossa inconsciência tomamos o fato sem dar-lhe maior transcendência e seguimos nosso caminho¹³⁶².

As bonequeiras também relatam que, depois de muito pensar, resolveram se aproximar da Municipalidade de Buenos Aires e da *Secretaría de Cultura de la Nación*. Seus cuidados em aproximar-se de órgãos do Estado se davam, justamente,

do temor de ser absorvidos ou embandeirar-nos com uma ideia política que não compartilhávamos. Além disso, nunca quisemos vincular nosso teatro nem nossas atividades artísticas com nenhuma ideologia e nesse período, pleno auge do peronismo, toda manifestação que oferecesse ou patrocinasse o Governo ficava automaticamente marcada como peronista¹³⁶³.

Os problemas de Sarah Bianchi e Mane Bernardo com o peronismo se acentuaram quando ambas estrearam um trabalho num dos baluartes que não haviam caído nas mãos do governo peronista: a *Sociedad Argentina de Escritores – SADE*. Assim elas relatam os entraves que se iniciaram:

Perón “despontou como candidato natural à Presidência da República”. *Idem*, p. 45. Ele governou até 1951, sendo reeleito para o cargo. Assim, conforme conta Maria Helena Capelato, “Nessa primeira fase Perón contou com o apoio primordial dos trabalhadores, mas também de grupos nacionalistas, setores das Forças Armadas e da Igreja. No segundo mandato, o descontentamento já era visível por parte de grupos nacionalistas e da Igreja, que acabou rompendo com o governo. Em 1955 foi destituído do poder através de um golpe liderado por seus adversários políticos civis articulados com setores das Forças Armadas”. *Idem, ibidem*.

¹³⁶¹ Segundo Maria Helena Capelato, “No terreno das representações do poder, a propaganda política desencadeia uma luta de forças simbólicas; aí se instaura uma violência de tipo simbólico que visa ao reforço da dominação, consentimento em relação ao poder e interiorização de normas e valores impostos através das mensagens propagandistas”. CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 38.

¹³⁶² BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 54.

¹³⁶³ *Idem*, p. 54.

Mas como tudo tem sempre seu lado positivo e negativo, também o teve essa apresentação da SADE, que somente anos depois nos inteiramos de que nos haviam sindicado decididamente como antiperonistas, passando a integrar as famosas “listas negras” de então. Nós, ingênuas e ignorantes de tudo, não conseguíamos explicar por que de repente havia terminado para nós o trabalho com a Municipalidade e a Secretaria de Cultura e por que nos negavam sem resposta todos os pedidos de apresentações que levávamos¹³⁶⁴.

Durante as suas memórias, Sarah Bianchi e Mane Bernardo tecem claras críticas às manobras políticas realizadas dentro do âmbito da cultura. Revelam que tais medidas foram muito usuais dentro da conjuntura argentina:

Nunca aceitamos colocar nossa criação artística a serviço de uma ideologia, [...], fosse esta de esquerda ou de direita, mas há momentos no desenvolvimento histórico de nosso país nos quais os vendavais desatados arrasam a todos, e o mais prejudicado sempre foi o setor educativo e cultural. A má fé de alguns, a ingenuidade de outros, a estupidez, a ignorância dos sabe-tudo improvisados e a soberbia dos salvadores saneadores do país e moralizadores, afundam sempre o livre desenvolvimento da arte em todas as suas formas, começando por ditar cânones, seguindo pelas admoestações e terminando com as proibições e a perseguição de todas as suas formas para tirar do meio tudo o que pode atrapalhar. Assim se produz a dispersão, a perda de valores e a negação de às vezes uma geração inteira. [...]

Não há pior coisa para a criação que o ter que pensar com limites, converter-se em autocensor: se isto ou aquilo ou tal autor vai ser permitido ou interfere em cânones da política da vez, e aqui isso foi o de costume, contando desde a década de quarenta em diante¹³⁶⁵.

Devido a essas dificuldades, as duas bonequeiras se convenceram, em 1949, de que não estavam conseguindo oportunidades por não serem filiadas ao Partido Peronista e nem serem sócias do *Ateneo Eva Perón*¹³⁶⁶, o que, naquele período, era quase

¹³⁶⁴ *Idem*, p. 64.

¹³⁶⁵ *Idem*, p. 73.

¹³⁶⁶ Maria Helena Capelato, em seu trabalho intitulado *Multidões em Cena* CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas, SP: Papirus, 1998, possui como objetivo “analisar o significado da propaganda política construída e divulgada no Estado

obrigatório para poder concorrer à “colônia artística teatral feminina”¹³⁶⁷. Dessa forma, com grande desgosto, Mane Bernardo teve que filiar-se ao Partido Peronista a fim de conservar suas horas de cátedra na *Escuela de Bellas Artes*, pois assim o exigiram, oferecendo como única alternativa a sua renúncia. As artistas tiveram que, além disso, associar-se ao *Ateneo Eva Perón*. Apesar de tudo isso, a situação profissional de ambas não obteve grandes melhoras.

No início da década de 1950, com a morte de Eva Perón e o estado convulsionado vivenciado na Argentina¹³⁶⁸, Mane Bernardo e Sarah Bianchi decidiram que havia chegado o momento para fazerem uma viagem à Europa. Planejaram a visita com detalhes, mas tiveram problemas, justamente, com o trâmite que consideravam o mais simples: tirar passaportes.

Receberam um telegrama que as intimava a ir à Divisão Especial da Polícia Federal. Lá chegando, foram separadas e submetidas a um longo interrogatório:

E esse foi o momento em que nos demos conta do porquê das proibições pois tínhamos um longo e frondoso prontuário com recortes de diários, fotografias de atos, etc, etc, inclusive muitos que nem sequer possuíamos nós em nossos álbuns pessoais de recortes. [...]

Depois destes interrogatórios que foram confrontados para constatar a coincidências das respostas, finalmente nos reuniram o que nos aliviou um pouco a tensão que tínhamos pensando uma na outra, e ao cabo de não sabemos quanto tempo, fomos convidadas a assinar uma declaração de repúdio ao comunismo e de apoio ao regime do General Perón, coisa que desde logo não nos ocorreu questionar¹³⁶⁹.

Novo brasileiro (1937) e na política peronista (1945-1955). Essa propaganda inspirou-se nas experiências européias do nazismo e do fascismo [...]”. *Idem*, p. 19. Nesse sentido, a autora ressalta, em sua introdução, acerca da propaganda de Vargas e Perón: “A montagem de um sistema propagandístico, nos moldes criados pelo nazismo e pelo fascismo, representou uma tentativa de reformular os mecanismos de controle social considerados inadequados aos novos tempos. Valendo-se das técnicas sofisticadas de comunicação com objetivo político, *os representantes do varguismo e do peronismo procuraram canalizar a participação das massas na direção imposta por esses regimes. Procurando impedir a expressão de conflitos e manifestações autônomas com sentido de oposição, negou-se o princípio da pluralidade da vida social, característica das experiências democráticas, substituindo-o pela proposta de construção de uma sociedade unida e harmônica*”. *Idem*, p. 19. (Grifo nosso).

¹³⁶⁷ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 74.

¹³⁶⁸ De acordo com José Luis Romero, “o falecimento de Eva Perón em 1952 constituiu um duro golpe para o regime. Repousava sobre seus ombros a vigilância do movimento operário e, com a sua morte, o presidente teve que desdobrar ainda mais sua personalidade para assegurar seu controle do Exército e manter sua autoridade sobre a massa operária”. Desse modo, esta dupla necessidade fez com que Perón fosse se debilitando, fazendo com que perdesse um pouco de sua “eficácia pessoal”. ROMERO, José Luis. *Breve historia de la Argentina. Op. cit.*, p. 160.

¹³⁶⁹ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 76-77.

Depois do interrogatório, as bonequeiras tiveram sua casa revistada. Conseguiram, posteriormente, tirar o passaporte apenas pagando uma pessoa influente.

Após estas experiências de agravamento com o governo argentino, Mane Bernardo e Sarah Bianchi decidiram retirar a palavra “livre” do nome de seu grupo de teatro: *Teatro Libre Argentino de Títeres* (T.L.A.T). Isso porque tal nome poderia ter um significado grave de conotação política,

algo que estava “contra”, não submetido a regras estritas de ideologia populista ou reacionária do momento. Isto também não tinha nada a ver com nossos ideais de liberdade criadora, espírito livre, elevação ideal do que queríamos significar com nosso teatro de títeres¹³⁷⁰.

Mane Bernardo e Sarah Bianchi também recordam de quando trabalhavam para o *Departamento de Prensa y Cultura de la Dirección Nacional de Asistencia Social del Ministerio de Trabajo y Previsión*. No comentário abaixo, questionam os parâmetros do governo peronista:

No programa se explicitava a definição de Cultura que adotava Juan Perón: ‘Em matéria cultural, o objetivo fundamental da Nação será conformar uma cultura nacional, de conteúdo popular, humanista e cristã, inspirada nas expressões universais das culturas clássicas e modernas e da cultura tradicional argentina, desde que concordem com os princípios da doutrina nacional’. E se não se concordava, o que acontecia? Esta era a liberdade¹³⁷¹.

Outro episódio recordado deste difícil período para as bonequeiras é uma curiosa situação vivida antes de um protesto peronista:

O governo havia decidido fazer um grande ato em Luna Park contra a Igreja. Todos os sindicatos e agrupações deviam, é claro, assistir. Com Mane suspeitávamos que ocorriam coisas muito graves e a certeza nos foi dada com um chamado telefônico da Unidade básica da zona para nos fazer um “pedido”: que levássemos a Luna Park um

¹³⁷⁰ *Idem*, p. 83.

¹³⁷¹ *Idem*, p. 84.

títere que representasse um cura para proceder o seu enforcamento¹³⁷². Com uma mentira nos retiramos de tal compromisso [...] ¹³⁷³.

Tendo em conta este posicionamento das bonequeiras diante das conjunturas políticas que vivenciaram, Mane Bernardo e Sarah Bianchi deixam claro suas atitudes frente ao assunto:

[...] o mais distante de nós, não misturamos o teatro com ideologias políticas, abertas ou encobertas, trabalhar entregando cinquenta por cento para determinado objetivo partidário que se encarregaria de conseguir as apresentações em clubes ou cooperadoras sob a aparência mais inocente possível.

Não, nunca fizemos nada disso, e assim chegamos até agora, sem cartazes luminosos, sem capas de revistas nem logros espetaculares, mas sim sabemos do reconhecimento tácito de muitos, aqui e no exterior e o mais importante de tudo; dormimos tranqüilas com nossas consciências e com as condições intactas para seguir pelo mesmo caminho traçado desde um princípio, o mesmo objetivo que perseguimos sem mudar e do qual não nos desviaremos nunca, por ser o nosso, comum às duas e irremovível¹³⁷⁴.

Mane Bernardo e Sarah Bianchi não buscavam a transformação pelo discurso político: isto pode ser entrevisto quando comentam o seu desinteresse pelo grupo “Bread and Puppet Theatre”¹³⁷⁵, uma vez que nunca as atraíu “o utilizar o títere como

¹³⁷² Segundo José Luis Romero, após a morte de Eva Perón, em 1952, com o relativo enfraquecimento do regime peronista, “produziu-se uma rachadura de sua plataforma [de Perón] ao apartar-se de seu lado os setores católicos que haviam contribuído para sustentá-lo até aquele momento. Seguramente preocupava já nos círculos o problema de sua sucessão, e Perón reagiu violentamente contra eles enfrentando a Igreja. Uma tímida lei de divórcio, a supressão do ensino religioso e o afastamento de certos funcionários reconhecidamente fiéis à influência eclesiástica revelaram a crise”. ROMERO, José Luis. *Breve historia de la Argentina*. *Op. cit.*, p. 160.

¹³⁷³ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 87.

¹³⁷⁴ *Idem*, p. 94.

¹³⁷⁵ “Bread and Puppet Theatre” é um grupo de teatro norte-americano dirigido por Peter Schumann, artista alemão que se mudou para Nova York em 1962. Segundo Ana Maria Amaral, “é um grupo composto não só de atores mas, principalmente, de artistas plásticos, músicos, poetas, estudantes etc”. AMARAL, Ana Maria. *Teatro de Formas Animadas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996, p. 56. O trabalho deste coletivo é composto por máscaras e bonecos, de diferentes tamanhos e tipos. Nas máscaras de grande escala, usa-se “um complicado sistema de varetas, conduzidas por muitos manipuladores, de forma que os seus movimentos são sempre muito precisos”. *Idem*, p. 57. Segundo a mesma pesquisadora, “na década de sessenta o Bread and Puppet Theatre teve um papel importante na conscientização do povo americano contra a intervenção dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã. Seu prestígio chegou à Europa a partir do Festival de Nancy, em 1968. [...] O seu tema principal é a santidade da vida, a dignidade humana. Em suas peças não existem heróis, mas apenas o homem e a mulher comum. Defende o direito à vida simples. O quotidiano é algo essencial. Vê a simplicidade como uma forma de resistência à violência, à guerra. Nessa simplicidade não existe um intelecto consciente, mas

veículo de expressão política”¹³⁷⁶. No entanto, propunham a mudança por meio da experimentação. Em 1954 foi a primeira de ambas: uma peça com pantomima de mãos, sem bonecos, estreada na década de 1950. As mãos “brincavam visualmente com ritmos e elementos, em interpretações muito festejadas pelo público”¹³⁷⁷, que ficou impactado, estimulando as artistas bonequeiras.

Sobre a experiência de realizar uma pantomima com as mãos, vivência que se perpetuou na trajetória artística de Mane Bernardo e Sarah Bianchi, elas ressaltam:

Tivemos a impressão quase intuitiva que diante de nós se abria um campo de amplas possibilidades, de criações misteriosas completamente diferentes do que havíamos feito até então. Era outro tipo de concepção, de ver a possível expressividade da mão e de alcances ainda para nós insuspeitados. Todo o conjunto se entusiasmou e foram provas, ensaios e momentos muito gratos de trabalho em plenitude, onde cada um aportava idéias, se constatavam e descobriam as possibilidades para interpretar determinados personagens e se buscavam as características de movimentos que melhor os definiriam¹³⁷⁸.

Posteriormente, as bonequeiras criaram um espetáculo de pantomima de mãos que discutia assuntos politizados, cujo sugestivo nome era “Con las manos en la masa”. O roteiro da peça é assim descrito nas memórias das artistas:

“Burocracia”, a história cruel de um expediente desde a sua iniciação até ser devolvido à mão que o iniciou, que para receber-lhe sai da tumba transformada já em esqueleto. “Proselitismo” fazia desfilar todas as formas nas quais o homem, através do tempo e seja pelo garrote, a espada, a caneta ou a palavra, trata de atrair as massas; terminava com o esgotamento da paciência do convocado que conclui por “dar uma banana” mandando-lhes à m... (palavra escrita com letras formadas pelos dedos dos bonequeiros). “Estruturas” configurava o constante afã do homem por mudar ou destruir as estruturas vigentes, fato que começava com a força de Sansão frente às poderosas

apenas o instinto de amor e sobrevivência. A vida é sagrada mas é imperfeita pela oposição vida/morte, sempre presente”. *Idem*, p. 59 e 61.

¹³⁷⁶ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p.158.

¹³⁷⁷ *Idem*, p. 95.

¹³⁷⁸ *Idem*, p. 140.

colunas e terminava com a participação de um débil homossexual capaz de derrubar a rachada estrutura atual¹³⁷⁹.

Outro episódio que causaria problemas para as duas bonequeiras se deu após a autodenominada “Revolução Libertadora”¹³⁸⁰ (assim também denominada por Mane Bernardo e Sarah Bianchi), em 1955, momento no qual as novas autoridades decidiram reabrir lugares fechados pelo peronismo – entre eles, o teatro I.F.T. Mane Bernardo e Sarah Bianchi relatam que foi o próprio líder da “revolução”, Almirante Rojas, o responsável pelo ato de reabertura, ao qual assistiram todos os artistas não peronistas que foram manifestar o seu apoio. As duas autoras das memórias apresentaram, então, no mês de novembro, seus bonecos para ajudar na reabertura do teatro, o que causaria, posteriormente, novos problemas políticos para ambas.

Além de todas as práticas políticas comentadas até aqui, é necessário enfatizar que a associação dos bonequeiros também foi e é uma importante ação política. A respeito disso, é possível destacar a criação, em 1956, da *Asociación de Titiriteros de la Argentina* (A.T.A), após a queda de Perón. Mane Bernardo e Sarah Bianchi comentam que, desde a primeira viagem de visita à Europa, ambas investigavam como os bonequeiros se organizavam nos mais distintos países.

Quantos bons propósitos e quanto por fazer tinha A.T.A! Transcrevemos La Razón, terça 21 de agosto de 1956: ... “lograr a união de todos os bonequeiros do país, estabelecer a vinculação entre os da Capital e do interior e uma relação permanente entre os da Argentina e os do exterior. Intensificar a difusão do teatro de títeres nos

¹³⁷⁹ *Idem*, p. 214.

¹³⁸⁰ Nos anos 1950, o conflito de Perón com a Igreja contribuiu para que os setores nacionalistas e católicos das Forças Armadas se apartassem do seu governo, o que estimulou o fortalecimento da conspiração militar contra Perón. No dia 16 de junho de 1955, teve início um golpe, que fracassou pela falta de sublevação dos corpos militares. Entretanto, a conspiração adquiriu novas forças com a direção do general Eduardo Lonardi, explodindo no dia 16 de setembro. Após alguns dias, Perón renunciou à presidência e Lonardi assumiu o poder. ROMERO, José Luis. *Breve historia de la Argentina. Op. cit.*, p. 161. Acerca do novo governo, José Luis Romero afirma que, “as diferenças entre os grupos que haviam derrubado Perón se manifestaram de imediato. Os setores nacionalistas e católicos, alguns deles comprometidos com o regime peronista durante longo tempo, inspiraram a política do presidente Lonardi, que proclamou que não havia ‘nem vencedores nem vencidos’”. Houve uma tentativa de aproximação aos dirigentes sindicais, dispostos a tratar com os vencedores, mas isto não chegou a realizar-se: no dia 13 de novembro de 1955 os setores liberais e rigidamente antiperonistas, atomizados em torno do vice-presidente Rojas, separaram Lonardi e colocaram em seu lugar o general Pedro Eugenio Aramburu. Desde então, as figuras de tradição liberal – conservadores e radicais, advogados e empresários – predominaram na administração e fixaram a posição do governo [...] A fórmula significava um retorno ao liberalismo; mas aplicada à situação do momento expressou a adoção de uma atitude conservadora, especialmente em matéria econômica e social”. *Idem*, p. 163.

centros culturais, escolas, bibliotecas, jardins-de-infância e o funcionamento permanente do teatro de títeres, salas para títeres liberadas de impostos municipais e que as salas teatrais não incluam no orçamento de aluguel a equipe de maquinistas e iluminação quando não sejam empregadas na apresentação de títeres. Em Buenos Aires não existe um teatro estável para títeres motivo pelo qual se administrará que no novo teatro San Martín se destine uma sala com este objetivo, onde os bonequeiros possam atuar rotativamente. Existe a obrigatoriedade do teatro de títeres nas escolas, mas é prévio formar antes os professores bonequeiros ou fazer com que os bonequeiros atuem nelas como artistas. Abrir as portas das escolas primárias e secundárias aos teatros de títeres, organizar turnês pelo interior e a vinda de teatros do interior à capital, realizar permanentemente assessoramento e facilitar a formação de bonequeiros e a aquisição de elementos, equipamentos e demais. Projeta-se organizar um Festival Internacional do Títere em Buenos Aires, criar a biblioteca nacional do títere e seu museu nacional, fazer com que o teatro de títeres seja incluído na lei de teatros e dotar-lhe de todo o necessário para que este gênero de teatro, o mais acessível às crianças, cumpra uma verdadeira função educativa e formadora”¹³⁸¹.

Eduardo Di Mauro também comenta a respeito da importância da organização dos bonequeiros. Ele destaca as entidades criadas na Argentina, Chile, México e Brasil, que possuíam um

grande otimismo para propender a um crescimento e consolidação da profissão, apesar de ainda não contarem com o respaldo do maior responsável desta atividade que é o alto governo, seja o Ministério da Cultura ou o Ministério da Educação e, nesse aspecto, o fato de não ter tradição nem cultura acadêmica ainda, apesar de ter cada dia mais presença em nosso continente, mais de mil e duzentos teatros de títeres, segue sendo uma arte marginal¹³⁸².

No ano de 1956, Mane Bernardo e Sarah Bianchi voltam a trabalhar com a *Municipalidad de Buenos Aires*. Apresentam espetáculos em diversas praças da cidade, as quais não eram centrais, mas distantes, quase limítrofes. Elas relatam que, a princípio, tinham dificuldades com os públicos aliados ao peronismo, os quais hostilizavam os artistas, assobiando a Marcha Peronista e atirando pedras. No entanto,

¹³⁸¹ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 111-112.

¹³⁸² DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 45.

pouco a pouco, com o desenrolar do espetáculo, acalmavam-se e passavam a se interessar pela peça, inclusive ajudando, muitas vezes, a desarmar o palco após a apresentação¹³⁸³.

Como já comentado, Mane Bernardo e Sarah Bianchi não costumavam se expressar politicamente de forma direta, mas, quando o fizeram, tiveram sérias conseqüências. Ao planejarem uma turnê de cem apresentações em *Santiago del Estero*, *La Rioja* e *Catamarca*, na década de 1960, em parceria com o *Consejo Nacional de Educación*, escreveram, na volta de uma das viagens, a respeito das difíceis condições dos professores de Santiago. Isso levou ao cancelamento das outras turnês por *La Rioja* e *Catamarca*.

Sarah Bianchi também teve problemas pessoais com o governo argentino em 1976. No mês de setembro, recebeu a notícia de que seria afastada de todas as aulas que ministrava na *Municipalidad*, pois era considerada subversiva. Após meses de trâmites e muito temor, Sarah Bianchi conseguiu obter êxito na resolução de seu problema:

Enquanto isso o Intendente Municipal perguntava um dia ao Secretário de Cultura – ‘E a propósito, essas duas senhoras comunistas ainda seguem na *Municipalidad*?’

Sim, senhor Cacciatore: voltei à *Municipalidad*, a meus cargos, e hoje estou aposentada, embora tenha demorado um ano a mais para conseguir porque não me contaram o tempo em que me proibiram e também não me pagaram esses meses que tive que me morder de raiva e humilhação¹³⁸⁴.

Ao comentarem todos os problemas políticos que tiveram no ano de 1976¹³⁸⁵, as autoras desabafam:

¹³⁸³ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 118-119.

¹³⁸⁴ *Idem*, p. 197.

¹³⁸⁵ O ano de 1976 foi marcado, na Argentina, por um dos mais violentos golpes militares da América do Sul. Com a crise do governo de María Estela, esposa de Perón que assumiu o poder após a sua morte, o *Ejército Revolucionario del Pueblo* (ERP), grupo armado não peronista, conseguiu instalar-se numa região da província de Tucumán, anunciando a formação de uma “zona livre”. Isso fez com que o Exército iniciasse uma operação para retirá-los. Posteriormente, os chefes militares impuseram o afastamento de López Rega, conhecido como o “poder oculto” do governo. Tornava-se claro que o poder civil havia perdido o controle da situação, o que deu, juntamente com a crise econômica, oportunidade para o sucesso de um golpe perpetrado pelas Forças Armadas, que tiraram a presidenta do governo. O regime militar possuía uma concepção de “restauração da ordem”, o que implicava acabar com os conflitos que havia explodido na Argentina nas últimas duas décadas. Isto significava uma repressão violenta e integral a toda oposição. Desse modo, segundo José Luis Romero, “em 1984, a Comissão Nacional para o Desaparecimento de Pessoas (CONADEP), que presidiu o escritor Ernesto Sábato, realizou uma reconstrução do ocorrido, cuja real dimensão apenas se intuía. Suas conclusões foram logo confirmadas pela justiça, que em 1985 condenou os máximos responsáveis. Concebido como um plano

Estamos cansadas de altissonantes declarações de democracia e liberdade quando subrepticamente se cortam as possibilidades e os caminhos colocando pedras para que tropeçemos e nos lastimemos em nossas legítimas aspirações. Sem dúvida somos muitos os que continuamos lutando para seguir adiante, mas é muito duro, com demasiado esforço desperdiçado e gasto inútil de um tempo que nos damos conta cada vez encurta no sentido inverso da vida¹³⁸⁶.

Apesar destes obstáculos, Mane Bernardo e Sarah Bianchi mostram-se seguras com a escolha profissional que fizeram, comentando estarem sempre prontas para seguir o seu caminho com alegria e entusiasmo.

No aniversário de quarenta anos de teatro de bonecos, assim se expressaram as artistas:

Não é fácil olhar para trás. Cada vez está mais longe o ponto de partida. O exercício da mirada em 40 anos foi para frente. Em direção ao futuro. Não se pode chorar sobre as ruínas, também se pode rir sobre os lauréis; falsos ou verdadeiros, também eles trazem seu hálito de angústia. Temos que desterrar a recordação para ser forte. Os sonhos sepultados sorriem a cada passo mas a luz está brilhando sempre no alto da colina. Inalcançável. Sim, nossa também. Quantas urgências se perderam e que outras surpresas se recolhem à beira do tempo; a ideia se cria, se faz e se desfaz. São as sombras negras e brancas que como as nuvens abrigam e envolvem o desejo que, inquieto, viaja ao par da ânsia¹³⁸⁷.

Eduardo Di Mauro também passou por dificuldades políticas em sua trajetória profissional. Quando estudava na *Facultad de Filosofía y Letras*, teve seu primeiro grande obstáculo político: com a saída dos professores marxistas da faculdade, o artista cordobês preferiu ir a terras chilenas. Foi lá que Eduardo Di Mauro confeccionou o

orgânico, foi aplicado de maneira descentralizada, reservando-se a cada força suas zonas de responsabilidade. Grupos de militares não identificados se ocupavam de seqüestrar, geralmente à noite, ativistas de tipos distintos, que depois de serem submetidos a torturas permaneciam longo tempo detidos em centros clandestinos – a Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), La Perla, El Olimpo, que alcançaram uma terrível fama –, até que uma autoridade superior decidia se deviam ser executados ou se eram ‘recuperáveis’. Proliferaram os ‘desaparecidos’, pois os familiares ignoravam sua sorte e nenhuma autoridade assumia a responsabilidade da ação, e também as tumbas clandestinas”. ROMERO, José Luis. *Breve história de la Argentina. Op cit*, p. 183.

¹³⁸⁶BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit*, p. 199.

¹³⁸⁷ *Idem*, p. 264-265.

teatro de títeres *La Pareja* que, além de ter como significado uma dupla de bonequeiros, relacionava-se também com “o amor, a solidariedade, a companhia e a união”¹³⁸⁸.

Ao contrário de Mane Bernardo e Sarah Bianchi, Eduardo Di Mauro observa um aspecto positivo no governo de Perón. Ele afirma que, em 1952, “a cultura começou timidamente a ser de interesse municipal, provincial e nacional”¹³⁸⁹.

Já Héctor Di Mauro, a respeito da queda do governo de Perón, declara:

À queda do Governo do General Perón, e muito especialmente ao assumir o Governo da Nação o Dr. Arturo Frondizi, as *Direcciones Provinciales de Cultura* se estenderam a todo o país (em algumas províncias não existiam) e à frente das mesmas nomearam competentes pessoas de grande prestígio intelectual. [...]

O panorama de trabalho havia mudado ostensivamente. Trabalhávamos “quase” exclusivamente para “*Direcciones de Cultura*” e lográvamos chegar a lugares nos quais é impossível atingir sem auspício oficial, seja pela pobreza econômica de seus habitantes ou seu difícil acesso.¹³⁹⁰

Eduardo Di Mauro, em suas memórias, também apresenta com clareza a sua luta pela descentralização das artes na Argentina, uma vez que, como ele mesmo afirma, grande parte do teatro permanece concentrado na cidade de Buenos Aires¹³⁹¹:

¹³⁸⁸ DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 17.

¹³⁸⁹ *Idem*, p. 20.

¹³⁹⁰ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 117 e 119.

¹³⁹¹ O conflito entre o centralismo de Buenos Aires e as demais localidades ao seu redor é uma questão antiga na história da região. No século XVIII, com a criação do Vice-Reinado do Rio da Prata, Buenos Aires tinha “autoridade para coletar taxas aduaneiras no território do vice-reinado, privilégio que a cidade portuária guardaria zelosamente, criando entre portenhos e habitantes das províncias os mesmos ressentimentos que Buenos Aires sentira no passado com relação a Lima. A falta de confiança na cidade portuária cresceu à medida que Buenos Aires, refletindo o próprio localismo, alimentava a aspiração de controlar o interior. Sob o novo vice-rei, os *cabildos* [‘conselhos municipais compostos em parte por membros nomeados, mas sobretudo por *regidores*, ou vereadores, escolhidos entre os nascidos no lugar ou residentes muito antigos’] provinciais sofriam uma pressão cada vez maior para seguir a orientação recebida de Buenos Aires, muitas vezes às custas de suas prerrogativas locais. Além disso, mediante o controle de normas alfandegárias, Buenos Aires interferia de forma crescente na vida financeira do interior. Diante dessa invasão da autonomia local e da usurpação de seus lucros por meio de taxas aduaneiras, os moradores da província passaram a temer a nova hegemonia dos portenhos, temor que teria como resultado quase cinquenta anos de guerras civis, começando logo depois das Guerras da Independência”. SHUMWAY, Nicolas. *A invenção da Argentina. História de uma Idéia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília: Editora UNB, 2008, p. 37, 38. O ano de 1810 foi marcado, dentre outros acontecimentos, pela criação de *La Primeira Junta*, o primeiro órgão governamental argentino independente da Espanha. Segundo Nicolas Shumway, “embora muitas pessoas das províncias simpatizassem com a Revolução de Maio (quando se inteiraram do evento), o movimento foi fundamentalmente um fenômeno de Buenos Aires, em que os portenhos declararam a independência da Espanha napoleônica, não só para si, mas para todos os cidadãos do vice-reinado. Portanto, a partir de

[...] pudemos entender que no Chile, Uruguai e Argentina, países aos quais já conhecíamos, todas as capitais geravam um colonialismo interno, frente ao interior do país, é por isso que começamos a pensar que tínhamos a obrigação de realizar uma política para descentralizar a cultura e a levar ainda que fosse para as grandes capitais do interior¹³⁹².

Assim, em 1953, com o apoio do bonequeiro, foi sancionada a lei de criação da Comédia Cordobesa, a qual previa que “cada produção deveria estreiar na capital durante uma temporada e imediatamente realizar uma turnê de pelo menos cinco apresentações nas cidades grandes do interior e duas ou três no resto das cidades da província”¹³⁹³.

O bonequeiro também destaca a criação da FATTA (*Federación Argentina de Trabajadores de Teatro Asociados*), organizada na década de 1970. Com esta Federação, buscava-se criar um instituto que não servisse apenas a “um setor acomodado das grandes cidades”. Objetivava-se, nesse sentido, “levar o teatro a todo o território argentino como serviço público para elevar a qualidade de vida com o acesso à cultura”¹³⁹⁴.

Héctor Di Mauro também relata a criação, nos anos 1970, de uma entidade na Argentina – a UNIMA (União de Marionetistas da Argentina), responsável por eventos como congressos, oficinas, seminários, encontros, festivais.¹³⁹⁵ A organização durou até 1980, já que

80% de seus fundadores ativos havia emigrado para o exterior. Os poucos que permanecemos (apenas um punhado) não tínhamos muito ânimo para trabalhar. A Argentina não era um país. Os quatro anos de terror¹³⁹⁶ haviam colocado um “buraco negro” com as novas gerações. Nesse clima começou-se a usar o duplo discurso (pensar de uma maneira e falar o conveniente) muito especialmente em sociedade. O “nível

maio, os portenhos inauguraram uma longa tradição de confundir Buenos Aires com todo o país” *Idem*, p. 48.

¹³⁹² DI MAURO, Eduardo. *Op. cit*, p. 21.

¹³⁹³ *Idem, ibidem*.

¹³⁹⁴ *Idem*, p. 50.

¹³⁹⁵ Para mais detalhes, consultar: DI MAURO, Héctor. *Op. cit*, p. 211-217.

¹³⁹⁶ Héctor Di Mauro refere-se ao violento e repressivo regime militar que começou na Argentina, por meio de um golpe, em 1976, como “os quatro anos de terror”, já que está comentando, na citação, a respeito do ano de 1980.

intelectual” das deliberações era lamentável. Todos estávamos muito deteriorados, tanto nós, como os jovens.¹³⁹⁷

É interessante também ressaltar que o irmão de Héctor Di Mauro, Eduardo Di Mauro, possui como luta a valorização da profissão dos bonequeiros. Para ele, este é um aspecto fundamental:

A luta pela unidade dos bonequeiros ainda depende da profissão dignificada, pois essa dignidade passa pelo respeito ao colega, a fé no futuro, o amor e a paixão pelos títeres e a capacidade de pensar em nossas responsabilidades frente ao serviço cultural. A união é importante e possível sempre compreendendo que a prioridade é tratar de resolver as dificuldades gerais, que é definitivamente a que vai resolver os problemas domésticos e pessoais¹³⁹⁸.

Eduardo Di Mauro se lamenta, além disso, da diferença de tratamento entre a cultura erudita e a cultura popular, na qual o seu teatro se insere, sendo esta última vítima de descaso pelas entidades governamentais. Assim, ele afirma:

Ao fim e ao cabo, temos uma cultura herdada da colônia e ainda que nos pese, seguimos com essa mentalidade. Existe uma cultura oficial e uma cultura popular. A cultura oficial e acadêmica é digna de todos os encômios, a popular, que se desenvolva sozinha¹³⁹⁹.

No entanto, os seus problemas mais graves com o governo da Argentina se deram, justamente, em 1976, devido ao golpe militar. Neste ano, Eduardo Di Mauro teve que abandonar o país. Em suas memórias, ele relata:

A saída da Argentina no ano de '76 tinha, em primeiro lugar, como objetivo razões óbvias: ou desaparecia pelo Chile, dirigindo meu automóvel ou desaparecia como desapareceram milhares de compatriotas em mãos dos selvagens, já descritos. Minha participação, tão ativa em questões gremiais e culturais de interesse nacional, fazia nervosos os retrógrados de sempre, os lacaios do regime, antipatriotas. Intervir pela

¹³⁹⁷ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 218.

¹³⁹⁸ DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 45.

¹³⁹⁹ *Idem*, p. 55.

população, pela democratização da cultura, me transformou em uma pessoa politicamente hostil para um governo que já era militar muito antes de tirar a mulher de Perón¹⁴⁰⁰ da presidência¹⁴⁰¹.

A respeito do mesmo assunto, cabe destacar, além disso, as palavras de Héctor Di Mauro acerca deste período histórico:

Para nós, aqueles que se dedicavam à profissão de Artes Cênicas, como a todo o povo em geral, foi uma verdadeira catástrofe! Jamais pensei que poderia existir semelhante barbárie! Nos seres humanos: uma “orgia” de seqüestros, violações, assassinatos, queimas de livros, proliferação de “listas negras” de intelectuais, periodistas, e artistas de todo tipo (teatros e bonequeiros, pintores, escultores, artesãos, músicos, poetas...), nenhum dos quais poderia desenvolver sua atividade em organismos “oficiais” ou “privados”... estávamos presos em nosso próprio país e um “Exército Argentino” (especialmente sua cúpula) com seus fuzis apontando a cabeça do povo... ao mais progressista, democrático e pensante de seu povo! Passarão muitos anos para que, nós, os argentinos, nos esqueçamos desta espantosa tragédia, onde cada dia, cada hora, cada minuto, significava um pesadelo¹⁴⁰² ... uma afronta ao ser humano...¹⁴⁰³

¹⁴⁰⁰ Eduardo Di Mauro refere-se, com o termo “mulher de Perón”, a María Estela Martínez, que, após a morte de Perón, em 1974, assumiu a presidência. De acordo com José Luis Romero, com o governo dela, as crises se tornaram mais agudas na Argentina. “José López Rega, que havia sido secretário privado de Perón e logo ministro do Bem Estar Social, e a quem se sindicava como o poder oculto do governo, organizou grupos clandestinos dedicados a assassinar dirigentes opositores, ativistas sindicais e intelectuais dissidentes, em alguns casos envolvidos nas organizações guerrilheiras”. ROMERO, José Luis. *Breve historia de la Argentina. Op. cit.*, p. 181. Neste período, devido à grave inflação, o governo resolveu colocar em prática um drástico plano econômico, ocasionando grande desvalorização e o aumento de impostos. Posteriormente, a economia entrou em uma situação de aguda inflação e descontrole. A ficção histórica *O Romance de Perón*, de Tomás Eloy Martínez, propõe uma interessante atmosfera do período em que Perón retorna de seu exílio (ocorrido desde o golpe de 1955) e assume a presidência novamente, em 1973. Na história romanceada, são criadas ficcionalmente as relações que envolviam, entre outros, José López Rega, Perón e María Estela, insinuando-se também os conflitos e contradições entre a equipe que rodeava Perón e os grupos opositores e apoiadores de suas ideias. O mais interessante, no entanto, é que o romance propõe, além disso, ricas reflexões acerca do forjamento das memórias individuais e coletivas. MARTÍNEZ, Tomás Eloy. *O Romance de Perón*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

¹⁴⁰¹ DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 55.

¹⁴⁰² Em outro livro a respeito de suas memórias, Héctor Di Mauro relata que, também no golpe de 1966, já havia tido problemas com a censura: “Poucos dias antes do golpe militar de 1966, havíamos impresso este cartaz [o cartaz está em destaque na página citada] sem ter nem ideia de que a imagem do soldadinho seria tomado como uma ofensa por parecer-se com o General Onganía... censura por falta de respeito à autoridade constituída!”. PRELORÁN, Jorge (dir.). DI MAURO, Héctor. *Héctor Di Mauro – Titiritero de Profesión*. The School of Theater, Film and Television, University of California, Los Angeles, 2002, p. 113.

¹⁴⁰³ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 225.

Após o seu exílio, em 1977, já na Venezuela, Eduardo Di Mauro cria a *Sala Estable de Títeres*¹⁴⁰⁴ e, posteriormente, em 1980, como será comentado mais pormenorizadamente no tópico posterior, o *Teatro Estable de Muñecos del Estado Portuguesa (Tempo)*.

A respeito das dificuldades de levar o teatro para distintos lugares, Eduardo Di Mauro comenta:

Um venezuelano que queira fazer uma turnê com suas propostas pela América do Sul, só para entrar na Colômbia, país vizinho, necessita visto, certificado de saúde, certificado de boa conduta e pagar a lista de impostos, coisa que exige tanto tempo de gestão e investimento que muitas vezes se transforma em obstáculo intransponível. Isto impede o trabalho fluido de grupos de escassos recursos que queiram ampliar seus horizontes e fazer a experiência internacional. As travas burocráticas no que tange a cultura popular são determinantes. E há que se pensar sempre que se esta América Latina se unifica um dia, não será pelas finanças. Nas finanças não vão se entender nunca, porque os interesses são quase irreconciliáveis. Mas sim na cultura, já que nos une uma rica história comum e um acúmulo de tradições compartilhadas¹⁴⁰⁵.

Eduardo Di Mauro, numa das paredes da sede de seu grupo, lança luz para as suas aspirações relativas à produção cultural. Ali, vê-se escrito: “Para o artista, a cultura é um serviço./ Para o governo, a cultura é uma obrigação./ Para o povo, a cultura é um direito”¹⁴⁰⁶.

Talvez este cartaz exposto numa das paredes da sede teatral transpareça todo o ideal político do grupo de Eduardo Di Mauro com relação ao teatro de bonecos. Esta arte é, sobretudo, um direito do povo e, por isso, todas as regiões devem ter a possibilidade de possuir um teatro ativo, de ter uma formação cultural.

Eduardo Di Mauro parte da ideia de que “um povo que não tem acesso à cultura humanista e universal, definitivamente, não tem acesso à democracia”¹⁴⁰⁷. Já a afirmação de que a cultura é uma obrigação para o Estado se inspira no argumento de

¹⁴⁰⁴ Para mais detalhes, ver: DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 57.

¹⁴⁰⁵ *Idem*, p. 63-64.

¹⁴⁰⁶ *Idem*, p. 63.

¹⁴⁰⁷ *Idem*, p. 102.

que “o Estado é permanente, o governo é provisório. O Estado, manifesta e constitucionalmente democrático, somos todos, seja qual for nosso pensamento”¹⁴⁰⁸.

A propósito de o teatro ser um direito para o povo, Eduardo Di Mauro ressalta sobre o assunto que “a política de privatização vai eliminando paulatina e inexoravelmente a capacidade do Estado para garantir os serviços mais elementares de seus habitantes, e o ser humano vai perdendo seus direitos constitucionais”¹⁴⁰⁹.

Relevando tema semelhante, o bonequeiro Héctor Di Mauro esclarece que não agradava a eles

trabalhar para cooperativas escolares (um dos mercados potenciais mais possíveis pela enorme quantidade de escolas que tem o país) cujo objetivo é arrecadar fundos para arrumar as deteriorações que possa ter o edifício escolar, adquirir material didático e outras urgências possíveis de serem atendidas das quais o Estado não faz cargo. De tal modo que, qualquer espetáculo que possa atrair a atenção das crianças é bom, como, sem dúvida, os bonecos! Mas, supõe-se natural: cobra-se entrada! O que significa que tais espetáculos terão na plateia crianças de lares “acomodados” ou “semi-acomodados”... assim sendo, não os “desacomodados”. O que não tem para nós nenhuma graça. Se no país existe “por Lei” uma educação gratuita e obrigatória, por que não uma cultura gratuita e obrigatória? Especialmente para as crianças... De todas as formas, nos sentíamos inseridos num critério discriminatório.¹⁴¹⁰

A consciência de seu papel político e social fez com que, inclusive, Héctor Di Mauro aceitasse um cargo na Secretaria de Cultura de Córdoba, na década de 1980. A sua função tinha como objetivo desenvolver o “Centro Integral de Títeres”, “cuja ordenança de criação dizia textualmente: ‘O ‘Centro Integral de Títeres’ de Córdoba, organismo dependente da Secretaria de Cultura da província, é uma instituição de investigação, experimentação e difusão do teatro de bonecos”¹⁴¹¹.

O boneco em si também possui um importante papel político na sociedade. A respeito disso, Eduardo Di Mauro destaca que o títere, desde o século XVI, ridiculariza

¹⁴⁰⁸ *Idem*, p. 103.

¹⁴⁰⁹ *Idem*, p. 104.

¹⁴¹⁰ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 87.

¹⁴¹¹ *Idem*, p. 231.

o poder, “a monarquia, em seu tempo, seja os políticos corruptos, de nossos povos”¹⁴¹². Nesse sentido, os bonecos tratam de assuntos extremos com simplicidade.

Eduardo Di Mauro também promove, em suas memórias, uma crítica em relação a programas de cultura eventuais, afirmando que é necessária “uma ação regular e sistemática”. Somente desta forma torna-se possível “elevar os níveis culturais do povo, o qual é determinante quando exerce seu direito ao voto, o que definitivamente significa a autêntica democracia, que é o governo do povo”¹⁴¹³.

Dentro de um projeto desta estirpe, o artista deve ser um “servidor público”. Para tanto, deve possuir uma produção ao alcance de toda a população e realizar um programa que atinja todas essas pessoas, em todos os níveis (municipal, provincial, nacional e internacional)¹⁴¹⁴. No entanto, o bonequeiro afirma que, na América Latina, faltam leis pontuais que estabeleçam a atuação do governo no que tange a cultura.

Isto é grave, uma vez que, para Eduardo Di Mauro, “a cultura é democracia e dela depende todo um processo de transformação social”. Nesse sentido, a cultura é “comunicação, é o compromisso do homem solidário que entende que o mais importante para um ser humano é outro ser humano”¹⁴¹⁵.

Partindo para as considerações finais do tópico, é importante ressaltar que não se trata, aqui, de criar acordos ou críticas com relação aos posicionamentos políticos dos bonequeiros analisados (sendo que, muitas vezes, tais posicionamentos não ficam muito claros): trata-se, sobretudo, de perceber como estão diretamente ligados os projetos artísticos dos profissionais da arte dos bonecos com a conjuntura política na qual atuam.

Nesse sentido, é possível concluir que muitas das ações artísticas destes bonequeiros ocorreram ou deixaram de ocorrer devido às relações e opiniões políticas dos titeriteiros. O teatro de bonecos está, nestas memórias, de uma forma ou de outra, estreitamente vinculado a um projeto de solidariedade e de formação cultural, o qual busca conformar, com a arte, uma sociedade mais sensível e participativa de sua própria realidade política e artística.¹⁴¹⁶

¹⁴¹² DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 91.

¹⁴¹³ *Idem*, p. 117.

¹⁴¹⁴ *Idem*, p. 118.

¹⁴¹⁵ *Idem*, p. 121.

¹⁴¹⁶ Embora Mane Bernardo e Sarah Bianchi transpareçam em suas memórias aversão por uma arte engajada, defendendo uma opinião ligada à denominada “arte pela arte”, acreditamos que, em muitas de suas obras e em suas opiniões, o papel formativo do artista ligado ao teatro de bonecos esteja presente.

Podemos adotar como base para este papel formativo pelo qual os bonequeiros se responsabilizam em suas memórias uma palestra de Antonio Candido, proferida em 1988. Trata-se de “O direito à literatura”, apresentada em curso organizado pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, cujo tema abordado foi “Direitos Humanos e literatura”. Nela, o estudioso afirma ser o nosso período histórico profundamente bárbaro, “embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização”¹⁴¹⁷. Apesar desta barbárie, nossa época talvez seja aquela na qual existem as maiores possibilidades ideais e materiais “do máximo viável de igualdade e justiça”¹⁴¹⁸. Desse modo, “quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra”.¹⁴¹⁹ É provável que muitas das idéias de alguns de nossos bonequeiros se aproximem deste desejo de transformação relacionado aos Direitos Humanos.

Antonio Candido se mostra bastante otimista no fim dos anos 1980, pois afirma que, embora ainda haja a “barbárie” em nossa época, ela não é mais celebrada e elogiada, o que é uma perspectiva animadora¹⁴²⁰. Na contemporaneidade, por exemplo, os políticos tratam o tema da desigualdade social de maneira distinta, uma vez que “a imagem da injustiça social constrange”, sendo assim, “a insensibilidade em face da miséria deve ser pelo menos disfarçada”.¹⁴²¹ Desse modo, “essa hipocrisia generalizada, tributo que a iniquidade paga à justiça, é um modo de mostrar que o sofrimento já não deixa tão indiferente a média da opinião”.¹⁴²² Para Antonio Candido, este possível “progresso no sentimento do próximo, mesmo sem a disposição correspondente de agir em consonância”¹⁴²³, nos leva ao problema dos direitos. De acordo com o pesquisador, “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”¹⁴²⁴ – o que no geral não ocorre, uma vez que “na verdade, a tendência mais funda é achar que

¹⁴¹⁷ CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *O direito à literatura e outros ensaios*. Coimbra, Portugal: Angelus Novus Editora, 2004, p. 12.

¹⁴¹⁸ *Idem, ibidem*.

¹⁴¹⁹ *Idem, ibidem*.

¹⁴²⁰ É provável que no período histórico no qual foi proferida esta palestra – fim dos anos 1980 – a sensação de progresso de consciência comentado por Antonio Candido fosse mais evidente do que na conjuntura política atual vivida no Brasil em 2020.

¹⁴²¹ *Idem, p. 13*.

¹⁴²² *Idem, ibidem*.

¹⁴²³ *Idem, p. 14*.

¹⁴²⁴ *Idem, ibidem*.

os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo”.¹⁴²⁵ Provavelmente, ressalta Antonio Candido, as pessoas afirmem que o próximo deva ter os direitos básicos – como casa comida, instrução, saúde – mas “será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven?”¹⁴²⁶ Desta indagação, o pesquisador conclui: “o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre direitos humanos”.¹⁴²⁷ Eduardo Di Mauro, quando apresenta em cartaz que “para o povo, a cultura é um direito”, provavelmente se aproxima dos pressupostos que guiam a palestra de Antonio Candido.

Com base nesta ideia, e utilizando-se do conceito de *bens incompressíveis* – “isto é, os que não podem ser negados a ninguém”¹⁴²⁸ –, Antonio Candido afirma que

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.¹⁴²⁹

A fim de que esta constatação seja afirmada, Antonio Candido estimula a reflexão a partir da seguinte condição: a fruição da arte e da literatura “só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora”.¹⁴³⁰ Deve-se esclarecer que o pesquisador chama de literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade” – o que incluiria, portanto, o teatro de bonecos – e, em seguida, afirma que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos

¹⁴²⁵ *Idem, ibidem.*

¹⁴²⁶ *Idem, ibidem.*

¹⁴²⁷ *Idem*, p. 15.

¹⁴²⁸ *Idem, ibidem.*

¹⁴²⁹ *Idem*, p. 16.

¹⁴³⁰ *Idem, Ibidem.*

de entrega ao universo fabulado”.¹⁴³¹ Nesse sentido, a literatura conforme concebida pelo pesquisador corresponde a uma necessidade universal, sendo, portanto, um direito.¹⁴³² A literatura “é fator indispensável de humanização”^{1433,1434}, “humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.¹⁴³⁵ Ela fornece forma aos nossos sentimentos, “e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”.¹⁴³⁶ Antonio Candido ainda ressalta: “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.¹⁴³⁷ É a este sentido político – sensível e participativo – que os bonequeiros analisados provavelmente se referem ao mostrar – implícita ou explicitamente – o papel social de suas perspectivas com relação ao público que assiste a seus espetáculos.

Antonio Candido, em sua palestra, ainda deixa claro que, “quanto mais igualitária for a sociedade”¹⁴³⁸, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um”.¹⁴³⁹ Talvez seja possível tecer uma relação entre esta afirmação dos pressupostos socialistas e as idéias de Ilo Krugli, Eduardo Di Mauro e Héctor Di Mauro expressadas em suas memórias. Seria necessário, para eles, uma transformação social a fim de que a arte de maneira geral se torne um direito.

De certa forma, tal como na palestra de Antonio Cândido, as memórias dos bonequeiros aqui analisados transparecem, alguns mais, outros menos, a necessidade da arte como meio humanizador da sociedade como um todo. O teatro de bonecos seria, portanto, um direito de toda a população, em suas mais diversas classes – dando mais

¹⁴³¹ *Idem, ibidem.*

¹⁴³² *Idem, p. 17.*

¹⁴³³ Antonio Candido entende aqui como humanização “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”. *Idem, p. 22.*

¹⁴³⁴ *Idem, p. 17.*

¹⁴³⁵ *Idem, p. 18.*

¹⁴³⁶ *Idem, p. 28.*

¹⁴³⁷ *Idem, p. 22.*

¹⁴³⁸ Antonio Candido conclui da seguinte forma sua palestra: “Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. *Idem, p. 33.*

¹⁴³⁹ *Idem, p. 29.*

ênfase, possivelmente, àqueles que ainda estão integralmente em formação: o público infantil.

“Dentro de cada homem existe uma criança recolhida numa sombra de crepúsculo ...”. As crianças e a arte-educação nas memórias

Ilo Krugli ressalta, em suas memórias, que levava debaixo do braço o livro de Herbert Read durante sua viagem para a Bolívia, perdendo-o ao chegar ao Brasil. Em forma poética, relata:

[...] Enfiei o pé na estrada, Chê de olhos azuis,
enfiei e dedilhei os títeres de pano, as figuras
desenhadas.
Papier mache, cabeças, garatujas,
com panos e lãs descabeladas, o alvo.
Neto e bisneto do velho Villafañe
Cavaleiro da mão de fogo.
E o jovem imortal, a la cinco de la tarde,
Federico García.
Lorca no coração, Herbert Read debaixo do braço,
junto ao trilho do trem
que partia para Bolívia
Rosa Z. D. perguntou...
Mas é só bonecos
Que você vai fazer na vida?¹⁴⁴⁰

Ao citar Herbert Read como um livro indispensável, Ilo Krugli retoma este autor fundamental da arte-educação do século XX . Herbert Read, na obra *A Educação pela Arte*, reapropria-se da tese de Platão de que a arte deve ser a base da educação, e, assim, acredita, baseando-se na moderna psicologia e em experiências históricas próximas de sua época, que o objetivo da educação seja “um processo não apenas de

¹⁴⁴⁰ CAVINATO, Andrea Aparecida. *Op. cit.*, p. 37.

individualização, mas também de integração, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social”¹⁴⁴¹.

O autor, no entanto, não abarca somente a educação visual ou plástica, mas

todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), bem como musical ou auricular, e constitui uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de educação *estética* – a educação dos sentidos e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados¹⁴⁴².

Nesse sentido, é possível perceber que Ilo Krugli pôde relacionar este conceito de educação estética com a sua concepção ampla de arte-educação, como se verá mais adiante.

Os sentidos a serem educados, na concepção de Read, devem ser levados a uma relação harmoniosa com o mundo objetivo a fim de que seja constituída uma personalidade integrada. Trabalhando com a concepção de tipos psicológicos, Read acredita que, sem essa integração da personalidade, tais tipos se tornam desequilibrados. Dessa forma, “esse ajustamento dos sentidos ao seu meio ambiente objetivo talvez seja a função mais importante da educação estética”¹⁴⁴³.

Para Read, a educação deve visar a formação de artistas – “pessoas eficientes nos vários modos de expressão”, uma vez que a prática educacional é “incentivadora do crescimento”, e este “só se torna aparente na expressão – signos e símbolos audíveis ou visíveis”. Assim, “a educação pode ser definida como o cultivo dos modos de expressão – é ensinar crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios”¹⁴⁴⁴.

Possuindo Herbert Read como referência, é possível afirmar que Ilo Krugli estabelece uma estreita relação entre o seu trabalho e o aspecto formativo da sociedade, afirmando que “o centro de formação de uma sociedade, da evolução do ser humano é a arte, não a guerra, não o lucro, não o capital, é a arte”¹⁴⁴⁵. Nesse sentido, o seu trabalho

¹⁴⁴¹ READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013, p. 06.

¹⁴⁴² *Idem*, p. 08.

¹⁴⁴³ *Idem*, p. 09.

¹⁴⁴⁴ *Idem*, p. 12.

¹⁴⁴⁵ ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Op. cit.*, p. 52.

com o grupo *Ventoforte* deve ser recomeçado todos os dias, como se fossem “lavradores. É uma verdadeira ecologia da alma humana”¹⁴⁴⁶.

Tanto Ilo Krugli como Eduardo Di Mauro valorizam enormemente, em suas memórias, a educação cultural que tiveram durante a infância e a juventude. Ilo Krugli deixa claro que vivia na biblioteca judia da região de sua casa fazendo teatro, brincando e desenhando. Também lança luz para o fato de que leu autores como Anatole France, Emile Zola, Stephan Zweig, Thomas Mann, Goethe na biblioteca perto de sua casa. Filho de imigrantes judeus poloneses, sua família já chegara a Buenos Aires politizada, participando de um clube de trabalhadores com idéias socialistas.

Já Eduardo Di Mauro relata em suas memórias que seus avós possuíam idéias muito avançadas para a época. Sua mãe era voraz leitora: lia Emilio Zola, Víctor Hugo, Cervantes, Lorca, Gogol, Dostoievski. Gostava de ir ao cinema e freqüentava os círculos intelectuais de esquerda¹⁴⁴⁷. Por meio de sua influência, o bonequeiro tornou-se um grande leitor:

Nessa época [fim dos anos 1930], líamos dois ou três livros por semana e assumíamos a leitura encantados pela vida. Várias vezes, ia à estação de trem e, em um cômodo café, lia horas inteiras pois me agradavam o barulho das pessoas e o som dos trens. Seria talvez um presságio de minhas eternas viagens pelo mundo¹⁴⁴⁸.

Mane Bernardo também tem em suas memórias de infância algo que a marcou muito e que é simbólico em sua trajetória – o primeiro boneco que ganhou: ela conta que, no circo, o palhaço Frank Brown distribuía títeres de luva para a platéia. Os bonecos representavam o palhaço, e dentro deles havia um enorme chocolate. A criança comia “o chocolate e depois lhe restava o títere para brincar”¹⁴⁴⁹.

Analisando a relevância que estes bonequeiros dão para estes acontecimentos de sua formação intelectual, podemos concluir que, em período posterior de suas vidas, passaram a desejar que outras crianças e jovens tivessem também a oportunidade e as experiências que puderam vivenciar em meio aos livros e aos afazeres artísticos.

¹⁴⁴⁶ *Idem*, p. 52.

¹⁴⁴⁷ DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 08.

¹⁴⁴⁸ *Idem*, p. 09.

¹⁴⁴⁹ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 23.

Ilo Krugli chegou ao Brasil definitivamente no ano de 1961, instalando-se no Rio de Janeiro. Buscando a Embaixada Argentina, acabou conhecendo Augusto Rodrigues¹⁴⁵⁰, amigo, como vimos, de Helena Antipoff, e um dos idealizadores da Escola de Arte do Brasil, lugar onde Ilo Krugli passou a realizar cursos, como ele mesmo relata:

Trabalhei 11 anos na Escolinha e desde esse tempo acompanho todas as experiências novas de arte-educação, mas ainda não fecharam essas teorias, a importância que deve ter a arte na educação e formação do povo, na vida, no cotidiano. Não tem que ser assim: *eventualmente, um dia vou ver um filme, um concerto ou sei lá o quê, eventualmente vou pegar num livro...* Nossa cultura tem que ser rotina, no dia-a-dia. Pra que serve a arte? Sem dúvida para o desenvolvimento e amadurecimento do ser humano, para ele se identificar e até ser o contrário e sentir como tudo isso é transitório e se transforma, a história da humanidade¹⁴⁵¹.

Ilo Krugli enfatiza sua crença na arte-educação, afirmando que sempre pensa “no tanto que se poderia fazer colocando o processo da arte na frente até das informações intelectuais. E quanta gente talentosa e criativa apareceria. A educação oficial imobiliza, engessa”¹⁴⁵².

Ao encontro destas ideias, Eduardo Di Mauro enfatiza que

a cultura não é assistir de vez em quando a um espetáculo teatral, musical ou folclórico, ler algum livro, ou visitar um museu. A cultura é aprender a desfrutar da criatividade humana, em todos os seus aspectos, é desenvolver a grande sensibilidade potencial que possuímos, que a tragédia alheia nos doa como própria e que entendamos que nada é mais importante, para um ser humano, que outro ser humano, qualquer que seja sua condição e situação para somarmos a esta infinita luta pela dignidade e a felicidade plena de viver. Isso é a cultura¹⁴⁵³.

¹⁴⁵⁰ A respeito de Augusto Rodrigues, Ilo Krugli comenta: “O Augusto Rodrigues foi um autodidata que tinha paixão pela arte-educação; ele deflagrou o movimento arte-educação no Brasil. Quando o Javier Villafañe saiu viajando pela América Latina e esteve no Rio, os dois ficaram amigos, viajaram juntos. Vendo-o trabalhar com bonecos, com crianças, depois dos espetáculos fazendo as crianças desenharem, o Augusto disse que queria fazer uma coisa parecida e assim começou o movimento”. ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Op. cit.*, p. 65.

¹⁴⁵¹ *Idem*, 62-63.

¹⁴⁵² *Idem*, p. 63.

¹⁴⁵³ DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 112-113.

Eduardo Di Mauro também afirma que “algum dia a educação teria que ser paralela à cultura, quer dizer: gratuita, obrigatória, humanista e sistemática”¹⁴⁵⁴.

Sobre a infância, Ilo Krugli poeticamente se expressa: “Dentro de cada criança existe um homem de olhos abertos olhando os mistérios entre o dia e a noite. Dentro de cada homem existe uma criança recolhida numa sombra de crepúsculo que teima em evocar eu *era...*”¹⁴⁵⁵.

A respeito do trabalho do *Grupo Ventoforte* com as crianças, Andrea Cavinato afirma que ele não se articula a “valores estereotipados da sociedade”, tais como a ideia de que o público infantil prefere “coisas alegres, ou de que a produção precisa ser de fácil compreensão e linear”. Nesse sentido, a autora enfatiza que “muitas vezes o teatro infantil produz discursos moralizantes em que a participação da criança é a mesma dos programas de auditório”¹⁴⁵⁶.

A televisão em consonância com a infância é, também, alvo de reflexão de todos os bonequeiros cujas memórias são aqui analisadas¹⁴⁵⁷. Para Ilo Krugli, a TV não ameaça o teatro para crianças, uma vez que são experiências distintas. Ele comenta que, ao realizarem espetáculos para crianças que nunca foram ao teatro, essas ficam fascinadas com a experiência: “de repente, a criança se defronta com aquela pessoa ali no palco, viva, e é um fascínio”¹⁴⁵⁸.

Já Mane Bernardo e Sarah Bianchi possuíram uma longa experiência entre o cinema e a televisão. A primeira experimentação foi no ano de 1949, quando colaboraram num filme de 10 minutos – uma versão livre da conhecida história de Chapeuzinho Vermelho. Posteriormente, realizaram também o filme “Los tres ositos”, “para o qual foram criados bonecos especialmente construídos para afrontar a câmera cinematográfica”¹⁴⁵⁹.

¹⁴⁵⁴ *Idem*, p. 05.

¹⁴⁵⁵ ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Op. cit.*, p. 96-97.

¹⁴⁵⁶ CAVINATO, Andrea Aparecida. *Op. cit.*, p. 163.

¹⁴⁵⁷ Num artigo da *Revista Mamulengo* n. 4 sobre o Teatro de Bonecos Dadá, existe, também, um posicionamento acerca do uso da TV pelo público infantil: “Se assistir a um espetáculo do teatro de bonecos se constitui numa delícia para as crianças, a preocupação dos que ainda levam tais espetáculos ao público é grande. Enfrentando a concorrência da televisão, veículo que cativa mini-platéias com seus filmes e desenhos animados, os produtores de teatro infantil, especialmente os de bonecos, esperam ainda por um auxílio governamental para que esse tipo de arte se difunda mais no país”. É o que afirma Euclides Souza, criador de uma técnica especial de animação, explicando que seu trabalho é dirigido à faixa etária de 3/7 anos, crianças ligadas a um círculo restrito que depende dos familiares para freqüentar o teatro. Por isso, ele acha que é nas escolas que esse teatro deve ser incentivado”. _____. “Teatro de Bonecos Dadá”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1975, Ano 1, n. 4, p. 36.

¹⁴⁵⁸ ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Op. cit.*, p. 175.

¹⁴⁵⁹ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 68.

Posteriormente, aproximadamente no ano de 1955, Sarah Bianchi e Mane Bernardo foram convidadas para realizar um programa semanal de televisão de meia hora, com criação totalmente livre, a encargo de ambas. Na mesma época, estavam em temporada no *Teatro Politeama*, o que resultou num conflito, já que este via a TV como uma rival, e não como instrumento de publicidade para o espaço. As bonequeiras, então, foram obrigadas a escolherem um dos dois trabalhos, fazendo com que elas abandonassem a temporada no *Politeama*.

O roteiro para o programa televisivo criado pelas bonequeiras baseou-se na ideia de uma revista escrita pelos bonecos, a qual chamaram de “Teletíttere Revista”. Nesse sentido, nos episódios havia seções fixas como “Noticias”, “El cuento de hoy”, “Danzas del mundo”, “Deportes” etc. Criava-se, no roteiro, uma situação dupla: se por um lado havia o conteúdo da revista, por outro havia o cotidiano dos redatores – representados por títeres – da publicação¹⁴⁶⁰.

Em 1959, Mane e Sarah também trabalharam num longa-metragem cujo nome é “Gringalet”. A história, por ser relacionada com um velho bonequeiro da Boca, propiciou às bonequeiras a chance de participar do projeto, já que havia cenas com os títeres em seus teatrinhos¹⁴⁶¹.

Apesar de todas estas experimentações, Mane Bernardo e Sarah Bianchi afirmam que a TV argentina não foi capaz, até o momento de escrita das memórias, de explorar com sucesso os bonecos em sua programação. Parecia ser muito mais fácil comprar programas estrangeiros com títeres do que produzir nacionais. E, quando realizados na Argentina, eram tratados como o programa menos custoso. Elas afirmam que, embora tenham feito alguns trabalhos para TV, recusaram muitos – e seus projetos mais bem pensados não foram colocados em prática pelas empresas televisivas.

A respeito do que pensam da relação entre as crianças, a TV e os bonecos, em síntese, elas comentam:

Ainda que não se proponha a ser, a TV é sempre educativa, não pode esquivar-se à influência massiva que exerce. O que passa em nosso meio é que educa mal, favorece o imitativo sobre o criativo, o competitivo sobre o jogo pelo jogo, o mal gosto, a chatice e a vulgarização, apossando-se das consciências virgens daqueles que desde muito

¹⁴⁶⁰ *Idem*, p. 101.

¹⁴⁶¹ *Idem*, p. 132.

pequenos são sentados frente à tela para que se entretendam e não incomodem aos maiores.

Parece mentira, mas entre nós, o meio mais moderno e poderoso de comunicação é o mais distante de utilizar em seus programas as modernas técnicas de educação pela Arte, de trabalho em equipe e do prazer que se experimenta quando a criatividade livre joga com todas as possibilidades da imaginação¹⁴⁶².

Héctor Di Mauro também relata a experiência que ele e seu irmão Eduardo Di Mauro tiveram com os seus bonecos na televisão, em 1952. Ao final do relato, ele comenta:

Tudo era frivolidade, egolatria, estupidez... apesar do qual, terminamos o ciclo e fomos cobrar: “São dez apresentações!”. Não!; nove, a primeira é de prova e não se paga...”. Saímos do canal. “Olhe, Eduardo, isto não é para nós, que vão à merda!”. Essa foi a primeira e a última intervenção neste meio massivo de comunicação durante todo nosso trabalho profissional... e outra coisa.¹⁴⁶³

De forma semelhante, Eduardo Di Mauro também tece duras críticas à televisão em suas memórias.¹⁴⁶⁴ Ele afirma que os programas de TV intimidam “o desenvolvimento e difusão das manifestações culturais populares tradicionais”. Tais programas possuem “temáticas plenas de primitivismo, violência, irracionalidade e mediocridade, o que origina nos milhões de espectadores uma perda de identidade, não só nacional, mas humana”¹⁴⁶⁵.

O bonequeiro ainda apresenta a ideia de que nos últimos cinquenta anos, na América Latina, a capacidade intelectual dos jovens tem diminuído devido ao desenvolvimento da televisão,

¹⁴⁶² *Idem*, p. 223.

¹⁴⁶³ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 65.

¹⁴⁶⁴ A pesquisadora Ana Maria Amaral, na obra *Teatro de Animação*, também tece um comentário sobre relação entre os bonecos e a TV, o qual destacamos aqui: “Como vantagem, a mídia deu ao boneco um melhor status e lhe trouxe uma grande popularidade. A TV atinge um público maior. Mas os seus conteúdos se achataram. O que nela se produz é de discutível qualidade, justamente por esse alargamento de audiência. Sendo o público de TV um público indiscriminado, tudo se nivela pelo geral. Na tela, a imagem do boneco se amplia. A TV e o cinema favorecem uma intimidade maior com a imagem, mas ao mesmo tempo destrói a intimidade com o público. A técnica nos dá uma imagem melhor, mas essa imagem, não sendo real (por mais realista que aparente ser), faz com que o boneco se distancie e perca o contato com a platéia”. AMARAL, Ana Maria. *Teatro de Animação*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997, p. 35.

¹⁴⁶⁵ DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 71.

e se une aos grandes problemas de nossos povos para propender ao desenvolvimento cultural já que este meio de comunicação massiva, cada vez tem se vinculado mais à defesa dos grandes interesses econômicos, esquecendo-se de seu papel básico de comunicador¹⁴⁶⁶.

Eduardo Di Mauro também tece comentários que dizem respeito às diferenças entre o teatro de bonecos e o cinema comercial, afirmando que os bonecos são a “antítese dos heróis invulneráveis, imortais do cinema, sobretudo do cinema norte-americano, onde o *carinha* é capaz, sozinho, de exterminar a todo um exército de perversos”. Os bonecos, feitos de papel e pano, “são heróis que representam ao ser humano”, são heróis da vida cotidiana, “que nos mostram suas debilidades e seus temores”¹⁴⁶⁷. Nesse sentido,

a força do teatro popular provém de sua verdade. A verdade na situação, na construção de uma identidade perfilada pelas características do povo e verdade na essência de personagens que são assim porque o povo mesmo os fez, e a eles defendem, e ao povo mesmo devem sua existência¹⁴⁶⁸.

Mane Bernardo e Sarah Bianchi também possuíam, no início de sua carreira com o teatro de bonecos, muitos planos que ligavam este universo cênico à educação. Em meados da década de 1940, o *Teatro Nacional de Títeres*, grupo inicialmente de Mane Bernardo, ganhava forma, o que levou as duas bonequeiras a possuírem muitos projetos para o ano de 1946:

A ideia dominante era visitar escolas, hospitais, fazer espetáculos ao ar livre em praças e parques, de tal modo que, ainda que o repertório da época, especialmente para crianças, era escasso, fosse incorporando-se o títere à educação, introduzindo-lhe na escola como elemento recreativo estável (coisa que hoje, e já se passaram quarenta anos, ainda não foi conseguido da devida maneira)¹⁴⁶⁹.

¹⁴⁶⁶ *Idem*, p. 126.

¹⁴⁶⁷ *Idem*, p. 85.

¹⁴⁶⁸ *Idem, ibidem*.

¹⁴⁶⁹ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 35.

No entanto, para a decepção das artistas, o *Teatro Nacional de Títeres* teve, no mesmo ano, seu fim, sem maiores explicações ou palavras.

O início da carreira de Eduardo di Mauro e seu irmão também está relacionado ao público infantil: estrearam no teatro de bonecos com a formação do projeto “La Sirenita”, o qual ocorria numa dependência da *Escuela Normal*, onde estudaram, sendo os espectadores os alunos de escolas da região. A partir daí, no ano de 1942, “ao descobrir que as crianças desfrutavam imensamente” das peças, disseram: “Façamos um teatro”. E fizeram: chamava-se *El Retablo del Dúo*¹⁴⁷⁰.

Com as turnês por pequenos povoados do interior das províncias da Argentina, na década de 1950, os irmãos Di Mauro encontraram outro incentivo para o seu trabalho artístico: perceberam que havia uma falta de espetáculos para o público infantil nos povoados “apartados das grandes cidades. Todos, todos sem exceção jamais haviam visto títeres anteriormente”¹⁴⁷¹.

Héctor Di Mauro, em suas memórias, relata a primeira turnê dos dois irmãos, realizada em 1950. Ele comenta que o teatro de bonecos estava nos planos educativos das escolas e, por isso, era um tema presente. No entanto, as atividades com títeres não eram especificadas nos planos, e nem a Escola Normal orientava os professores a respeito do tema. Assim, o que ocorria era que a Diretora

da escola, nos primeiros dias de início do período escolar, reunia o pessoal e lhes perguntava: “Este ano, quem vai se encarregar dos títeres?”. Algumas olhavam para o teto, outras para o lado, e um par, talvez uma, das mais tímidas e bondosas, olhavam para a diretora, que dizia: “Muito bem, Graciela, você se encarregará dos títeres”. Resposta: “E o que eu faço, Senhora Diretora?”. “Muito simples, busque alguma pecinha ou conto, pegue a caixa de bonecos que há na direção, busque os mais adequados e selecione algum grupinho de crianças das séries superiores e com eles, representem-na no biombinho que há no depósito... a senhorita de manualidades pode lhe ajudar”. Graciela ia desconsolada. Foi um mau começo de seu período letivo!¹⁴⁷²

Desse modo, as professoras informavam a Héctor Di Mauro que quando faziam as apresentações, tiravam fotos, faziam um informe, colocavam na pasta de atividades e

¹⁴⁷⁰ DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 14.

¹⁴⁷¹ *Idem*, p. 25.

¹⁴⁷² DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 46.

pronto! Assim cumpriam com as diretivas do Ministério de Educação.¹⁴⁷³ Héctor Di Mauro ainda comenta:

Um par de vezes pude ver alguma dessas “apresentações escolares”. Eram muito parecidas... as crianças tinham seus bonecos calçados nas suas mãos e braços levantados, enquanto a professora, atrás deles, lhes ditava aos bonequeiros sua fala, com o livrinho em mãos...¹⁴⁷⁴

Assim, o bonequeiro afirma que foi muito interessante conversar com os professores e saber como se davam as atividades com teatro de bonecos nas escolas.

Em outra passagem de suas memórias, Héctor Di Mauro esclarece a sua posição a respeito da forma como os bonecos eram utilizados nas escolas. Ao ser indagado, a propósito das *Misiones Pedagógicas Rurales*, se poderia conversar com os professores após as apresentações para ajudá-los com as atividades de teatro de bonecos no dia a dia escolar, Héctor Di Mauro comenta:

Nós lhe respondemos que estávamos de acordo em realizar as apresentações, mas que era “atrevido” falar de algo com o qual estávamos em desacordo, como era a forma que era utilizado na educação. Cujo objetivo era lograr uma “representação”, insertá-lo no Livro de Atividades e arquivá-lo até o próximo período letivo, geralmente com bonecos não elaborados pelas crianças e com textos alheios a seus interesses e entendimento. Pensávamos que utilizar o teatro de títeres significava algo muito distinto. Nos importava “o processo”, e não “o produto”. Que as crianças (de todas as idades) modelassem seus bonecos. Que bonecos? Aqueles que fossem possíveis de acordo com suas possibilidades expressivas! E logo jogar livremente com eles, sem texto algum, com situações geradas por eles mesmos.

Fazer-lhes dizer um texto “de memória” nos parece um disparate. Poderíamos dizer que tínhamos muitas interrogantes sobre algo que não havíamos experimentado ainda... “E vocês, o que sugerem?” “Experimentar!”¹⁴⁷⁵

É possível perceber que estas perspectivas eram, de certa forma, ligadas à Escola Nova – educação para as artes como processo e não como fim, experimentação,

¹⁴⁷³ *Idem*, p. 46-47.

¹⁴⁷⁴ *Idem*, p. 47.

¹⁴⁷⁵ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 77.

liberdade de atuação com os títeres. E foi a partir de tais reflexões que surgiu a *Escuela Experimental del Títere*, já comentada anteriormente.

Mane Bernardo e Sarah Bianchi, com a criação de um novo grupo, o *Teatro Libre Argentino de Títeres*, passaram a almejar o desenvolvimento de peças para adultos, alugando a sala do *Instituto Francês de Estudos Superiores* aos finais de semana. Entretanto, como o público não lotou a sala como haviam projetado, foram obrigadas a fazer espetáculos para crianças, permitindo pagar as contas do teatro (que dependiam em grande parte da venda de guloseimas). A respeito deste tema, as bonequeiras confessam:

O suspiro de alívio que isto nos permitiu fez com que não nos déssemos conta de que havíamos caído em uma armadilha da qual não pudemos nos safar nunca mais: os títeres para crianças, que timidamente temos tentado abandonar várias vezes mas que por diversas circunstâncias sempre temos voltado a eles^{1476 1477}.

No entanto, como podemos ver por meio do comentário de Mane Bernardo e Sarah Bianchi, o teatro de bonecos para crianças nem sempre esteve voltado a um projeto educativo ou a um ideal de formação da infância. Este público era, muitas vezes, uma tábua de salvação para uma manifestação cênica que, usualmente, era vista com preconceito quando desenvolvida para o público adulto. Apesar disso, conforme vimos em capítulo anterior, Mane Bernardo conduziu um verdadeiro projeto editorial com livros cujo tema era o teatro de bonecos na escola.

¹⁴⁷⁶ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 48.

¹⁴⁷⁷ A respeito da separação entre histórias para crianças e histórias para adultos, J.R.R. Tolkien, escrevendo sobre os contos de fadas, afirma: “Na verdade, a associação entre crianças e contos de fadas é um acidente de nossa história doméstica. No mundo letrado moderno os contos de fadas foram relegados ao ‘quarto das crianças’, assim como a mobília velha ou fora de moda é relegada à sala de recreação, primordialmente porque os adultos não a querem, e não lhes importa que se faça mau uso dela. Não é a escolha das crianças que decide hoje. As crianças como classe – classe que não são, exceto pela falta de experiência que lhes é comum – não gostam mais dos contos de fadas, nem os compreendem melhor, do que os adultos, e não os apreciam mais que muitas outras coisas. São jovens e estão em crescimento, e geralmente têm apetites aguçados, de modo que por via de regra os contos de fadas são bastante bem digeridos. Mas na verdade só algumas crianças, e alguns adultos, têm gosto especial por eles; e quando o têm não é exclusivo, nem necessariamente dominante. Também é um gosto que, creio eu, não surgiria muito cedo na infância sem estímulo artificial; certamente é um gosto que não decresce, e sim cresce com a idade, quando é inato”. TOLKIEN, J.R.R. *Árvore e folha*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013, p. 33-34. Apesar de Tolkien estar comentando a respeito dos contos de fadas, e não sobre obras teatrais com bonecos, acreditamos que a sua reflexão pode refletir nas questões apontadas nesta pesquisa: por que o teatro de bonecos é, muitas vezes, interpretado como uma arte para o público infantil? Por que em alguns casos ele é transposto, tal como os contos de fadas, ao “quarto das crianças”?

Apesar dos obstáculos e das dificuldades em relação ao público almejado, em 1959, o jornal *Clarín* escrevia sobre as duas bonequeiras:

No mundo maravilhoso das crianças, os bonecos são as personagens da magia. Sua fantasia voa com eles e atrás deles. Nesta tarefa, feita toda espírito trabalham desde muitos anos Mane Bernardo e Sarah Bianchi. Os títeres são a contrahistória da hora atual. E o contracinema. Porque não distorcem a mente da criança nas suas fugas de imaginação. O títere não concebe que haja delinquência infantil. E o psicanalista está na margem de suas fronteiras de inocência. Neles tudo é limpo, transparente e rumoroso como as risadas das crianças que os títeres fazem estourar com suas genialidades. Em poucas atividades do empenho humano é indispensável colocar tão integralmente o coração como a arte bonequeira. Porque esta é pura arte do coração. Como a do médico que cura as crianças, é a desvelada ciência do coração. Fazer rir a uma criança, transportar-lhe à felicidade da bela aventura na qual participe com os sobressaltos do heroísmo e a emoção da vitória do bom sobre o que não é, resulta numa tarefa que toca o sublime¹⁴⁷⁸.

Semelhante relação positiva entre o trabalho das duas bonequeiras e a educação para a infância transparece no seguinte trecho da crítica apresentada em “Esto Es” a respeito da temporada no *Teatro Politeama*, em 1955:

Percebe-se, através do variado e colorido programa deste espetáculo, um propósito muito mais transcendente que o de proporcionar elementos de diversão para as crianças (coisa muito fácil quando não se tem em conta o fator formativo da criança). Os títeres de Mane e Sarah procuram educar e insinuar o nascimento de um gosto pela coisa estética. Saber dosar a graça, a inocência [...], e amalgamar os mesmos com os elementos formativos apresentados¹⁴⁷⁹.

Nas memórias de Eduardo di Mauro, a propósito de sua turnê pelo Uruguai na década de 1950, no programa dedicado à apresentação dos seus espetáculos, é possível perceber argumentos que, de certa forma, se relacionam aos mencionados acima. No programa, o professor de teatro Atahualpa De Cioppo escreve:

¹⁴⁷⁸ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 131.

¹⁴⁷⁹ *Idem*, p. 100.

A arte e a desenvolvida arte bonequeira alcançada pelos irmãos Di Mauro, nos servem para comprovar que em seu estado mais puro, quando se dirige à criança, o boneco é algo totalmente distinto do homem: possui o sentido encantador e cândido do que acabou de estar em suas origens; quando se dirige ao homem, o boneco nos envergonha mostrando-nos quanto temos ainda de palhaço, em nosso proceder social e em nossas relações humanas¹⁴⁸⁰.

Apesar desta relação traçada, principalmente, pelas críticas, entre o trabalho artístico e a formação do público, as bonequeiras Mane Bernardo e Sarah Bianchi deixam claro que os seus espetáculos “são destinados aos cenários e não às classes escolares onde o boneco é utilizado com um sentido pedagógico alheio” a seus “interesses teatrais”¹⁴⁸¹.

Este comentário vai, de certa forma, ao encontro da ideia da pesquisadora Andrea Cavinato a respeito dos “discursos moralizantes” utilizados muitas vezes em peças teatrais voltadas ao público infantil. O “sentido pedagógico” parece possuir, aqui, um sentido pejorativo, dentro do qual a qualidade artística é excluída em prol dos ensinamentos a serem transmitidos para as crianças¹⁴⁸².

Já Eduardo Di Mauro, ao relatar suas experiências com produções cênicas para crianças, parece não debater o sentido pedagógico destes trabalhos dentro do mesmo viés que as autoras acima adotaram. Ao comentar a respeito da peça “Aventuras de Juan

¹⁴⁸⁰ DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 24.

¹⁴⁸¹ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 253.

¹⁴⁸² Esta ideia de que o sentido pedagógico não é interessante para a fruição estética é constante também na bibliografia atual que lida com a relação literatura/narração de histórias para crianças e adolescentes. Para estes estudos, as histórias não devem ser tratadas como meros instrumentos pedagógicos com fins outros que não sejam o do crescimento sensível e estético. Yolanda Reyes, no livro *Ler e brincar, tecer e cantar*, lamenta este uso escolar das histórias que despreza “o subjetivo, o inefável”, aquilo que “não pode ser definido nas linhas de um dicionário”. REYES, Yolanda. *Ler e Brincar, Tecer e Cantar*. São Paulo: Ed. Pulo do Gato, 2012, p. 21. Comentando a respeito da importância da literatura, esta autora escreve: “Ao indagar a fundo essas “casas de palavras”, a literatura deve ser lida – vale dizer: sentida – a partir da própria vida. Quem escreve deve estreitar as palavras e reinventá-las a cada vez, para lhes imprimir sua marca pessoal. E quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro”. *Idem*, p. 26. Gislayne Avelar Matos também acredita que as histórias não devem ser usadas como apenas um recurso pedagógico, uma vez que isso anularia a capacidade das histórias de cooperar no autoconhecimento dos alunos, privando-os de serem iniciados nos saberes da natureza humana. MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2014, p. 135. Regina Machado desenvolve também a ideia de que o “contato sistemático com a arte da palavra”, sem submissão a conteúdos escolares, produz grande efeito na aprendizagem: “justamente por atuar no alargamento de referências imaginativas, por aguçar a curiosidade sobre questões humanas tecidas nos encadeamentos narrativos, por abrir portas e janelas para perguntas que muitas vezes estão fervilhando na experiência de vida dessas crianças, por apresentar dizeres de grande articulação poética que sedimentam o terreno para o “bem dizer” de suas descobertas lingüísticas”. MACHADO, Regina. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Ed. Reviravolta, 2015, p. 50.

Grillo”, Di Mauro comenta que, além de possuir o objetivo de divertir a criança e lhe dar elementos para o desenvolvimento da imaginação e da inteligência, “o jogo está freqüentemente povoado de mensagens básicas como a solidariedade, a justiça e o amor”. Assim, nesta obra, adotou um tema, como a leitura, “que é a base de todo o processo educativo-cultural”¹⁴⁸³.

Embora não desejassem que a sua criação artística fosse vista como pedagógica, Mane Bernardo e Sarah Bianchi tiveram, em sua trajetória profissional, uma longa experiência na formação e iniciação ao teatro de bonecos. Foram inúmeros os seus alunos, e elas ressaltam que a satisfação que permanece é no âmbito individual destes sujeitos aos quais elas introduziram sua arte – “os que descobrem o títere e seus valores, os que o aplicam em determinadas áreas de sua especialidade: ensino, recreação, psicologia, etc, etc”¹⁴⁸⁴.

Além disso, em sua carreira individual, Sarah Bianchi foi professora de títeres durante 25 anos no *Instituto Vocacional de Arte de la Municipalidad de Buenos Aires*, pesquisando a aplicação dos bonecos na educação pela arte. Já Mane Bernardo possui uma história em sua trajetória pedagógica que merece destaque: em 1977, foi convidada pelo Ministério da Educação para orientar uma oficina para professoras do jardim de infância. Após a produção de uma montagem em todas as suas etapas, os alunos solicitaram ao Ministério que fosse criado um Instituto especializado em títeres, pedido que foi atendido. O Instituto funcionava pelo menos até o período de elaboração das memórias aqui analisadas, sob a coordenação das mesmas alunas de 1977.

Eduardo di Mauro comenta igualmente episódios ligados ao Ministério da Educação, mas durante a década de 1950. Ele relata que, com o apoio da *Dirección de Educación Media, Normal y Especial* do *Ministerio de Educación y Cultura* de Córdoba, foi criada a *Escuela Experimental del Títere*, que possuía vários objetivos:

Principalmente, explicar aos professores a necessidade de inserir a arte nas aulas, tema muito trabalhado por nós devido à experiência obtida na *Escuela Normal Superior*, somado às idéias dos grandes pedagogos do momento como foram o uruguaio Jesualdo e a senhorita Olga Cosettini [comentada no primeiro capítulo]. Em sua escola da cidade de Rosario (Argentina), eles também estavam imbuídos pelo pensamento do brasileiro

¹⁴⁸³ DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 96.

¹⁴⁸⁴ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 268.

Paulo Freire e daquela frase sua: ‘Só uma classe dominante muito arriscada ou suicida colocaria em prática uma educação que ajude a formar indivíduos críticos’¹⁴⁸⁵.

Posteriormente, com o apoio do *Consejo Provincial de Educación*, foi criada a *Escuela del Teatro de Títeres*, em Tucumán. Eduardo Di Mauro tornou-se assessor artístico da escola. Em suas memórias, relata:

Era uma maravilha, ver como as crianças ensinavam as professoras a confeccionar os bonecos; as crianças sempre têm uma grande liberdade criadora que os professores não têm e lhe limitam a livre expressão. A permanência dos alunos na *Escuela de Títeres de Tucumán* era desde os primeiros anos da pré-escola, até os últimos anos da secundária, o que significava que a criança voluntariamente poderia permanecer nesta escola até uma década¹⁴⁸⁶.

O bonequeiro ainda ressalta que a *Escuela* formou muitos artistas de Tucumán – atores, bonequeiros, músicos, pintores, escritores e diversos professores universitários. A experiência da escola de Tucumán estimulou a criação de outras escolas, como a de Neuquén e a de Rosario.

A respeito da educação no contexto sul-americano, Eduardo Di Mauro, ao relatar uma turnê por essa região, afirmou que, no período em que escrevia, a uma década do século XXI, existia a característica comum de descenso na qualidade do ensino primário e secundário, em conjugação com a crise econômica, social e política, a qual transformava os “colégios públicos em simples centros de alfabetização ou creches, nas quais o desenvolvimento da criatividade e a inteligência de nossas crianças e jovens é cada vez mais remota”¹⁴⁸⁷. Tal situação influi diretamente na formação do cidadão, o qual se transforma em “apático, superficial, vazio de idéias, irracionalmente consumista, inclinado ao individualismo, à corrupção, à perda do sentido comunitário e, certamente, à anulação dos valores éticos, estéticos e de comunicação”¹⁴⁸⁸.

Em outra passagem de suas memórias, complementa esta ideia ao lançar luz ao problema da eliminação, em toda a América Latina, das matérias que possuem relação direta com a “Arte, a criatividade e a cultura em geral”, nos ensinamentos primário,

¹⁴⁸⁵ DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 18.

¹⁴⁸⁶ *Idem*, p. 38.

¹⁴⁸⁷ *Idem*, p. 71.

¹⁴⁸⁸ *Idem*, p. 71.

secundário e universitário, afirmando que tal estratégia tornará cada vez mais difícil a implementação de “uma política cultural para um país que queira ser conduzido em direção ao desenvolvimento, à paz, à justiça, à integração internacional e à autêntica democracia, livre de drogas, fanatismo, corrupção e violência”¹⁴⁸⁹.

Já Héctor Di Mauro, ao comentar a respeito do acesso à cultura pelas crianças mais carentes, deixa claro o seu posicionamento no que tange às escolhas de onde levar o seu teatro de bonecos:

Desde o começo de nossa profissão de bonequeiros, doía-me oferecer meu trabalho às crianças das cidades que pudessem pagar sua entrada a uma Sala, obviando a milhares de criaturas esparramadas em bairros populares, de pequenos povoados perdidos nos vales ou nos pampas, onde não existiam “salas”, nem dinheiro para comprar “entradas”. Supúnhamos que ao logro de uma “Educação gratuita e obrigatória” (Como diz a “Lei”) deveria corresponder uma “Cultura gratuita e obrigatória”, como parte elementar de uma “Educação Integral”. Também tinha claro que, nesta “passagem globalizante” da história, onde o padrão fundamental é o dinheiro e o “êxito” significa “tê-lo em quantidade”, grande imoralidade frente a tanta miséria!, aquela pretensão, era uma utopia, mas nos significava “muito”, ao menos poder chegar a “essas crianças”, como comportamento “ético” e tratávamos, por todos os meios possíveis de concretizar essas turnês, ainda que soubéssemos que não teria continuidade “por este momento”. Felizmente, em várias oportunidades, como levo escrito, encontrávamos nos escritórios públicos, funcionários “sensíveis” que compartilhavam nossos projetos e alguns se concretizaram para nosso contentamento e experiência.¹⁴⁹⁰

Em outra passagem de suas memórias, Héctor Di Mauro relata uma conversa com Javier Villafañe que associa um sentido político à formação do público infantil por meio do teatro de bonecos:

“Diga-me, Javier, qual dos públicos infantis é o melhor?”

“O das crianças bem alimentadas. Estes se entregam espontaneamente à ficção. E você, o que acha?”

“Certo, faz alguns anos lhe fiz a mesma pergunta e você me deu a mesma resposta. E nós, o que podemos fazer para que todas as crianças estejam bem alimentadas?”

¹⁴⁸⁹ *Idem*, p. 102.

¹⁴⁹⁰ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 175.

“Bonecos! Que é o melhor que fazemos. Valorizando na boca das personagens, o mais importante que tem o ser humano: a solidariedade, a ternura, o amor, a igualdade de possibilidades... burlamos dessas “fealdades” como a inveja, a avareza, a soberbia, a frivolidade, a estupidez, o pedantismo, a injustiça, o “êxito”... que dá dinheiro... essas coisas!”

“Você acha, Javier, que isso ajudará para que não haja crianças com fome?”

“Não sei! Mas confio nisso. Todo artista entorna em sua obra suas preocupações e seus anseios. Eu, como você vê, faço o que posso. E com isto que posso bem ou mal, estou conforme, durmo tranqüilo e gozo a vida. Com amigos e amigas! Obviamente! Mas se você me perguntasse, que público me agradaria ter na frente dos meus bonecos, lhe diria que aqueles mais desprotegidos, que viviam distantes das grandes urbes...”¹⁴⁹¹

O ofício de bonequeiro seria, portanto, mais do que uma profissão, uma missão social que poderia levar novos horizontes para o público infantil, alimentando-o de boas ideias e de bons sentimentos.¹⁴⁹² Com relação à tarefa de levar o teatro de bonecos para crianças que vivem em lugares afastados das cidades, Héctor Di Mauro também assume tal compromisso em suas memórias, afirmando-o como uma das suas prerrogativas ao longo dos anos de profissão:

Seu lugar [das crianças] de nascimento pode ser determinante para um futuro de possibilidades ou um calvário sem fim. É por isso que nossa prioridade deve ser atuar com os títeres ali onde estão as crianças mais necessitadas de atividades criativas orientadas a essa idade. Recorrer os pequenos povoados e ficarmos até que as crianças passem de “espectadores” para “atores” tratando de que eles mesmos elaborem seus bonecos e com eles expressem suas inquietações e conflitos, seus anseios e vivências cotidianas, não como um “trabalho”, mas como um “jogo”.¹⁴⁹³

¹⁴⁹¹ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 178-179.

¹⁴⁹² Em outra passagem de suas memórias, Héctor Di Mauro afirma que “uma educação integral e humanista é a arma ‘revolucionária’ mais importante que têm os povos’ (se por ‘revolução’ entendemos mudar um mundo com ‘marginalizados’, por outro ‘harmônico’ com as mesmas possibilidades para todos os seres humanos”. *Idem*, p. 194. Seria interessante citar também outro comentário de Héctor Di Mauro, no qual ele reafirma a capacidade formativa do teatro de bonecos: “O Teatro (também o de títeres) tem ‘condimentos’ muito mais valiosos, não só para ‘diversão’, mas ‘estéticos’ e ‘éticos’ que tem muito a ver com a formação integral das crianças, de sua sensibilidade: beleza das formas, cores, músicas, sons, e fundamentalmente a valorização da solidariedade, companheirismo... e todos aqueles valores que enaltecem o ‘ser humano’”. *Idem*, p. 197.

¹⁴⁹³ *Idem*, p. 189.

No entanto, o apoio ao teatro de bonecos não pode ser visto como uma prática constante. Nesse sentido, merece destaque o episódio relativo ao segundo livro escrito por Mane Bernardo a respeito do teatro de bonecos:

[...] quando tudo já estava pronto foi assinar o contrato, [e] lhe disseram que não estava certo porque neste momento acabavam de descobrir que já existia *um* livro editado sobre títeres, o da senhora María del Carmen Schell e consideraram que não valia editar outro, ainda que não tivesse nada a ver. Essa atitude foi uma clara demonstração da pouca importância que se dava ao tema dos títeres como para acreditar que em um só livro se esgotavam as possibilidades de se ocupar deles e o eventual interesse do público leitor¹⁴⁹⁴.

Sobre esta desvalorização do teatro de bonecos ligado à formação do público infantil, cabe destacar o comentário de Eduardo Di Mauro, que leva a férteis perspectivas a respeito da importância de tal modalidade cênica:

Sempre se fala da necessidade de dignificar a arte dos bonecos e creio que há suficiente material teórico que sustenta esta reivindicação, o importante é dignificá-lo na prática, no sentido de que possa se garantir o fato de que o títere possa chegar de forma sistemática a todas as crianças sem exceção. Já que ao mesmo tempo que o diverte, o coloca em contato com todos os ramos da arte; quando a criança tem em suas mãos um títere, tem uma ferramenta expressiva ilimitada e isto é o que necessitamos, que nossos filhos se manifestem, que digam ao mundo que existem, que se sintam protagonistas desta vida e não simples espectadores que vêm como está o mundo através da televisão¹⁴⁹⁵.

A partir de todas estas constatações sobre a infância, é possível atribuir uma concepção ampla de política à educação e à formação do público infantil. Tal sentido político adotado pode ser entrevisto no seguinte comentário do pesquisador Vitor Henrique Paro:

[...] pode-se considerar a educação como intrinsecamente política numa dupla dimensão: por um lado, é por meio da educação, entendida como atualização histórico-

¹⁴⁹⁴ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 270.

¹⁴⁹⁵ DI MAURO, Eduardo. *Op.cit.*, p. 128-129.

cultural, que o homem se constrói em sua historicidade (historicidade esta que traz inclusa a dimensão política); por outro lado, a educação, fundada na aceitação do outro como legítimo sujeito, apresenta-se como a realização da convivência pacífica e cooperativa que nega a dominação e labora em favor da democracia.¹⁴⁹⁶

Nesse sentido, podemos concluir que, ao se dedicarem à tarefa de formação do público infantil em suas trajetórias profissionais, os bonequeiros aqui analisados estavam debatendo, também, aspectos políticos e sociais da sociedade onde viviam, trazendo o teatro de bonecos, mais uma vez, ao âmbito das discussões mais acaloradas a respeito do futuro e da formação para a vida em comunidade.

Caminhando pela América Latina: o teatro de bonecos e a solidariedade continental

Na década de 1950, Eduardo Di Mauro passou uma temporada no Chile, o que significou, para ele, uma aproximação à América Latina, “terra de grandes pensadores que gritavam à viva voz o desejo da liberdade e dignidade para nossos países”¹⁴⁹⁷. Foi nesta época que o bonequeiro decidiu dedicar-se integral e profissionalmente ao teatro de bonecos.

Na década de 1960, Eduardo Di Mauro adquiriu um veículo e passou a rodar por toda a Argentina, chegando um momento em que realizava uma média de quatrocentas apresentações pelo país. Eram três meses percorrendo a Patagônia, dois meses na zona de Cuyo, dois meses no norte argentino e mais tempo em outras regiões do país sul-americano¹⁴⁹⁸.

O bonequeiro fez também uma longa viagem pelo continente europeu e, antes desta visita, já possuía um posicionamento favorável ao Socialismo, o qual foi reafirmado pela experiência vivida:

Antes de visitar a Europa, já tínhamos uma experiência com pensamentos socialistas, mas quando vimos no Leste Europeu estas salas com quatrocentas crianças e que ao sair

¹⁴⁹⁶ PARO, V. H. “Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, jul./dez. 2002, p. 17.

¹⁴⁹⁷ DI MAURO. *Op. cit.*, p. 17.

¹⁴⁹⁸ *Idem*, p. 28.

estas, outras quatrocentas crianças ingressavam para desfrutar dos espetáculos e sempre ao terminar uma apresentação havia ônibus esperando para devolver as crianças a suas escolas e outros ônibus que traziam outras crianças, e que mudavam os elencos de atores reafirmamos nossa convicção socialista: efetivamente essas sociedades funcionavam à perfeição quanto ao desenvolvimento e ao serviço cultural. [...] ¹⁴⁹⁹

Comparando esta situação com aquela vivida na América Latina, Eduardo Di Mauro comenta:

Ainda em muitos aspectos os títeres na América Latina estão oficialmente marginalizados, mas isto não é tão negativo para o bonequeiro como é para os meninos e as meninas de nossos povos. Os títeres para as crianças representam “seu teatro”. Se as crianças não vêem títeres, é muito difícil quando jovens eles irem aos espetáculos de artes cênicas ¹⁵⁰⁰.

Em 1971, Eduardo Di Mauro relata que foi convidado por Liber Forti, diretor de cultura da Federação de Trabalhadores Mineiros da Bolívia, para levar o seu teatro de bonecos pelas minas, objetivando a criação de um teatro mineiro de bonecos. O plano era atender os filhos dos trabalhadores das minas.

O bonequeiro conta que os espetáculos de bonecos nas regiões mineiras não podiam durar mais do que cinco ou seis minutos devido à fadiga muscular causada pela altura. No entanto,

Todo este lado doloroso era recompensado com a alegria daquelas crianças que jamais haviam visto um boneco, com suas risadas e seus gritos, quinhentas crianças se levantavam para conversar com os personagens. Foi uma experiência única, que me mostrava como era a minha América Latina ¹⁵⁰¹.

É possível perceber que a ideia de América Latina foi se formando, para Eduardo Di Mauro, pelas turnês por países sul-americanos e também por uma observação externa, como foi o caso de quando conheceu o teatro de bonecos europeu.

¹⁴⁹⁹ *Idem*, p. 38.

¹⁵⁰⁰ *Idem, ibidem*.

¹⁵⁰¹ *Idem*, p. 41.

O seu irmão, Héctor Di Mauro, demonstra também, em suas memórias, o sentimento de pertencimento à América Latina. Em relação a este assunto, ele afirma:

Minha cidade é Córdoba, aqui nasci, me eduquei, e desenvolvi minha profissão. Meu país é a Argentina e minha terra é a América Latina, com quem temos um idioma e uma história em comum. São “nossas crianças” e por mais que nos interesse o ser humano de todo o planeta, nossas prioridades e necessidades são trabalhar e sermos úteis, nesta terra onde nascemos e nos desenvolvemos.¹⁵⁰²

A construção da concepção de América Latina para Eduardo Di Mauro fez com este bonequeiro argentino almejasse com intensidade uma maior integração entre os “países irmãos”, a qual permitisse a ampliação do acesso da população à cultura. Comparando a Argentina com outros países latino-americanos, ele comenta um diferencial de seu país natal: no território argentino, há uma excelente infra-estrutura em relação às salas de teatro. O artista fornece como exemplo um pequeno povoado, Serrano, no sul da província de Córdoba, que possui 2700 habitantes e um ativo teatro de 600 lugares. Assim, afirma que

Em muitos lugares da América Latina, 2700 representa um casario grande, mas aqui não só havia um teatro, como também uma casa de cultura muito bonita e com atividades desde às sete da manhã até à meia-noite e estas são coisas indispensáveis para poder elaborar um pensamento sobre o que é o desenvolvimento da cultura. Como esta, há 700 casas de cultura esparramadas por todo o território¹⁵⁰³.

Comparação semelhante Eduardo Di Mauro teceu a respeito da estrutura cultural da Venezuela em relação ao resto da América Latina. Ele mudou-se para tal país em 1977, e afirmou em suas memórias que a “Venezuela possui a capacidade de dar espaço a projetos que em outros países latino-americanos parecem difíceis ou impossíveis de se materializar, já que tanto o governo nacional como o dos estados têm a capacidade de ver e atender aquelas iniciativas culturais que pareçam úteis e viáveis”¹⁵⁰⁴.

¹⁵⁰² DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 40.

¹⁵⁰³ DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 54.

¹⁵⁰⁴ *Idem.*, p. 67.

Em clara defesa a uma descentralização da cultura por todas as regiões do continente, Di Mauro afirma que há um grave problema de “metropolitanismo” na América Latina:

Temos um continente com capitais que possuem quase a metade de sua população total e que fagocitam os recursos de toda índole, de todo o país. Esta macrocefalia impede um desenvolvimento harmônico no social, no econômico e, logicamente, no cultural¹⁵⁰⁵.

Nesse sentido, Di Mauro afirma que o seu teatro de bonecos criado na Venezuela, o “Tempo” (*Teatro Estable de Muñecos del Estado Portuguesa*), almeja atender as crianças da região, do país e, certamente, objetiva “tentar um sistema internacional que possa beneficiar às crianças de todo o continente latino-americano”¹⁵⁰⁶.

Em 1976, conforme já comentado em tópico anterior, Eduardo Di Mauro resolve realizar uma viagem pela América Latina, mas permanece na Venezuela, país onde já se encontrava seu filho. Passou pelo Chile, pelo Peru, pelo Equador e pela Colômbia. E, em suas memórias, resume suas vivências a partir de uma concepção de irmandade latino-americana. Existem diferenças entre os países, mas estes possuem “as mesmas raízes, [...] as mesmas problemáticas, [...] os mesmos desejos de sair do caos, em que vive todo o continente”¹⁵⁰⁷.

Em Caracas, lugar onde Eduardo Di Mauro esteve radicado por algum tempo, o artista responsabilizou-se por organizar um Macro Festival Itinerante que abarcaria cidades do México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Costa Rica, Panamá, Colômbia, Venezuela e Porto Rico. Ao final, ele comenta que tal festival não obteve lucro algum, o que foi fatal para que não continuasse. Apesar das dificuldades com este projeto, o bonequeiro não desistiu de criar um circuito de espetáculos pela América Latina, realizando posteriormente, com o seu grupo *Tempo*, outro programa, que durou dois anos. A ideia de uma união latino-americana perdura em suas memórias:

Mas esta intenção bolivariana-sanmartiniana, de unir nossos povos culturalmente, seguirá sempre vigente: unir-lhes através de um grande festival permanente de

¹⁵⁰⁵ *Idem*, p. 68.

¹⁵⁰⁶ *Idem*, p. 69.

¹⁵⁰⁷ *Idem*, p. 56.

intercâmbio de propostas estéticas, já que possuímos uma mesma língua e isto facilitaria enormemente fazer realidade este sonho continental. Sabemos que a ideia de longas viagens dificulta a mobilização daquelas agrupações não profissionais. No entanto, manteremos este desejo até as últimas conseqüências. Estou seguro de que algum dia poderá se concretizar¹⁵⁰⁸.

Eduardo Di Mauro aspira a uma união latino-americana, a qual será cultural, e não financeira, uma vez que “nos une uma rica história comum e um acúmulo de tradições compartilhadas. Temos os mesmos problemas, as mesmas aspirações e somos a mesma gente, definitivamente [...]”¹⁵⁰⁹.

A respeito do mesmo tema, seria importante destacar, também, o seguinte comentário:

Não há dúvida de que esta solidariedade [encontrada numa turnê sul-americana na década de 1980] e este espírito bolivariano de unidade continental, é o melhor capital que todos os trabalhadores da cultura têm, se querem intervir neste trabalho sério e integrador no qual entendemos como próprias as realidades e lutas de todos os nossos povos latino-americanos. Agora começarão a viajar alguns poucos artistas, depois serão centenas, e em algum dia não muito distante, qualquer colega de qualquer país poderá trabalhar sem travas pelo continente, somando-se com sua tarefa criadora a luta pela liberdade, soberania e dignidade de nossos povos. E não com o espírito latino-americano chauvinista, senão para integrar nossos milhões de habitantes, à velhíssima paixão por um mundo de harmonia, de paz, de igualdade, de confraternidade, de amizade e de dignidade, para todos os habitantes da terra¹⁵¹⁰.

Sobre a sua ideia de América do Sul, Eduardo Di Mauro relata: “todos os nossos povos têm o mesmo idioma, uma mesma raiz, uma mesma origem e quase uma idêntica aventura ou desventura histórica de lutas, sacrifícios, dependência e subdesenvolvimento”. A respeito do teatro de títeres desta região, o artista afirma que o movimento dos bonequeiros na Argentina, juntamente com o Brasil, é o mais ativo. Existem mais de 180 grupos, dentre os quais a metade é de profissionais em tempo integral.

¹⁵⁰⁸ *Idem, ibidem.*

¹⁵⁰⁹ *Idem, p. 64.*

¹⁵¹⁰ *Idem, p. 77.*

Na década de 1980, conforme comentado, o bonequeiro realizou uma grande turnê pela América do Sul, e, em suas memórias, Eduardo Di Mauro relata que percebeu que “mais de oitenta por cento dos meninos e meninas do interior de nossos países jamais viram bonecos nem espetáculo algum destinado para eles”. Nesse sentido, afirma que “quando os bonequeiros de nossas terras entenderem o que significa o serviço, mas o serviço regular e sistemático de nossas ações para que o sonhado acesso à cultura chegue para todos os habitantes da terra, então poderemos falar de uma real profissão”¹⁵¹¹. Pensar em América Latina seria, portanto, pensar em acesso à cultura.

A respeito da questão da identidade latino-americana, Di Mauro comenta que faz falta “um programa de turnês permanentes de intercâmbio cultural, único recurso aglutinador de esforços pela defesa de uma identidade continental, frente ao avassalamento das grandes potências que querem impor suas formas de vida”¹⁵¹².

Podemos relacionar tal proposta a uma organização institucional que se aproxima do Instituto Latino-Americano do Títere, cuja ideia nasceu em 1992, dentro do edifício do teatro *Tempo*. Eduardo Di Mauro afirma que “o projeto foi aprovado pelo *Consejo Nacional de la Cultura Conac*. Em outubro de 1993, o Executivo do Estado, comprou o imóvel, edifício sede de *Tempo*”¹⁵¹³. Segundo suas memórias, pensava-se em inaugurar o Instituto em 2006, o qual, além de objetivar a formação profissional e a produção artística, seria também responsável por levar adiante a *Bienal Latino-Americana do Títere*, na Venezuela, reunindo bonequeiros espanhóis e da América Latina. O Instituto possui, além disso, a função de assessorar os colegas bonequeiros, buscando soluções para os problemas técnicos: “que sejam bons bonequeiros, que tenham teatros dignos, que façam excelentes bonecos e cenários, que não improvisem nas apresentações e sobretudo, que tenham a vocação para levar este produto onde seja mais necessário, se não indispensável”¹⁵¹⁴.

Héctor Di Mauro também ressalta, em suas memórias, o desejo de que existisse um Instituto Latino-Americano de Títeres:

Refletindo: não será tempo de que possamos ter um “Instituto Latino-Americano de Títeres” em língua espanhola, com técnicos latino-americanos, já que possuímos

¹⁵¹¹ *Idem*, p. 78-79.

¹⁵¹² *Idem*, p. 81.

¹⁵¹³ *Idem*, p. 124.

¹⁵¹⁴ *Idem*, p. 83.

“mestres” de uma hierarquia mais que ótima? (como Ilo Krugli, no Brasil; Javier Peraza, no Uruguai, Carlos Converso, no México; Armando Morales, em Cuba; Roberto Espina, em nosso país... só para citar alguns). Ninguém duvida acerca da importância que têm esses organismos de capacitação. Nenhuma “Escola” produz “artistas”, mas é inquestionável que ajuda seu desenvolvimento e nos perguntamos: por que não aqui? Algum DIA teremos que colocar “energia” neste assunto e nos conscientizarmos de sua necessidade. É importante que nossos companheiros possam “crescer”, é um importante passo à frente! E tem muito que ver com a “Cultura Popular”... ¹⁵¹⁵

A América Latina também serviu como referência para investigar como outros países lidavam com a profissão ligada ao teatro de bonecos. Nesse sentido, Eduardo Di Mauro afirma que desde quando era muito jovem desejava saber como solucionar os problemas da profissão de bonequeiro. Viajando pelos países que fazem fronteira com a Argentina, percebeu que havia uma situação mais precária do que a de seu país¹⁵¹⁶. No entanto, nem na Argentina se podia viver dedicando tempo integral aos títeres.

Por fim, cabe destacar, também, o seguinte comentário de Eduardo Di Mauro:

A cultura é essência viva do sentimento, a expressão e a comunicação dos povos. A cultura é criatividade, solidariedade, bondade, doçura, beleza, inteligência, amor, amizade, alegria de viver, respeito e dignidade. A incultura é a carência de sensibilidade, é a brutalidade, o atavismo, a prepotência, a injustiça, a violência e o derivado dos instintos primitivos: de criminalidade, barbárie e egoísmo que podem fazer do ser humano, dentro das espécies conhecidas, o animal mais cruel e sanguinário¹⁵¹⁷.

Relacionando o que Eduardo Di Mauro pensa sobre a América Latina e a sua concepção de cultura, podemos concluir que pensar numa irmandade latino-americana é, também, para ele, estimular a cultura, lutando pela solidariedade intrínseca ao desejo de levar a arte dos bonecos a todos aqueles que nunca viram uma apresentação de teatro em nosso amplo território.

Ilo Krugli, em suas memórias, também valoriza a ideia de América Latina – no entanto, o faz mais de forma indireta do que com comentários específicos. Ele relata suas primeiras relações com a América Latina como um todo: no início de sua carreira,

¹⁵¹⁵ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 173-174.

¹⁵¹⁶ DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, p. 126.

¹⁵¹⁷ *Idem*, p. 133.

recebeu um convite para trabalhar no norte da Argentina, na fronteira com a Bolívia, num estado chamado Jujuy. Ultrapassar a fronteira foi, para Ilo Krugli, uma experiência reveladora. Ele afirma que não queria ser europeu, comentando: “Acho que saímos alguns anos depois que o Che Guevara fez aquela viagem de moto pela Bolívia com o amigo dele. Poderíamos até ter escrito um diário, não de motocicleta, mas de teatro de bonecos...”¹⁵¹⁸. Ele afirma que não queria renegar a sua própria identidade, mas, sim, “descobrir culturas menos determinadas pela grande cultura urbana ocidental”¹⁵¹⁹.

O seu sentimento latino-americano esteve sempre presente em suas andanças pela América Latina. Como ele mesmo afirma poeticamente, “enfiei o pé na estrada, Che de olhos azuis”¹⁵²⁰ Não podemos deixar de entrever, em sua comparação com Che Guevara, a busca por uma solidariedade latino-americana provinda de uma descoberta das regionalidades conhecidas por meio de viagens longas e intensas. Dentre as suas visitas, é possível destacar a sua ida a Cuba, a qual descreve da seguinte forma:

Eu percebia que havia ali processos de desenvolvimento, talvez esteja idealizando. É que politicamente tenho toda uma história ligada a movimentos de esquerda, a partir dos meus pais imigrantes poloneses. Minhas atividades e a própria realidade da América Latina me obrigavam a ter um pensamento de resistência. E em Cuba todo esse processo ficou muito presente, percebíamos que lá havia uma possibilidade... Por exemplo, sabia que é complexa a história da Revolução Cubana, a relação com os Estados Unidos, a União Soviética, a dependência dela. Mas dava um prazer ver crianças e jovens todos estudando, não ver extrema miséria, aquilo que parece que só por um milagre poderá acontecer no Brasil, com todos dignamente vestidos, sem fome¹⁵²¹.

Dentro desta perspectiva, é possível lançar luz também à ideia de Eduardo Di Mauro sobre Cuba, país no qual realizou uma turnê em 2005:

Há três coisas indispensáveis para entender a Cuba do presente, seja quem visitar esta bela ilha do Caribe, deveria saber essas três coisas. Primeiro: em Cuba todos, absolutamente todos os seus habitantes tomam café da manhã, almoçam e jantam. Fome: 0. [...]

¹⁵¹⁸ ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Op. cit.*, p. 44.

¹⁵¹⁹ *Idem, ibidem.*

¹⁵²⁰ CAVINATO, Andrea Aparecida. *Op. cit.*, p. 37.

¹⁵²¹ ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Op. cit.*, p.152-153.

Segundo, todos os habitantes de Cuba sem exceção, têm acesso à educação primária, secundária e universitária. Que país do mundo tem essa alternativa?

E terceiro, todos os habitantes de Cuba têm acesso à saúde, isto quer dizer: serviço médico de alto nível e todo tipo de remédios, inclusive para tratamentos crônicos¹⁵²².

Héctor Di Mauro, em suas memórias, também fornece destaque especial à sua experiência em Cuba, justificando o seu desejo de vivenciar a realidade deste país da seguinte forma:

Sem utopia não há futuro! O “projeto CUBA” nos parece, a todos os utopistas, muito interessante! Em um mundo globalizado em frivolidade e mercantilismo, onde a quase única valorização está referida à ganância monetária máxima, o êxito é entendido exclusividade na capacidade de “ganhar dinheiro”. Pouco importa a forma que se logre semelhante objetivo (empréstimos usurários a desesperados, ou a países do “terceiro mundo”, narcotráfico, prostituição, venda de armas)... [...] ... mas cuidado! Que apesar das guerras, dos meios de comunicação em mãos dos “formadores de opinião”, a humanidade vai para frente sem se deter... Cuidado com as utopias! Dito isso, era natural que tivéssemos uma “grande curiosidade” de conhecer a “Ilha Grande do Caribe”, sua gente e nossos colegas.¹⁵²³

Retornando às memórias de Ilo Krugli, com a perspectiva de viajar pela América Latina, o bonequeiro atravessou a Bolívia e parou numa cidade chamada São Luiz de Potosí, “a mais antiga das Américas”. Ele relata que

Na época tinha ocorrido uma revolução na Bolívia e o pessoal do sindicato mineiro nos adotou com a Universidade e começamos a fazer espetáculos nas minas e nos sindicatos. Era lindo, todos os mestiços, as índias com crianças sentavam no chão ou em cadeiras pra assistir. Às vezes, no meio de uma apresentação, todo mundo saía correndo porque alguém dizia que não sei quem estava vindo com armas na mão, depois descobriam que tinha sido alarme falso e voltavam todos¹⁵²⁴.

¹⁵²² DI MAURO, Eduardo. *Op. cit.*, 106.

¹⁵²³ DI MAURO Héctor. *Op. cit.*, p. 271-272.

¹⁵²⁴ ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Op. cit.*, p. 46.

Esta história pode ser relacionada com aquela contada por Eduardo Di Mauro: ambos os bonequeiros foram contar histórias para crianças em cidades mineiras. Existia, portanto, um sentimento semelhante de levar aos lugares mais longínquos da América Latina as criações ligadas ao teatro de bonecos. A expansão da cultura estaria ligada, portanto, a uma descentralização do teatro – o qual é, de certa forma, muito relacionado com as metrópoles de nosso continente.

Depois de algum tempo e idas e voltas, Ilo Krugli foi para Cuzco, no Peru:

Fizemos grandes descobertas. A relação da criança indígena com a natureza e o mundo era mais tridimensional. Durante muito tempo guardei um desenho que era um avião passando por cima da minha cabeça. E para mostrar o que ele significava – um traço com duas rodela coladas -, a menina passava a folha por cima da cabeça, sonorizava o barulho do avião, só tinha significado, se colocasse na parede ninguém ia entender que era um avião. Essa foi uma das grandes descobertas. A nossa cultura ocidental, a escola coloca um mundo muito racional e intelectual que é bidimensional¹⁵²⁵.

A respeito desta penetração pelos rincões da América do Sul, Ilo Krugli comenta:

Ao nos apresentarmos pelas aldeias, povoados, não existia a preocupação com o sucesso, queríamos era descobrir o mundo que intuíamos e que não podíamos experimentar em Buenos Aires. Esta reflexão é como uma revelação para mim, porque a partir de certo momento a gente começa de alguma forma a trabalhar pelo sucesso, a pensar nele, pois toda a nossa vida vai sendo condicionada a isso: a que as coisas funcionem, a sermos aceitos, a não sermos esquecidos. Não pensávamos em sucesso, mas adorávamos o que estávamos fazendo. Bonecos de cabaça e papelão, papel machê, eram eles nossos *patrocinadores*, que bancavam todas as nossas viagens. E era tão bom!¹⁵²⁶

Na década de 1960, o bonequeiro chega definitivamente ao Brasil. Ilo Krugli valoriza muito a cultura popular:

¹⁵²⁵ *Idem*, p. 48.

¹⁵²⁶ *Idem*, p. 49-50.

Os primeiros *folguedos* de que participamos aconteceram nos anos 1960, em vales e praças antigas dos Andes: camponeses, mineiros, brancos, negros, caboclos, guerras, revoluções e as grandes utopias, que nos levaram até as raízes do teatro. No Brasil, integramos e *devoramos* a linguagem deste teatro *místico e mítico*, que acontecia em cidades grandes e pequenas, em ruas, vilas, praças e até em algum teatro de elite.

Desenhamos uma caminhada e uma procura das pegadas, ao longo das estradas da vida e da alma – as marcas, ressonância de tambores e flautas, que lembravam o pisar forte no chão ou a batida do coração, ressurgia assim a ressonância coletiva em que se vai construindo o teatro¹⁵²⁷.

O seu conhecimento da América Latina também perpassa a espiritualidade. Ele afirma que, em suas viagens por este território, sempre esteve atento aos costumes e à religião. Nesse sentido, atentou-se à relação com a terra na Bolívia e no Peru: “os índios com a Pacha Mama, a mãe Terra, é uma coisa muito forte”.

No Brasil, Ilo Krugli passou por experiências no Candomblé. Na segunda casa de Candomblé que foi, realizou “todas as experiências possíveis”, raspou “para o santo” e depois começou a se distanciar¹⁵²⁸. Apesar de todas essas vivências espirituais, Ilo Krugli acredita, sobretudo, no poder da poesia: para ele, “a poesia assegura a continuidade da espiritualidade do homem”¹⁵²⁹.

Mane Bernardo e Sarah Bianchi, por sua vez, não comentam muito, em suas memórias, a respeito do sentimento de irmandade latino-americano. Mane Bernardo, durante a temporada em que passou nos Estados Unidos, foi visitar o México a fim de conhecer “novos mundos” – “mundos titeriteiros”¹⁵³⁰. Ao regressar a Buenos Aires, concorreu, na década de 1960, a uma bolsa a fim de desvendar com mais cuidado as maravilhas dos bonecos mexicanos. Contemplada com o financiamento, foi pesquisar a respeito do teatro de títeres no Instituto Indigenista.¹⁵³¹ E foi aceita com entusiasmo pelos colegas de profissão mexicanos, participando de cursos e conferências. Sobre a cena de bonecos no país naquela época, Mane Bernardo relata:

¹⁵²⁷ *Idem*, p. 97.

¹⁵²⁸ *Idem*, p. 159.

¹⁵²⁹ *Idem*, p. 161.

¹⁵³⁰ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 177-178.

¹⁵³¹ Mane Bernardo relata que, ao se reunir com o Diretor da O.E.A. em Buenos Aires, o mesmo disse: “Então é você que tem uma bolsa de títeres. Eu me neguei tanto a esta bolsa... Pensar que em vez de dar-lhe a um engenheiro eletrônico, a perdemos fornecendo-lhe a uns bonequinhos...”. Ao que Mane Bernardo, com raiva contida, respondeu: “Sem depreciar a eletrônica, *os títeres também formam parte da cultura e da educação*”. (*Grifo nosso*). BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 178.

Constatee que os bonecos tinham muito mais tradição que entre nós e que era utilizado e aplicado em muitos aspectos diferentes da educação e da cultura. Com os títeres se ensinava a construção de banheiros (ou latrinas) como eles os chamavam. Com títeres se fizeram provas e estudos para a alfabetização do indígena no estado de Chiapas, no sul do país. Com títeres se iniciava os professores rurais e também com títeres se difundia a história mexicana e seus heróis¹⁵³².

A bonequeira passou dois anos no México, e se arrependeu de ter regressado a Buenos Aires:

Hoje, depois de anos, creio que não deveria ter voltado para a Argentina, que o meu lugar estava lá e que o México teria recebido com mais alegria, mais respeito e melhor acolhida todos os meus desvelos e experiências bonequeiras. Mas regressei, e esse foi o meu segundo erro. Os Estados Unidos me permitiram, em poucos anos, lograr mais experiências com os bonecos que toda a minha vida desperdiçada em meu país, debatendo-me entre a politicagem, os ódios e as invejas medíocres¹⁵³³.

A partir desta experiência, é possível entrever que Mane Bernardo não possuía o sentimento da união latino-americano como pudemos observar nas memórias de Ilo Krugli, Héctor Di Mauro e Eduardo Di Mauro. O México, antes do que um país irmão, era um refúgio daquela Argentina que rejeitava Mane Bernardo, com todos os seus problemas profissionais e políticos.

Héctor Di Mauro, em suas memórias, também relata uma viagem que realizou por várias regiões da América do Sul, de janeiro a maio de 1991. Ele visitou, nesta turnê, o Chile, o Peru, o Equador, a Colômbia, a Venezuela. Como conclusão de sua narrativa desta aventura, afirma:

Com total seguridade estou convencido de que foi a tarefa MAIS IMPORTANTE que realizei na minha vida profissional como bonequeiro. A mais rica em experiências e a que recordo permanentemente com maior afetividade pela colaboração e o apoio de dezenas de colegas bonequeiros que foram solidários com a “minha façanha”.¹⁵³⁴

¹⁵³² *Idem*, p. 179.

¹⁵³³ *Idem*, p. 180.

¹⁵³⁴ DI MAURO, Héctor. *Op. cit.*, p. 257.

Sarah Bianchi e Mane Bernardo também relatam uma turnê que fizeram, durante vinte e sete dias, por treze países da América Latina. Elas objetivavam entrar em contato com a América Latina, mas, antes do que uma viagem de descoberta, esta temporada foi um período repleto de obstáculos e de más lembranças. No entanto, após o relato de todos os percalços, as bonequeiras concluem que

Se fizermos o balanço final da temporada, fora o pitoresco, o resultado foi positivo em contatos, conhecimento de bonequeiros e difusão do títere argentino e de nossa obra em particular, assim como a constatação de que o títere, de uma forma ou de outra, existiu e existe em todas as partes¹⁵³⁵.

Nesse sentido, é possível perceber que Mane Bernardo e Sarah Bianchi não possuíram, em suas memórias, a ideia de uma América Latina a ser fortalecida e vangloriada em sua cultura comum. O sentimento latino-americano é, portanto, expressado de maneiras distintas em cada uma das memórias dos bonequeiros analisados. No entanto, podemos perceber que o termo *América Latina* está presente como construção em todas as biografias apresentadas.

O contraponto de Lucecita e a sua *autobiografía titiritesca*: memórias sob a perspectiva de um boneco

Na obra *4 Manos y 2 Manitas*, de Mane Bernardo e Sarah Bianchi, as memórias de ambas as bonequeiras são interrompidas frequentemente pelas intervenções do boneco Lucecita, criado por elas em 1946 e “parceiro” constante de trabalho por ter se tornado o apresentador oficial das peças infantis desenvolvidas ao longo de anos.

Lucecita foi tão importante na trajetória profissional das duas artistas que, em 2008, Sarah Bianchi publicou um livro, cuja autoria é assinada pelo títere, chamado *Lucecita para todos – autobiografía titiritesca y obras de títeres*. A obra se esgotou e, em 2010, Sarah Bianchi publicou a continuação de tal trabalho – *Lucecita en el*

¹⁵³⁵ BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Op. cit.*, p. 239.

bicentenario 2010! Autobiografía titiritesca. Numa autodefinição escrita a um amigo-boneco, na segunda obra, Lucecita afirma:

Eu sou um menino, mas me mantenho igual desde que nasci em 1946. Sempre que chega um novo títere tenho medo de que me tire o meu título de indiscutível “Primeiro Ator”, coisa que uma vez um consegui, Toribio, que até se transformava em ator quando abandonava o retábulo e saía do cenário. Mas isso durou pouco e aqui sigo eu, como sempre, acompanhando Sarah.¹⁵³⁶

Segundo Jorge Dubatti e Nora Lía Sormani, responsáveis pelo prólogo de ambos os livros, “na realidade, a voz de Lucecita se transforma na máscara, o intermediário, a ponte entre os leitores e a vida da bonequeira Sarah, ilumina a alma da criação artística e descobre que o títere é muito mais que matéria animada, muito mais que uma personagem”¹⁵³⁷.

Em entrevista aos autores do prólogo, Sarah Bianchi comenta a respeito da diferença entre fazer teatro para crianças e fazer teatro para adultos. Para esta bonequeira, há uma grande distinção entre ambos:

No trabalho para adultos o importante está deste lado, quer dizer, no cenário. Se o público o recebe com tomates ou aplausos, não me importa. Me interessa experimentar. Quando trabalho para crianças, a importância está do outro lado, quer dizer, no público. Devemos a eles. Com as crianças não quero correr riscos porque não posso ferir sua sensibilidade como espectadores. Não posso perder de vista que do outro lado do cenário há pequenos. Não me oponho a que a criança possa ver de tudo, mas a responsabilidade é do artista. No teatro infantil, para mim a prioridade é a criança, não o espetáculo.¹⁵³⁸

Talvez seja possível relacionar esta enorme responsabilidade dada ao artista do teatro infantil com a importância de Lucecita para Sarah Bianchi e para a sua trajetória como bonequeira. Afinal, como ela mesma afirma, foi graças ao teatro para crianças que conseguiram salvar uma temporada no *Teatro Nacional de Títeres* e, a partir daquele

¹⁵³⁶ BIANCHI, Sarah. *Lucecita en el bicentenario 2010! Autobiografía titiritesca*. Buenos Aires: Desde la Gente, 2010, p. 38.

¹⁵³⁷ *Idem*, p. 07.

¹⁵³⁸ BIANCHI, Sarah. *Lucecita para todos. Autobiografía titiritesca y obras de títeres*. Buenos Aires: Desde la Gente, 2008, p. 09.

momento, o público infantil ganhou um papel fundamental em seu caminho profissional. Sendo Lucecita a apresentadora oficial das peças para os pequenos, ela passou a ter importância essencial no fazer teatral.

Nas duas “autobiografias titiritescas”, Lucecita cria humor com seu jeito de aluno levado, esbanjando, ao mesmo tempo, inocência e exibicionismo em seus comentários ora irônicos, ora ingênuos, ora sarcásticos. Por meio deste títere, Sarah Bianchi pode falar a respeito de sua própria trajetória e da conjuntura de seu país sem nenhuma censura.

A censura, aliás, é assunto presente em ambos os livros. Na primeira obra, de 2008, Lucecita, logo no início, já tece o seguinte comentário:

Haviam me assegurado que já não há censura. E por que riscaram então a palavra genial que escrevi no título deste livro?

Vêm como tudo segue sendo uma mentira? Sim, sou genial, e por que não? Mas existe a censura e, como sempre, a pessoa está contra mas ela o atinge. Assim, não se deixem influenciar pelo petisco e julguem por si mesmos, porque chegará um dia em que teremos até um governo de títeres, não um governo títere e então vão se dar conta de que somos geniais.¹⁵³⁹

Já no segundo livro, de 2010, Lucecita exclama, a respeito do mesmo assunto: “Uma pergunta: seguirá existindo a palavra censura em 2010? Tem tantas formas enganosas de se manifestar que é difícil apagá-la completamente”.¹⁵⁴⁰

Neste segundo livro, Lucecita mostra sua inocência nos anacronismos revelados e nos mal-entendidos acerca da Matemática, da História e da Gramática. Em certo momento do livro, ao refletir a respeito dos acontecimentos de 1810 na Argentina¹⁵⁴¹, afirma:

¹⁵³⁹ *Idem*, p. 12.

¹⁵⁴⁰ BIANCHI, Sarah. *Lucecita en el bicentenario 2010! Autobiografía titiritesca*. *Op. Cit.*, p. 19.

¹⁵⁴¹ O dia 25 de maio de 1810 é considerado pelos argentinos como o Dia da Independência. Foi neste dia que “os portenhos de todas as tendências políticas juraram obediência à Primeira Junta”, sendo esta o “primeiro órgão de governo argentino independente da Espanha” SHUMWAY, Nicolas. *A Invenção da Argentina. História de uma Idéia*. *Op. cit.*, p. 47. No entanto, segundo Nicolas Shumway, “embora os argentinos considerem 25 de maio de 1810 como o Dia da Independência, esse juramento só pode ser considerado uma declaração de libertação da Espanha no contexto dos confusos eventos políticos da época. Jurar fidelidade a Fernando [príncipe herdeiro da Espanha], que não ocupava o trono, permitia rejeitar o incompetente Carlos IV [monarca espanhol deposto] e o usurpador José Bonaparte [irmão de Napoleão Bonaparte nomeado como imperador da Espanha], afirmando lealdade à instituição monárquica, sem ofender os *criollos* e os realistas espanhóis. [...] Como esses acontecimentos ocorreram

Bom, o certo é que depois de meses, na última semana deste maio de 1810 os patriotas decidiram se despedir gentilmente de Cisneros, o Vice-Rei, e de seus acompanhantes. Em 22 de junho os embarcaram em um barco inglês e tchau! Boa viagem! Vão direitinho para a Espanha e basta de ser quinta coluna e conspirar contra a revolução. [...]

Quantas dores inúteis de cabeça teríamos economizado se mais de uma vez tivéssemos seguido seu exemplo! Agora não os tiramos do país, se exilam sozinhos quando tem vontade, isso sim, por via das dúvidas bem forrados de dólares, nem sequer de pesos.¹⁵⁴²

Com tal estratégia, Sarah Bianchi consegue produzir humor e críticas ao Estado argentino de 2010. Ao final do capítulo citado acima, a bonequeira confessa: “Sabe, Lucecita? Às vezes gostaria de ser um títere. Creio que têm mais liberdade que nós e forças para renascer dos piores contratempos”.¹⁵⁴³

Em outro episódio do mesmo livro, Lucecita conta que, em dado momento, por conta da “gripe suína”, os teatros tiveram que ser fechados devido ao risco de contágio. Ao final, tece um comentário recheado de sarcasmo:

Pouco a pouco o medo se foi e tudo voltou ao normal. Mas, que ano! E não fomos só nós. Escutei que todo o pessoal do espetáculo havia tido um período ruim. Refletindo pensei, que sorte temos porque somos personagens títeres: não temos que comer de verdade, nossa barriquinha é feita de espuma. Mas... O que nos pode acontecer se nossos patrões bonequeiros não tem dinheiro nem para comer um sanduíche?¹⁵⁴⁴

Outro episódio confirma o perfil humorístico de Lucecita: a fim de fazer uma estátua de si próprio, o boneco passa a juntar dinheiro. No entanto, revela:

Estou juntando dinheiro para fazer uma estátua de mim mesmo, sim, minha, de Lucecita o Títere genial. Se minha patroa descobre vai me dizer que estou louco, por isso não

no mês de maio, na Argentina a palavra *Mayo* passou a ser sinônimo de independência e de apoio à democracia, em oposição à monarquia. Assim, o movimento revolucionário é conhecido como *Mayo*, e seus líderes como ‘los hombres de Mayo’. No entanto, o termo deve ser usado com cuidado, pois agrupar todas as personalidades e correntes ideológicas da revolução da independência sob essa denominação sugere um consenso ideológico que na verdade nunca existiu”. *Idem*, p. 47, 48.

¹⁵⁴² BIANCHI, Sarah. *Lucecita en el bicentenario 2010! Autobiografía titiritesca*. *Op. Cit*, p. 45.

¹⁵⁴³ *Idem*, p. 46.

¹⁵⁴⁴ *Idem*, p. 72.

conto a ela nem a meus companheiros que vão dizer que sou vaidoso e presunçoso. Mas não é assim, não sou vaidoso nem presunçoso. Trata-se nada mais do que um ato de justiça.¹⁵⁴⁵

Lucecita também nos conta que, acompanhando Sarah Bianchi, foi uma vez à biblioteca, onde, com muita resistência de sua parte, teve a oportunidade de ler sobre os Cavaleiros do Apocalipse. Assim, descobriu a existência da relação de tais personagens com a Fome, a Guerra, a Doença e a Morte. Depois disso, ao perceber que o boneco estava amedrontado, Sarah lhe disse ser aquela história apenas uma fábula, um conto. No outro dia, Lucecita, ao ler as trágicas notícias do jornal, comenta, reafirmando o seu perfil irônico:

Me deu tanta raiva que pensei em levar o jornal a Sarah para lhe mostrar que era uma mentirosa. Mas me contive, era melhor que seguisse sendo ingênua e acreditasse ainda em pedrinhas coloridas e nos Reis Magos. Afinal de contas, nem eu nem ela poderíamos ser capazes de vencer os famosos Cavaleiros do Apocalipse, tão vigentes ontem, no começo dos séculos, como hoje, em nosso moderno e maravilhoso tempo atual.¹⁵⁴⁶

Ao longo do livro de 2010, Lucecita critica também a virtualização e maquinização das relações sociais, sempre com humor e ironia. Na obra de 2008, faz muito humor com o tema da política. Em uma das passagens do trabalho, Lucecita narra: “Estão se aproximando as eleições e me interei que minha patroa, como sempre fez, vai ir votar. Então, lhe pedi: – Me leva contigo? – Está louco? Um títere no máximo pode ser candidato, mas não votante”.¹⁵⁴⁷

Em outro episódio do mesmo livro, Lucecita decide participar da política, afirmando: “Eu disse não sei nada, mas de acordo com o que escuto e leio dos que se dizem entendidos, eles também não entendem nada”.¹⁵⁴⁸ Após muitas idas e vindas de tentativas de uma aproximação aos instrumentos da política, Lucecita cria o seu partido político com as crianças de um jardim de infância que homenageara o títere colocando o seu nome na biblioteca da instituição escolar. O partido político criado se chamou “Títeres ao poder”. Assim Lucecita se expressa:

¹⁵⁴⁵ *Idem*, p. 73.

¹⁵⁴⁶ *Idem*, p. 78.

¹⁵⁴⁷ BIANCHI, Sarah. *Lucecita para todos. Autobiografía titiritesca y obras de títeres. Op. Cit.*, p. 53.

¹⁵⁴⁸ *Idem*, p. 57.

Agora estou contente com o conseguido. Tenho todo o futuro pela frente e sei que conto com um partido muito forte a meu favor: nada menos que o grande mundo das crianças que me entendem e me ajudam.

Estou seguro que o meu partido político “Títeres ao poder” vai crescer logo, quando os homens saibam que nosso ministério mais importante vai ser o da brincadeira porque as coisas mudarão quando toda atividade seja tomada como uma brincadeira. [...]

Sim, senhores humanos, deve-se aprender a brincar durante toda a nossa vida, apaguemos o equivocado slogan de “brincar é coisa de crianças” e tenho segurança de que a vida vai ser muito melhor ainda que em todo jogo às vezes se ganha e às vezes se perde.¹⁵⁴⁹

Com a voz de Lucecita e sua “autobiografia titiritesca”, Sarah Bianchi transforma suas próprias memórias em uma brincadeira, tecendo comentários acerca de sua própria vida e de sua realidade social. É possível entrever uma continuidade entre *4 Manos y 2 Manitas* e as obras escritas por Lucecita, apesar de a primeira ter sido elaborada, também, pelas mãos de Mane Bernardo: ambas demonstram com ironia as dificuldades políticas¹⁵⁵⁰ e tratam com humor de episódios curiosos, todos os quais foram vividos sem que fosse perdido o entusiasmo e o desejo de se fazer teatro de bonecos. Lucecita é parte da trajetória de Sarah Bianchi e Mane Bernardo, e, pode-se dizer, apresentadora oficial não apenas de suas peças infantis mas, também, do universo experimentado por ambas as bonequeiras em sua rica trajetória profissional.

¹⁵⁴⁹ *Idem*, p. 59-60.

¹⁵⁵⁰ Outro episódio narrado por Lucecita é o seguinte: ao receber o prêmio de Cidadã Ilustre da Cidade de Buenos Aires, “no discurso de agradecimento Sarah se lembrou dos companheiros bonequeiros, bem como, é claro, levantou a incógnita que não entendia de haver passado de ser subversiva em 1976 a cidadã ilustre em 2003, todos por decreto da prefeitura da Cidade de Buenos Aires”. *Idem*, p. 42.



Sarah Bianchi e Mane Bernardo.

Fonte: DEPIANO, Antonio Eduardo. *Museo Argentino del Títere. Patrimonio de Buenos Aires*. Buenos Aires: Abey Ediciones, 2017, p. 51.



Mane Bernardo e Sarah Bianchi.

Fonte: DEPIANO, Antonio Eduardo. *Museo Argentino del Títere. Patrimonio de Buenos Aires*. Buenos Aires: Abey Ediciones, 2017, p. 51.



Sarah Bianchi com o títere Lucecita.

Fonte: DEPIANO, Antonio Eduardo. *Museo Argentino del Títere. Patrimonio de Buenos Aires*. Buenos Aires: Abey Ediciones, 2017, p. 51.



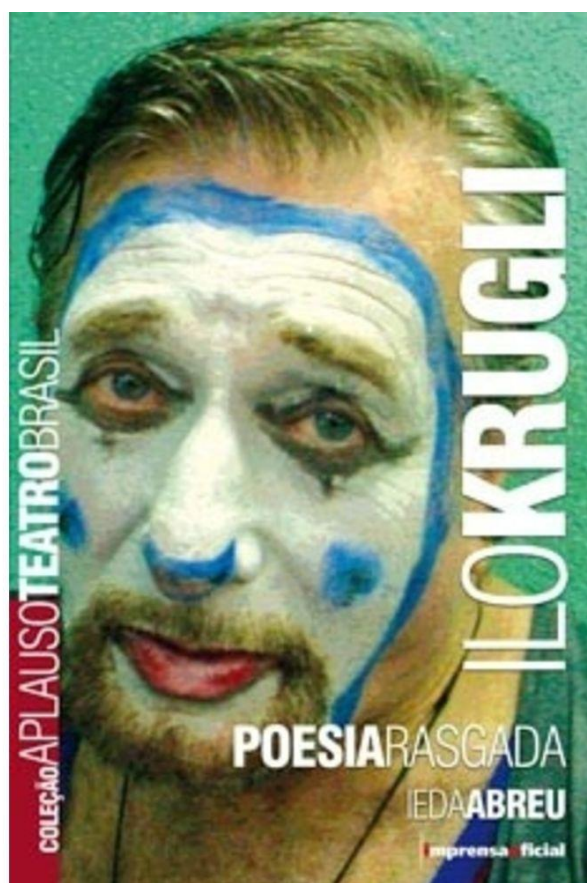
Os Irmãos Di Mauro nos anos 1940.

Fonte: DI MAURO, Héctor. *Medio Siglo de profesión titiritero (1950-2000)*. Córdoba: Juancito y Maria Ediciones, 2001, p. 33.



Héctor Di Mauro.

Fonte: PRELORÁN, Jorge (dir.). DI MAURO, Héctor. *Héctor Di Mauro – Titiritero de Profesión*. The School of Theater, Film and Television, University of California, Los Angeles, 2002, p. 13.



Capa do livro *Poesia Rasgada*.

Fonte: ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Poesia Rasgada*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

Conclusão

*Novas se abrirão,
Leves,
brancas,
puras,
dêste fogo,
muitas estrelinhas...*

Cecília Meireles

De acordo com o pesquisador Jorge Larrosa, podemos afirmar que o sistema totalitário repugna todas as incertezas, buscando, a fim de garantir a sua estabilidade, planejar e produzir o futuro, mesmo que, para isso, tenha que construir também as pessoas que estarão neste futuro¹⁵⁵¹, de forma que o mundo se torne uma continuidade do que já existe.

Nesse sentido, o Totalitarismo poderia vincular-se com a redução da “novidade inscrita no nascimento” e com o desejo de “escrever antecipadamente a história”. A partir desta ideia, Larrosa afirma que deveríamos nos questionar: “até que ponto toda educação, entendida como a realização de um projeto, reduz a novidade da infância no sentido em que a reconduz às condições existentes e a faz dedutível daquilo que já existia”¹⁵⁵²? Ainda de acordo com o mesmo autor, na contemporaneidade, “nosso Totalitarismo consiste na captura pragmática da novidade, em sua administração e em sua venda no mercado do Futuro”¹⁵⁵³. Dentro desta perspectiva, nos perguntamos: de que forma tratamos as crianças nas Artes para a infância, em especial no teatro de bonecos? Como uma novidade ou como uma humanidade a ser dominada, dirigida?

Nesta pesquisa, verificamos que a Escola Nova, base fundamental para o moderno teatro de bonecos no Brasil e na Argentina voltado para o público infantil, detinha, contraditoriamente, tanto discursos que defendiam a infância como novidade

¹⁵⁵¹ LARROSA, Jorge. “O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana – Danças, piruetas e mascaradas*. Op. cit, p. 237.

¹⁵⁵² *Idem, ibidem*.

¹⁵⁵³ *Idem*, p. 239.

(autonomia, desenvolvimento da criatividade, aprendizagem ligada ao cotidiano da criança) como ideias que apoiavam uma infância conduzida como “ponte para o futuro” (higienismo, controle comportamental, nacionalismo). Estes discursos opostos se encontravam, muitas vezes, de forma simultânea na obra de um mesmo autor, revelando a complexidade na maneira como um ideário é reapropriado por um sujeito histórico, embebido de suas contradições individuais e sociais.

Helena Antipoff, uma das protagonistas do movimento de difusão do teatro de bonecos para o público infantil no Brasil dos anos 1940, realizou um trabalho cujo principal objetivo era a edificação cultural das crianças brasileiras a fim de que se aprimorasse o seu empenho nas escolas, colaborando, dessa forma, para a construção de um país mais criativo e menos desigual. Para tanto, associava-se aos ideais escolanovistas que, em nosso país, se tornaram uma política de Estado. Enquanto isso, Javier Villafañe, na Argentina, contribuiu para a estruturação de inúmeros teatros de bonecos e, de forma marginal, *outsider*, independente de estratégias estatais, deixou os seus traços em diversos lugares da América Latina, incluindo o Brasil, onde estimulou o alastramento dos títeres inclusive entre atores sociais como Helena Antipoff.

Com o advento dos cursos de teatro de bonecos promovidos pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, representada por Antipoff, a dramaturgia nacional vinculada a esta linguagem, criada especialmente para o público infantil, começou a se fortalecer. Nesta esteira, foram conformados, também, em período concomitante, grupos de teatro de bonecos cuja primordial finalidade era a formação do público infantil, como o *Grupo Gibi* e o *Grupo Teatro de Bonecos da Prefeitura*, ambos apoiados com verba pública. Dessa forma, ao contrário da iniciativa artística do bonequeiro argentino Ariel Bufano, que também obteve financiamento estatal, os dois coletivos brasileiros aderiram, de certa maneira, ao projeto escolanovista estatal de educação moral e cultural do público infantil. Enquanto isso, no caso de Bufano, a ideia era a de romper com as proposições tradicionais de teatro de bonecos estabelecidas. O teatro de bonecos brasileiro, mais uma vez, parecia atrelado ao Estado de uma forma que não se efetivava de maneira semelhante no contexto argentino.

Isto, provavelmente, se refletiu nas peças para títeres, endereçadas especialmente ao público infantil, divulgadas em livros que exibiam esta linguagem. Na Argentina, a dramaturgia conformou-se por uma variedade de posicionamentos acerca do que deveria ser a infância, o que não encontra similaridade no Brasil. Não podemos deixar de

ênfatisar, também, que esta diversidade de concepções pode estar relacionada com o fato de que a Escola Nova era um movimento marginal no caso argentino, o que estimularia, possivelmente, uma maior amplitude de temas para a infância, já que não havia um discurso oficial do Estado para englobar todos os autores. Já no caso brasileiro, o que percebemos é que as peças publicadas em livros sobre o tema eram, em grande parte, de caráter moralista e higienista, o que nos remete à reflexão sobre qual espécie de infância se desejava estimular. Ao mesmo tempo, é necessário ênfatisar que a quantidade de livros sobre teatro de bonecos publicados no Brasil deste período é muito menor do que na Argentina.

A partir desta relativa lacuna na documentação brasileira utilizada para nossa pesquisa, nos questionamos: por que no Brasil grande parte da dramaturgia para títeres não foi publicada em livros, tal como ocorreu na vizinha Argentina? O mesmo sucede com relação à ausência de autobiografias de bonequeiros brasileiros, tal como verificado no último capítulo da investigação. A única exceção, neste caso, são as memórias do argentino Ilo Krugli, que viveu grande parte da sua trajetória no Brasil. No entanto, não podemos nos esquecer de que, antes do que bonequeiro, este artista é reconhecido por seu trabalho de vanguarda, tanto no teatro de grupo como na arte-educação.

Estas memórias analisadas no quinto capítulo da Tese nos permitiram averiguar como a identidade individual de cada um dos artistas se interconecta com a identidade coletiva da história do teatro de bonecos argentino, o que nos revela que uma construção histórica desta linguagem cênica – no caso da Argentina, com periodização e distinção de gerações –, conduz a um maior estímulo para que os próprios bonequeiros se coloquem, em publicações acerca de sua trajetória artística, enquanto agentes da conjuntura social e política de seu país.

Dentro de todo este contexto, por meio da História Conectada e Comparada, foi possível perceber que a variedade de fontes publicadas acerca do teatro de títeres argentino é muito maior do que no caso brasileiro. Talvez devido ao fato de que o movimento dos bonequeiros no país vizinho, dentro do recorte temporal aqui proposto, tenha sido, em sua parte mais reconhecida, um movimento de resistência, que possuía como marco fundamental a figura de um poeta que representava a oposição ao Fascismo – Federico García Lorca. Enquanto isso, no mesmo período, no Brasil, o moderno movimento de teatro de bonecos foi, sobretudo, pedagógico, ligado a uma política de Estado, o que não retira a sua importância enquanto elemento conformador de uma

tradição bonequeira intelectualizada e burguesa, que seria a base e o contraponto ao teatro de bonecos experimental, o qual ganhou maior força, no país, a partir dos anos 1960.¹⁵⁵⁴

A busca de fontes e sua publicação, e a historicização do teatro de bonecos brasileiro se tornam, assim, de fundamental importância para que sejam compreendidas as questões, os posicionamentos, as contradições e as resistências do movimento bonequeiro nacional ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, momento atual.

Por meio destes estudos, teremos mais fundamentação, além disso, para debater sobre o teatro para o público infantil, tema-chave desta Tese. Com isso, seremos mais capazes de refletir sobre um assunto tão indispensável nos dias de hoje: como se contrapor ao Totalitarismo, que afeta a forma como olhamos as crianças, a grande novidade do mundo, que, segundo Jorge Larrosa, sabe de coisas das quais desconhecemos? Como realizar um teatro de bonecos que não trate este público como um grupo que, um dia, será apenas força de trabalho? Como fazer um teatro de bonecos que não defina as crianças como seres que, um dia, se tornarão apenas aquilo que nós, adultos, desejamos para o mundo, conformando uma conservação do *status quo* ou, até mesmo, canalizando suas potencialidades criativas para um modelo de transformação já prestabelecido? As crianças estão aqui para nos surpreender e, para isso, nada melhor do que, como dizia Javier Villafañe, colocar um boneco em cena para dizer que 2 mais 2 são 5 logo após um primeiro títere haver afirmado que 2 mais 2 são 4.

Escrevo esta conclusão durante o período de isolamento devido à pandemia de coronavírus. Escutando, numa reflexão promovida por uma rede social, o pesquisador argentino Carlos Skliar conversar sobre este tempo em que vivemos, tomo conhecimento de uma frase do escritor Mia Couto: “Infância é quando ainda não é muito tarde” (*tradução nossa*). Esta infância enquanto reflexão filosófica à qual ele se refere vale, portanto, para a humanidade em geral. Infância como tempo livre, como jogo. “Celebração do instante, valorização da Natureza, leitura, narração”. Diversas atividades que se opõem ao mercado e ao mundo da tecnologia. Nesse sentido, para

¹⁵⁵⁴ Nesta perspectiva, enfatizamos, ao longo da pesquisa, que o teatro de bonecos popular brasileiro, como o *mamulengo*, não seria o enfoque, uma vez que sua tradição não é voltada especialmente ao público infantil.

Skliar, pensar numa nova humanidade seria refletir acerca de uma humanidade infantil. E esta seria a ideia da Arte. A vida individual e a vida comunitária, ao mesmo tempo.

Refletindo sobre estas questões, nos damos conta de como uma pesquisa histórica acerca do teatro de bonecos voltado ao público infantil pode extrapolar os limites temporais e temáticos da investigação e chegar até este tempo que presenciamos e vivenciamos, fornecendo-nos indagações em que ainda não havíamos pensado anteriormente.

Bibliografia

Livros – edições brasileiras

- _____. *O Mundo da Criança*. Rio de Janeiro: Editora Delta S.A., 1958, vol. 8
- ABREU, Ieda de. KRUGLI, Ilo. *Poesia Rasgada*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.
- AMARAL, Ana Maria. *Le theatre de marionnettes au Bresil et à São Paulo des années 40 aux années 80*. São Paulo: COM-ARTE, 1994.
- AMARAL, Ana Maria. *Teatro de Bonecos no Brasil e em São Paulo de 1940 a 1980*. São Paulo: COM-ARTE, 1994.
- AMARAL, Ana Maria. *Teatro de Animação*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997.
- AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- AMARAL, Márcia Amira Freitas do. *O papel do teatro de bonecos na construção do conhecimento*. Rio de Janeiro, _____, 1988.
- ANDRADA, Maria Borges Ribeiro de. *Escolinha de arte do Brasil: a modernidade alcança a educação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995 (tese).
- ANTIPOFF, Daniel I. *Helena Antipoff – sua vida, sua obra*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1975.
- ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Psicologia Experimental – vol. I.*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 1992.
- ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. II.*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 1992.
- ARIÈS, Phillipe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, Fernando [et al.]. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2015.
- BENEDETTI, Lúcia. *Teatro Infantil*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1957.
- BENJAMIN, Walter. *A hora das crianças. Narrativas radiofônicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009.
- BERLIN, Isaiah. *As Raízes do Romantismo*. São Paulo: Ed. Três Estrelas, 2015.
- BLOIS, Marlene Montezi. BARROS, Maria Alice Ferreira. *Teatro de fantoches na escola dinâmica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A, 1967.
- BOARINI, Maria Lúcia (Org). *Higiene e raça como projetos – Higienismo e eugenia no Brasil*. Maringá: Eduem, 2003.
- BOMENY, Helena (org). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed. Universidade de São Francisco, 2001.
- BORNEMANN, Elsa. “O Marionetista”. In: *Os Desencantadores. 10 contos de amor, humor e terror*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor LTDA, 1979.
- BREDARIOLLI, Rita. *Das lembranças de Suzana Rodrigues. Tópicos modernos de arte e educação*. Vitória: EDUFES, 2007.
- BRITTO, Jader de Medeiros (org). *60 anos de arte-educação, através da Escolinha de Arte do Brasil*. Rio de Janeiro : Ed.do Livro, 2008.
- BURKE, Peter (org). *A Escrita da História – novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

- CAMARGO, Joracy. *Teatro brasileiro/Teatro infantil*. Rio de Janeiro: Comissão de Teatro Nacional, Ministério da Educação e Saúde, 1937.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas: Papirus, 1998.
- CARDOSO, Lucio. *Maleita*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1934, p. 129-134.
- CARVALHO, Maria M. Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- CARVALHO, Vera Milward de. MILWARD, Léa Ferreira Pinto. ARAÚJO, Elza Milward Dantas de. *Vale a pena fazer teatrinho de bonecos*. Guanabara: Serviço Gráfico do IBGE, 1963.
- CHARTIER, Roger. "Micro-história e globalidade". In: _____. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- COSTA, Felisberto Sabino da. *A poética do ser e não ser – Procedimentos dramáticos do teatro de animação*. São Paulo: Edusp, 2016.
- CRUZ, Domingo Gonzalez. *A história de Maria Mazzetti*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1994.
- DETIENNE, M. Construir comparáveis. In: _____. *Comparar o incomparável*. São Paulo: Idéias e Letras, 2004, p. 46.
- DEWEY, John. *Experiência e Natureza. Lógica: a teoria da investigação. A Arte como Experiência*. São Paulo: Abril Cultura, 1974.
- EVERDELL, William R. *Os primeiros modernos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.
- FERREIRA, Jorge. *João Goulart: uma biografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.
- FILHO, Hermilo Borba. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. Rio de Janeiro: INACEN, 1987.
- FREIRE, Susanita. *O fim de um símbolo – Teatro João Minhoca. Companhia Authomatica*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.
- FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016.
- FONTES, Gilberto. *Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro 50 anos de vida : uma história de amor*. Niterói, RJ : Nota Bene Editora, 1999.
- GÓIS, Maria Helena. *Teatrinho de fantoches*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola – Ministério da Agricultura, 1957.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto: uma tragédia – primeira parte*. São Paulo : Ed. 34, 2011.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Ensaio, 1994.
- GOFF, Jacques Le. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.
- GÓIS, Maria Helena. *Teatrinho de fantoches*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1957.
- GOMES, Angela de Castro Gomes. HANSEN, Patricia Santos (Orgs). "Apresentação". *Intelectuais mediadores – Práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- GONÇALVES, Augusto de Freitas Lopes. *Dicionário Histórico e Literário do Teatro no Brasil, vol. 1*. _____. Ed. Cátedra, 1975.
- GORELIK, Adrián. *Das Vanguardas a Brasília – Cultura Urbana e Arquitetura na América Latina*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

- HALLEWELL, Laurence. “Prefácio”. In: MONARCHA, Carlos (org). *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas, SP: Mercado de Letras; UNESP, 1997.
- HARTOG, François. *Evidência da História: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- HEINZ, Flávio M. *Por outra história das elites*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.
- JEAN, Yvonne. *Marionetes populares*. Rio de Janeiro, Serviço de documentação do M.E.S., 1955.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Platero e eu*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- JOLOWICZ, Marianni. “João Minhoca”. In: *Brinquedos para os dias de folga*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1951.
- LARROSA, Jorge (Org). *Elogio da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana – Danças, piroetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LEAL, Maria Cristina. PIMENTEL, Marília Araújo Lima (orgs). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.
- LEMGRUBER, Maria de Lourdes Moreira. “Fantoches e marionetes”. In: *Compêndio de trabalhos manuais*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1954, p. 66-69.
- LEMGRUBER, Maria de Lourdes Moreira. *Teatro de Fantoches – marionetas, máscaras, sombras*. Rio de Janeiro: Editora Minerva LTDA, 1961.
- LEVI, Giovanni. “Sobre a micro-história”. In: BURKE, Peter. *A Escrita da História – Novas perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- LIMA, Rossini Tavares de. *Abecê de folclore*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LORIGA, Sabina. *O pequeno x – da biografia à história*. BH: Autêntica Editora, 2011, p. 14.
- LOWY, M. SAYRE, R. *Revolta e Melancolia*. São Paulo: Vozes, 1999.
- MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos*. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1955.
- MACHADO, Maria Clara. *Eu e o teatro*. Rio de Janeiro: Agir, 1991.
- MACHADO, Regina. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Ed. Reviravolta, 2015.
- MARINHO, Inezil Penna. *Curso de fundamento e técnica da recreação*. Rio de Janeiro: Batista de Souza&Cia, 1955.
- MARTÍNEZ, Tomás Eloy. *O Romance de Perón*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes.
- MATOS, Gislayne Avelar. SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- MAZZARI, Marcus Vinicius. “Goethe e a história do Doutor Fausto: do teatro de marionetes à literatura universal”. In: GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto: uma tragédia – primeira parte*. São Paulo : Ed. 34, 2011.
- MAZZETTI, Maria. *Fantoches: humor, festa, poesia*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.
- MAZZETTI, Maria. *Teatrinho na Sala de Aula*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. *Jogos para recreação na escola primária*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. INEP-MEC, 1959.
- MICELI, Sergio. *Vanguardas em retrocesso*. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.
- MOLLOY, Sylvia. *Vale o escrito – a escrita autobiográfica na América Hispânica*. Chapecó: Argos, 2003.
- MORETTI, Franco. *Signos e estilos da modernidade – ensaios sobre a sociologia das formas literárias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. *A prática pedagógica de Lourenço Filho no estado do Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2001.
- OBRY, Olga. *O Teatro na Escola*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1956.

- PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. “Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mário Casasanta (1927-1928)”. In: LEAL, Maria Cristina. PIMENTEL, Marília Araújo Lima (orgs). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.
- PRADO, Maria Lígia. PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014.
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.
- RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.
- REYES, Yolanda. *Ler e Brincar, Tecer e Cantar*. São Paulo: Ed. Pulo do Gato, 2012.
- RICOEUR, Paul. Variações de escalas. In: _____. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.
- RODRIGUES, Augusto. *Escolinha de Arte do Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Educação e Cultura/INEP/MEC, 1980.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. São Paulo: Edipro, 2017.
- SADER, Emir. *Democracia e ditadura no Chile*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.
- SAID, Edward W. *Representações do intelectual – As Conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SALIBA, Elias Thomé. *As Utopias Românticas*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.
- SCHILLER. *A educação estética do homem numa série de cartas*, São Paulo: Iluminuras, 1990.
- SCHMIDT, Maria Junqueira. *Educar pela recreação (para pais e educadores)*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1958.
- SCHWARCZ, Lilian Moritz. STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.
- SCHWARTZ, Jorge. *Fervor das vanguardas: arte e literatura na América Latina*. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.
- SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena Maria Bousquet. COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo/Ed. Paz e Terra, 1984.
- SECCO, Lincoln. *A Revolução dos Cravos e a crise do império colonial português: economias, espaços e tomadas de consciência*. São Paulo: Alameda, 2004.
- SHUMWAY, Nicolas. *A invenção da Argentina. História de uma Idéia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília: Editora UNB, 2008.
- SOËTARD, Michel. *Johann Pestalozzi*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- SOUZA, J. Galante de. *Teatro no Brasil*. _____. Instituto Nacional do Livro, 1960.
- SOARES, Gabriela Pellegrino. *Semear horizontes. Uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- TATAR, Maria (Edição, Introdução e Notas). *Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- TRAVASSOS, Elizabeth. *Os mandarins milagrosos – Arte e etnografia em Mário de Andrade e Béla Bartók*. Rio de Janeiro: Funarte, Jorge Zahar Editor, 1997.
- TOLKIEN, J.R.R. *Árvore e folha*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história/Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.
- VIDAL, Diana Gonçalves. “As viagens, os viajantes – tantas espécies deles! Os desafios da pesquisa em história comparada da educação”. In: FLORES, Cláudia; ARRUDA, Joseane Pinto (Org.). *A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e Portugal: contribuição para a história da educação matemática*. São Paulo: Annablume, 2010.
- VIDAL, Diana Gonçalves. HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001.
- VIDAL, Diana G. ASCOLANI, Adrián (orgs). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina. Ensaio de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- VON KLEIST, Heinrich. *A propósito do teatro de marionetes*. São Paulo: n-1 edições, 2011.
- XAVIER, Maria do Carmo (org). *Manifesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

Livros – edições argentinas

- _____. *Instituto Vocacional de Arte Infantil*. Buenos Aires: Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires e Instituto Vocacional de Arte Infantil, 1968.
- _____. *Teatro de Títeres. Breve Antología*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1986.
- ACUÑA, Juan Enrique. *Teatro de títeres*. Buenos Aires: Editorial Futuro, 1960.
- AGUIRRE, Raúl Gustavo. *Arriba el telón*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1987.
- ALDAO, Amalia. *Teatro Infantil. Dramatizaciones, efemérides patrióticas y varias*. Títeres. Argentina: Librería y Editorial Castellvi S.A., 1963.
- ALTAMIRANO, Carlos. *Historia de los intelectuales de América Latina II*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- ALVAREZ YANZI, Teresa. *Chingolo: títeres y canciones*. San Juan: La Raza, 1947.
- ARAMBURU, Julio. *El folklore de los niños*. Buenos Aires: El Ateneo, 1940.
- BADIAL, Jorge González. *Los títeres*. Buenos Aires: Librería del Colegio, s.d.
- BAGALIO, Alfredo S. *El teatro de títeres en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz e Cia, 1944.
- BAGALIO, Alfredo S. *Títeres en casa los preparan los niños*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1951.
- BARNEDA, Laura Isabel. *Teatro de Guignol en la escuela primaria: valor pedagógico*. Colégio de Artes y Oficios de Sn. Carlos, 1943.
- BATTINI, Berta Elena Vidal de. *Cuentos y leyendas populares de la Argentina – Selección para Niños*. Consejo Nacional de Educación: Buenos Aires, 1960.
- BENAVENTO, Gaspar L. *Títeres del mundo nuestro*. Buenos Aires: Instituto Amigos del Libro Argentino, 1955.
- BERNARDO, Mane. *Guiñol y su mundo*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes, 1966.
- BERNARDO, Mane. *Teatro: creación y técnica del teatro infantil*. Argentina: Ed. Latina, 1977.
- BERNARDO, Mane. *Títeres de guante*. Santa Fe: Depto. de Extension Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral, 1959.
- BERNARDO, Mane. *Títeres y niños*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962.
- BERNARDO, Mane. *Títere: magia del teatro*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas, 1963.
- BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Títeres para jardineras*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cia, 1987.
- BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *4 manos y 2 Manitas*. Argentina: Ed. Tu Llave, 1987.
- BERNARDO, Mane. BIANCHI, Sarah. *Títeres=Educación*. Argentina: Ed. Estrada, 1970.
- BIANCHI, Sarah. *Lucecita en el bicentenario 2010! Autobiografía titiritesca*. Buenos Aires: Desde la Gente, 2010.
- BIANCHI, Sarah. *Lucecita para todos. Autobiografía titiritesca y obras de títeres*. Buenos Aires: Desde la Gente, 2008.
- BIANCHI, Sarah. *Sin pies pero con cabeza: historias titiriteras para adultos no titiriteros*. Argentina: El Francoatirador Ediciones, 1999.
- BERMÚDEZ, Jaime G. Rojas. *Títeres y Sicodrama*. Buenos Aires: Editorial Celsius, 1985.
- BUFANO, Ariel. *Antología de obras de títeres y teatro*. Buenos Aires: Editorial Latina, 1986.
- BUFANO, Ariel. *La Bella y la Bestia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, s/d.
- BUQUET, Susana Julia. *Tilín-Tilón. Obras para teatro de títeres*. Buenos Aires: 1941.
- CARLI, Sandra. *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

- CARRIÓ, Eduardo (Adap). *El iman de Teodorico* (de Constancio C. Vigil). Buenos Aires: Editorial Atlántida, 1944.
- CASONA, Alejandro. *Una Misión Pedagógico-Social en Sanabria*. Buenos Aires: Publicaciones del Patronato Hispano-Argentino de Cultura, 1941.
- COLUCCIO, Félix. *Diccionario folklórico argentino*. 2 Tomos. Buenos Aires: Luis Lasserre & Cia. SA Editores, 1964.
- COLUCCIO, Félix. *Diccionario folklórico argentino*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1981.
- COLUCCIO, Félix. COLUCCIO, Susana B. *Diccionario folklórico argentino*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1994.
- COLUCCIO, Felix. *Folklore para la escuela*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1965.
- CORTAZAR, Augusto Raúl. *Esquema del folklore*. Buenos Aires: Editorial Columba, 1959.
- COSSE, Isabella. LLOBET, Valeria. VILLALTA, Carla. ZAPIOLA, María Carolina. (Editoras). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2011.
- COSSETINI, Olga. *La escuela viva*. Buenos Aires: Losada, 1942.
- CUENCA, Irene Laurencena de. *Los títeres en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones La Obra, 1944.
- DEPIANO, Antonio Eduardo. *Museo Argentino del Títere. Patrimonio de Buenos Aires*. Buenos Aires: Abey Ediciones, 2017.
- DI MAURO, Eduardo. *Memorias de un titiritero latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Teatro, 2010.
- DI MAURO, Héctor. *Medio Siglo de profesión titiritero (1950-2000)*. Córdoba: Juancito y Maria Ediciones, 2001.
- DUBATTI, Jorge. *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica*. Buenos Aires: Atuel, 2012.
- DUBATTI, Jorge (Comp.). *Micropoéticas. Teatro y subjetividad en la escena de Buenos Aires*. Buenos Aires: Atuel, 2000.
- ESPINA, Roberto. *Obras Incompletas*. Argentina: Ed. Juancito y María, s/d.
- FINOCCHIO, Silvia. *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa, 2009.
- FREITAS, Otto. *7 obras para títeres*. Buenos Aires: Mediodía, 1950.
- FREITAS, Otto. *Ocho obritas para teatro de títeres*. Montevideo: Cooperativa Club de Grabado de Montevideo, 1962.
- FREITAS, Otto A. FELDER, Luis Hernán Rodríguez. *El Duende. La sombra del duende*. Buenos Aires: Proyecto Larsen, 2010.
- GIROTTI, Bettina (compilação). FOS, Carlos. *Los titiriteros obreros: poesía militante sobre ruedas*. Buenos Aires: Eudeba, 2015.
- GODARD, Laura S. de Fernández. *Niños y Títeres*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Didot, 1955.
- GODOY ROJO, Polo. *Teatro de juguete: teatro para niños*. Buenos Aires: 1965.
- GONZÁLEZ, E. Bárbara. *Títeres en vibración*. Buenos Aires: Editorial Crespillo, 1960.
- GOROSTIZA, Carlos. *La clave encantada: títeres para niños*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Gross, 1943.
- GOROSTIZA, Carlos. *La clave encantada*. Buenos Aires: Colihue, 2007.
- GROSSO, Juan B. MORBELLI, Lilia F. de. GÓNGORA, Elena. BUSCHIAZZO, Celli I. G. de. MADRID, S. Hover. NOSETTO, Roque. FONTAO, Teresa Saravia de. *Teatro y Títeres. Antología de obras breves*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1964.
- GVIRTZ, Silvina. *Escuela Nueva en Argentina y Brasil – visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores S.R.L, 1996.
- JOSIOWICZ, Alejandra J. *La cruzada de los niños. Intelectuales, infancia y modernidad literaria en América Latina*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2018.
- LLAGOSTERA, Lita. “Teatro y Educación – Antecedentes y Actualidad”. In: KON, Victor (dir.). *Arte y Educación – La formación del docente de arte. Teatro y Educación*. Buenos Aires: Publicación de Arte y Educación S.A. Año 1, 4º Trimestre, Out/Dez, 1995.
- LOBATO, Mirta Zaida. *Infancias Argentinas*. Buenos Aires: Edhasa, 2019.

- LÓPEZ OSORNIO, Mario Aníbal. *Teatro de títeres*. Chascomus: Imprenta Rossi Hnos., 1942.
- LORENZEN, Rodolfo O. Noodt. *Enseñanzas de los Títeres*. Dissertação propalada por LRA Radio del Estado, con o auspicio de Instituto Argentino de Cultura Integral. Buenos Aires, 1946.
- MADUEÑO, María Luisa. ABERTELLA, Margarita. *El teatro de títeres en la escuela primaria: realización y práctica*. Colegio de Artes y Oficios de Sn. Carlos, 1943.
- MADUEÑO, M.L. MONTONE, M.L. *Rondón de Títeres*. Buenos Aires: Ministerio de Salud Pública, 1962.
- MARELLI, Sergio. *Javier Villafañe – La poesía en mameluco*. Buenos Aires: Corregidor, 2014.
- MARTHI, Juan Cristian. *Origen del Teatro de Títeres en Argentina (desarrollo y proyección como arte escénico)*. Misiones: Instituto Nacional del Teatro, 2017.
- MARTINEZ ESTRADA, Ezequiel. *Títeres de pies ligeros*. Buenos Aires: Babel, 1929.
- MEDINA, Pablo. *Crónica de los viajes del titiritero Javier Villafañe a Brasil (1937-1996)*. Argentina: Ed. do autor, 1996.
- MEDINA, Pablo. “Historias de ida y vuelta”. . In: VILLAFAÑE, Javier. *Antología: obra y recompilaciones*. Buenos Aires: Sudamericana, 1990.
- MEDINA, Pablo. *Lorca, un andaluz en Buenos Aires*. Buenos Aires: Manrique Zago/León Goldstein editores, 1999.
- MEDINA, Pablo (comp). VILLAFAÑE, Javier. *Teatro para chicos: títeres y actores*. Buenos Aires: Colihue, 2009.
- MEHL, Ruth. *El teatro para niños y sus paradojas. Reflexiones desde la platea*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro, 2010.
- MONTALDO, María Teresa. *El títere aplicado a la educación*. Buenos Aires: Dunken, 2010.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder – La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- OSORNIO, Mario A. Lopez. *Teatro de Títeres*. Chascomús: Imprenta Rossi Hnos., 1942.
- ORO, Eugenia de. *Maese Lorenzo*. Argentina: Archivo Nuñez Acuña, 2007.
- PALACIN, Manuel. *La canción de las marionetas*. Buenos Aires: Editorial La Vanguardia, 1945.
- PALACIOS, Cristian. *Hacia una teoría del teatro para niños. Sobre los hombros de gigantes*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2017.
- PEDRONI, José. *Títeres y teatro para niños*. Montevideo: Botella ao Mar, 2007.
- PELLETIERI, Osvaldo (org). *Teatro Argentino Contemporáneo*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1992.
- PESCLEVI, Gabriela. *Libros que muerden. Literatura infantil y juvenil censurada durante la última dictadura cívico-militar*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2014.
- PETIT, Alice A. Soler. *Sendero de Sueños*. Ediciones Aula, s/d.
- PINO, Diego A. del. “*Teatro de Títeres*” en *la escuela argentina modelo*. Argentina: 1967.
- PUIGGRÓS, Adriana (dir). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1997.
- PUIGGRÓS, Adriana (dir). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1995.
- PUIGGRÓS, Adriana (dir). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1992.
- PUIGGRÓS, Adriana (dir). BERNETTI, Jorge Luis. *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1993.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación : breve historia desde la conquista hasta el presente* . Buenos Aires : Galerna, 2003.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina – desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1998.
- REGO, María del Carmen Sanchez. GANDIA, Enrique de. *El espíritu creador del niño y un teatro de títeres en la escuela primaria*. Buenos Aires : Librería y Editorial La Facultad, 1943.
- REGO, Maria del Carmen Sanchez. *Farsa para los títeres del teatro infantil*. Buenos Aires: Artes Gráficas Bartolomé U. Chiesino S.A., 1957.

- REGO, María del Carmen Sanchez. *Títeres en la actividad escolar – con 25 obras*. Buenos Aires: Editorial Ciordia, 1960.
- ROJO, Polo Godoy. *Teatro de juguete*. Buenos Aires: Imprenta López, 1965.
- ROMERO, José Luis. *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: FCE, 1996.
- ROMERO, José Luis. *Las ideas políticas en Argentina*. México: FCE, 1956.
- SAN SECONDO, Pier María Rosso Di. *Qué passion, la de los títeres!*. Ediciones del Carro de Tespis, 1961.
- SANZ. C. Moneo. *Titirilandia. Tomo I*. Argentina: Edición “Títeres del Triángulo”, 1953.
- SHELL, María del Carmen. *Títeres, sombras y marionetas*. Buenos Aires : Ferrari, 1947.
- Los títeres. Instituto Nacional de Estudios de Teatro, 1944.
- SHELL, María del Carmen. *Manual de juguetería: desarrollado de acuerdo al programa del Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de Ferrari, 1941.
- SCHULTZ DE MANTOVANI, Fryda. *Sobre teatro y poesía para niños*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 1956.
- SCHULTZ DE MANTOVANI, Fryda. *Los títeres de Maese Pedro: farsa burlesca en once patrañas*. Buenos Aires: Viau y Zona, 1934.
- SCIACCA, Guiseppe Maria. *El niño y el folklore*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1965.
- SIGNORELLI, María. *El niño y el teatro*. Buenos Aires: Eudeba, 1963.
- SORMANI, Nora Lía. *El teatro para niños. Del texto al escenario*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2004.
- TAMAYO, Guillermo Pérez. *Comedias para títeres: obras que representó El Teatro de Títeres Trotamundos*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo, 1950.
- VACCAREZZA, Ana F.G de. (seleção). *Obras para Títeres*. Buenos Aires, 1944.
- VILLAFAÑE, Javier. *Antología: obras y recompilaciones*. Buenos Aires: Sudamericana, 1990.
- VILLAFAÑE, Javier. *Don Juan el Zorro. Vida y meditaciones de un pícaro*. Buenos Aires: Editorial Claridad, 1963.
- VILLAFAÑE, Javier. *Los niños y los títeres*. Buenos Aires: El Ateneo, 1944.
- VILLAFAÑE, Javier.. *Teatro de títeres*. Argentina: Titirimundo, 1943.
- VILLAFAÑE, Javier. *Titirimundo n. 1 – como se hace un teatro de títeres*. Venezuela: Talleres Graficos Universitarios, 1968.
- VILLAFAÑE, Javier. *Titirimundo n. 02 – El mundo de los títeres*. Venezuela: Talleres Graficos Universitarios, 1968.
- VILLENA, Hugo. *Títeres en la escuela*. Buenos Aires: Colihue, 1996.
- YANZI, Teresa Alvarez. LUCERO, Odin Gomez. *Chingolo – Títeres y Canciones*. S. Miguel de Tucumán: Editorial LA RAZA, 1947.

Livros – demais edições

- BEEZLEY, William H. “Aun la leyenda y el rumor generalmente se basan en la realidad”: el teatro de títeres itinerante”. In: BEEZLEY, William H. *La identidad nacional mexicana: la memoria, la insinuación y la cultura popular en el siglo XIX*. México: El Colegio de la Frontera Norte, El Colegio de San Luis, El Colegio de Michoacan, 2009.
- BLOCH, Marc. “Para uma história comparada das sociedades européias”. In: _____. *História e Historiadores*. Lisboa: Teorema, 1998.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *O direito à literatura e outros ensaios*. Coimbra, Portugal: Angelus Novus Editora, 2004.

- CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Portugal: DIFEL, 2002.
- CHILLÓN, José Luis Plaza. *Clasicismo y vanguardia em La Barraca de F. García Lorca – 1932-1937 (de pintura y teatro)* Granada: Editorial COMARES, 2001.
- CEBREIRO, Alberto. *Obras para títeres*. Zaragoza, Teatro Arbolé y Cultural Caracola, col. Titirilibros, 1999.
- ESPINA, Roberto. *La carpa de Trufaldino. História para títeres/7*. Espanha: Teatro Arbolé y Cultural Caracola, 1997.
- ESPINA, Roberto. DI MAURO, Eduardo. VILLAFANE, Javier. *Historias para Títeres/1*. Espanha: Teatro Arbolé y Cultural Caracola, 1993.
- JELIN, Elisabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2001.
- JURKOWSKI, Henryk. *Aspects of puppet theatre*. London: Puppet Centre Trust, 1988.
- LORCA, Federico García. “Añada. Arroló. Nana. Vou veri vou”. In: HIDALGO, Herrín (Seleção). *Libro de nanas*. Espanha: Editora Media Vaca.
- MEDINA, Pablo. “Apuntes para una Historia de las Misiones Pedagógicas en Argentina”. In: VIGIL, Alicia Alted. SEL, Susana (coord.). *Cine Educativo y Científico en España, Argentina y Uruguay*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2016.
- OBRAZTSOV, Serguei. *Mon métier*. Editions em langues étrangères, Moscou, s/d.
- PRELORÁN, Jorge (dir.). DI MAURO, Héctor. *Héctor Di Mauro – Titiritero de Profesión*. The School of Theater, Film and Television, University of California, Los Angeles, 2002.
- READ, Herbert. *Education through art*. London: FABER AND FABER, s.d.
- SUBRAHMANYAM, Sanjay. “A cauda abana o cão: o subimperialismo e o estado da Índia, 1500-1760”. In: _____. *Comércio e conflito. A presença portuguesa no Golfo de Bengala, 1500-1700*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- WHANSLAW, H.W. *Everybody’s Marionette Book*. Inglaterra: Wells Gardner, Darnton & Co, Ltd., 1948.

Artigos de jornais e revistas

- _____. “24 horas na vida de Maria Clara Machado”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 21/12/1958.
- _____. “I Festival de Teatro de Bonecos”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 27/08/1958.
- _____. “III Exposição Nacional de Arte Infantil”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 15/10/1953.
- _____. “- A Academia...”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 24/04/1957.
- _____. “Admirável teatro de fantoches em Casa Amarela”. *Diário de Pernambuco*, 20 de maio de 1949.
- _____. “A escultura popular de Pernambuco no ‘Museu de Arte de São Paulo’”. *Diário de Pernambuco*, 7 de janeiro de 1949.
- _____. “Amanhã, para crianças”. *Diário de Pernambuco*, 8 de março de 1963.
- _____. “A Tempestade”, de Shakespeare, representada por bonecos”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 08/02/1950).
- _____. “Ariel Bufano”. Buenos Aires: *Clarín*, 28/06/1986.
- _____. “Ariel Bufano ensina a chicos teatro y títeres”. *La Opinión*, 09/05/1973.
- _____. “Ariel Bufano pudo cumplir con un viejo sueño”. Buenos Aires: *La Gaceta de hoy*, 09/07/1986.
- _____. “Ariel Bufano y Guillermo Tell unidos por los títeres, la magia y la solidaridad”. *La Nación*, 28/06/1986.
- _____. “Ariel Bufano y su visión del teatro de títeres en el país”. Rosario: *La Capital*, 07/02/1989.

- _____. “A ‘Semana da Criança’ e o teatro”. *Correio da Manhã*, 11/10/1951.
- _____. *A Voz da Infância – O Jornal das Crianças da Biblioteca Monteiro Lobato*. São Paulo, janeiro de 2007.
- _____. “Brasil Bonecos em função”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1975, Ano 1, n. 4.
- _____. “Bonecos – Teatro do Gibi”. *Correio da Manhã*, 02/11/1948.
- _____. “Curso de teatro de bonecos”. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 20 de setembro de 1946.
- _____. “Curso especial para crianças”. *Diário de Pernambuco*, 02/10/1946.
- _____. “Domingo próximo estreará o ‘Teatro do Sesinho’, no Carlos Gomes”. *Correio da Manhã*, 14/01/1949.
- _____. “Dos jóvenes escritores llevarán al interior un teatro de títeres instalado en un modesto carro”. *La Nación*, Buenos Aires, 22/10/1935.
- _____. “En carromato”. *Clarín*, 14/09/1975.
- _____. “Encerradas as atividades de auditório do I Salão de Arte Infantil; a exposição continua até dia 22”. *Folha de São Paulo*, 4 de julho de 1961.
- _____. “Encerrou-se a exposição de desenhos infantis argentinos”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 28/08/1946.
- _____. “Escola Técnica de Assistência Social – Atividades das férias”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 17/01/1947.
- _____. “Exposição Bonecos do Teatro Gibi”. *Correio da Manhã*, 16/04/1952.
- _____. “Exposição do ‘Teatro do Gibi’”. *Correio da Manhã*, 05/11/1948.
- _____. “Fantoches na Escolinha de Arte do Brasil”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 19/09/1965.
- _____. “Festival de Teatro de Bonecos”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 08/10/1958.
- _____. “Fisionomia e Espírito do Mamulengo”. *Diário de Pernambuco*, 3 de março de 1964.
- _____. “Información Nacional”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1942, Año 61, n. 832 (1942), p. 85-96. (formato eletrônico disponível online).
- _____. “O Chapeuzinho Vermelho”. *Diário de Pernambuco*, 13 de julho de 1952.
- _____. “O domingo de suas crianças”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 28/05/1955.
- _____. “O TEATRONECO se apresenta no Rio”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1975, Ano 1, n. 4.
- _____. “O sucesso do primeiro ‘curso de teatro de bonecos’ do Brasil”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 04/10/1946.
- _____. “O teatro de figuras”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 20/05/1947.
- _____. “O Teatro do Estudante de Pernambuco às voltas com bonecos”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 03/05/1947.
- _____. “O Teatro do Estudante do Brasil em João Pessoa”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 04/03/1952).
- _____. “Palestras e debates sobre o teatro de fantoches”. *Diário de Pernambuco*, 3 de dezembro de 1958.
- _____. “Perereca’ é a grande atração”. *Folha de São Paulo*, 30 de junho de 1961, 1a Edição.
- _____. “Primeira Conferência Nacional sobre o Teatro e a Juventude”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 03/12/1952.
- _____. “Professor Bellan”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1975, Ano 1, n. 4.
- _____. “Reaberto (pode fechar) o teatro de bonecos na Galeria Prestes Maia”. *Folha de São Paulo*, 10 de maio de 1960, Página 2, 2º Caderno, 1ª Edição.
- _____. “Reabertura do teatrinho de bonecos”. *Folha de São Paulo*, 8 de maio de 1960. Página 12, Assuntos Diversos, 1ª Edição.
- _____. “Reinício do teatrinho de bonecos”. *Folha de São Paulo*, 20 de abril de 1960, Página 7, 1º Caderno, 1ª Edição.
- _____. “Teatro de Bonecos”. *Correio da Manhã*, 10/10/1948.

- _____. “Teatro de Bonecos Dadá”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1975, Ano 1, n. 4.
- _____. “Teatro de Bonecos. ‘Don Juan’ no palco de Marionetes”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 13/06/1948.
- _____. “Teatro de Bonecos na Bahia”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 12/02/1947.
- _____. “Teatro de Bonecos na Bahia”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 27/02/1947.
- _____. “Teatro do Estudante do Brasil”. *Diário de Pernambuco*, 28 de novembro de 1951.
- _____. “Teatro do Malazartes”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 12/11/1954.
- _____. “Teatro Infantil de Marionetes”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1976, Ano 2, n. 5.
- _____. “Teatro de Marionetes Monteiro Lobato”. In: *Revista Mamulengo*. Guanabara, Abril/Junho de 1974. Ano 0, n. 3.
- _____. “Teatro popular na ‘Semana Folclórica’”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 24/08/1948.
- _____. “Têmas nordestinos num teatro de bonecos”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 18/09/1952.
- _____. “Uma exposição que o público deve visitar”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 16/06/1948.
- _____. “Um exemplo de bom teatro infantil”. *Correio da Manhã*, 09/05/1956.
- _____. “Um ‘teatro de bonecos’, no Instituto de Psiquiatria”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 08/12/1946.
- _____. “Um teatro de fantoches, semelhante ao mamolengo, no Rio Grande do Sul”. *Diário de Pernambuco*, 31 de julho de 1951.
- _____. “Un cultor de la belleza con un sello imborrable”. *El Cronista*, 11/10/1992.
- ABASOLO, Mario Nestor. “El mundo del títere”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1969, n. 941 (1969), p. 117-122. (formato eletrônico disponível online).
- ALVARADO, Ana. “Semionautas y viajeros: la actualidad del teatro de títeres en Argentina”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 9, v. 11, outubro, 2013.
- AMARAL, Ana Maria. “Teatro de bonecos na educação”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1977, Ano 3, n. 6.
- ALBERTELLA, Margarita. MADUEÑO, Maria Luisa. “El teatro de títeres en la escuela primaria”. In: _____. *Revista de Educación*. La Plata, mayo/junio de 1943, Año LXXXIV.
- A.V. “El titiritero que se vino al centro para armar su propio circo”. *El cronista comercial*, 14/10/1990.
- BAGALIO, Alfredo S. “Teatro de títeres: pulchinela”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1949, Año 67, n. 916 (1949), p. 47-50. (formato eletrônico disponível online).
- BARNEDA, Laura Isabel. “Teatro de guignol en la escuela primaria”. In: _____. *Revista de Educación*. La Plata, setiembre/octubre de 1943, Año LXXXIV.
- BARROS, Teresa. “Teatro de bonecos: uma pequena escola de críticos”. *Correio da Manhã*, 15/12/1968.
- BELTRAME, Valmor. “Reflexões sobre a dramaturgia no teatro de animação para crianças”. Texto retirado da Revista FENATIB, referente ao 1º Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau (1997). Disponível em: <https://teatrodeanimacao.wordpress.com/revista-eletronica/reflexoes-sobre-a-dramaturgia-no-teatro-de-animacao-para-criancas/> (Último acesso: 08/04/2020).
- BELTRAME, Valmor. SILK, Lucrécia. “A direção de espetáculos no Teatro de Animação no Brasil”. In: *Revista DAPesquisa*. Santa Catarina: UDESC, CEART, volume 4, n. 6 (2009), p. 2.
- BERNARDO, Mane. “Títeres: realidad del ensueño poético”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1960, Año 70, n. 928 (1960), p. 49-55.

- BERNARDO, Marie. "Teatro para títeres". In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1965, n. 939 (1965), p. 25-28. (formato eletrônico disponível online).
- BRAGA, Humberto, "Aspectos da história recente do Teatro de Animação no Brasil". *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, Ano 3, n. 4, 2007.
- BRAGA, Humberto. "Teatro de animação hoje no Brasil: crises e transformações". In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 9, v. 11, outubro, 2013.
- BRAGA, Humberto. "Teatro para crianças no Brasil – contexto histórico, desafios e perspectivas". In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 13, v. 18, outubro, 2017.
- BROCHADO, Izabela. "A participação do público no Mamulengo pernambucano". In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 2, v.3, 2007.
- BROCHADO, Izabela. "O mamulengo e as tradições africanas de teatro de bonecos". In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 2, v. 2, 2006.
- BROCHADO, Izabela. "Teatro de Bonecos Popular do Nordeste: história e histórias". In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 11, v. 13, julho, 2015.
- BUFANO, Ariel. "Se desafiaba a la naturaleza con rituales y costumbres populares". *TIEMPO Argentino*, 12/06/1986.
- BUFANO, Ariel. "Cuerpo., tiempo y espacio en el teatro de títeres". *Revista Espacio. De crítica e investigación teatral*". Año 5. N. 10. Octubre/1991.
- BUFANO, Ariel. "El hombre y su sombra". In: *Revista Teatro*. Buenos Aires: Año 4, n. 13, 1983.
- CAAMAÑO, Oscar H. "Ariel Bufano: un legado". *El Litoral*, 11/10/1992.
- CAAMAÑO, Oscar. "Dramaturgia para títeres en Argentina". In: *Revista Máscara*. México: Escenología, A.C., enero de 2000, año 11, nos. 31-32.
- CAMARGO, Angélica Ricci. "O teatro em questão: um balanço sobre as experiências da Comissão e do Serviço Nacional de Teatro (1936-1945)". Fundação Casa de Rui Barbosa. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Políticas_Culturais/II_Seminario_Internacional/FCRB_AngelicaCamargo_O_teatro_em_questao.pdf (Último acesso: 12/03/2020).
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. "Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação". In: *Estudos Avançados* 17 (49), 2003, p. 221-223.
- CARVALHEIRA, Luiz Maurício Brito. "Aloisio Magalhães, o TEP e os bonecos". In: *Revista Mamulengo*. Julho/1982, n. 11.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. "Entre a doutrina e o slogan". In: *Coleção memória da pedagogia, n. 4. Paulo Freire: a utopia do saber*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005.
- CHOUKROUN, Meriem. "El títere es un moribundo crónico pero irremplazable". *La Maga*. Año 2, 21/10/1992.
- CONSENTINO, Olga. "Bufano: La vigencia de un lenguaje". *Revista Teatro*, Año 8, n. 36 (1988).
- COSENTINO, Olga. "Historia de un proyecto atípico". *Revista Teatro*. Año 6, n. 24 (abril), 1986.
- CONSENTINO, Olga. "Mangani: 'el arte, aspiración de absoluto". *Revista Teatro*, Año 8, n. 36 (1988).
- COSTA, Felisberto Sabino da. "Sobre relógios e nuvens: mestiçagem, hibridação e dramaturgias no teatro de animação". In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 7, v. 8, 2011.
- C.T. "Una nueva generación". *Revista Teatro*, Año 8, n. 36 (1988).

- CUNHA, Armando. “Necrológio de um que foi pro céu”. *Diário de Pernambuco*, 24 de agosto de 1952.
- DALY, Clorys. “Associação Brasileira de Teatro de Bonecos (ABTB)”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 11, v. 13, julho, 2015.
- DOMANSKA, Wieslawa. “A literatura dramática destinada ao teatro de bonecos”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1977, Ano 3, n. 06.
- DUBATTI, Jorge. LÍA SORMANI, Nora. “Los temas tabú en el teatro para niños y jóvenes”. Edição digital a partir de *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, núm. 9 (novembro 2011), pp. 45-64, Madrid. In: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2012, p. 49. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/los-temas-tabu-en-el-teatro-para-ninos-y-jovenes/> (Último acesso: 08/04/2020).
- EDWARDS, Glyn. “Punch & Judy”. *Móin-Móin. Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 2, vol. 2, 2006.
- FERREIRA, Cláudio. “Histórico”. In: *Revista Mamulengo*. Guanabara, Julho/Setembro de 1973. Ano 0, n. 1, p. 06.
- FILHO, Hermilo Borba. “Mamulengo”. *Diário de Pernambuco*, 27 de junho de 1965.
- FILHO, Isaac Goldim. “Curso de recreação infantil”. *Diário de Pernambuco*, 20 de dezembro de 1952.
- FREDA, Marianinha. “Teatro de bonecos em nossas escolas”. In: *Revista do Ensino*, set, 1952, p. 39.
- GARCÍA MEROU, Martín. “Los títeres”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1944, Año 63, n. 857 (1944), p. 46-53. (formato eletrônico disponível online).
- GARFF, Juan. “El circo ataca de nuevo”. *Clarín*, 30/03/1996.
- GARFF, Juan. “Hitos de una breve, rica trayectoria”. *Revista Teatro*. Año 8, n. 36 (agosto), 1988.
- GARFF, Juan. “Murió ayer Ariel Bufano”. *Clarín*, 09/10/1992.
- GIROTTI, Bettina. “El teatro de títeres en Argentina: desde la colônia hasta los pioneros”. *Anagnórisis. Revista de Investigación Teatral*, n. 12, diciembre de 2015.
- GOMES, Ângela de Castro. “Nas malhas do feitiço: o historiador e os encantos dos arquivos pessoais”. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 1998.
- GÓMEZ, Paula. “Antes de Perlimplín y... con Ariel Bufano en su jardín”. *Revista Pájaro de Fuego*. Buenos Aires: Editorial Cromomundo. Año 3. N. 29, Setiembre/1980.
- GONÇALVES, Martim. “O mamulengo visto por Martim Gonçalves”. *Diário de Pernambuco*, 15 de abril de 1966.
- GRAZIOLI, Cristina. “Pontos críticos e equilíbrios dinâmicos: estudar a História do Teatro de Figuras”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 12, v. 16, novembro, 2016.
- GRUZINSKI, Serge. “Os mundos misturados da monarquia católica e outras connected histories”. *Topoi*, Rio de Janeiro, mar. 2001.
- HERREN, Alejandra. “Renacen los títeres de Ariel Bufano”. *La Prensa*, 30/03/1996.
- ITZCOVICH, Susana. “Los títeres de Ariel Bufano rescatan un arte milenario, todavía actual”. *Cronista Comercial*, 24/10/1975.
- Jafa, Van. “Bastidores – A Escolinha de Arte do Brasil”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 21/02/1965.
- Jafa, Van. “Sôbre o Teatro de Bonecos Dada”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 12/02/1966.
- J.B. “Ainda os bonecos”. *Diário de Pernambuco*, 11 de janeiro de 1950.
- J.B. “Fantoches”. *Diário de Pernambuco*, 17 de novembro de 1948.
- J.B. “Teatro de Bonecos”. *Diário de Pernambuco*, 8 de janeiro de 1950.
- J.B. “Teatro de Bonecos”. *Diário de Pernambuco*, 11 de fevereiro de 1950.
- JEAN, Yvonne. “O Gauchinho”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 18/03/1950.

- JEAN, Yvonne. “O mais novo dos nossos teatros: ‘O Vagalume’”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 29/12/1951.
- JEAN, Yvonne. “O Vagalume”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 08/12/1951.
- KARTUN, Mauricio. “Escritos sobre dramaturgia y teatro de títeres”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 7, v. 8, 2011.
- KOBACHUK, Manoel. “Boneco é teatro”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1977, Ano 3, n. 6.
- KÜHNER, Maria Helena. “Pode o teatro infantil ser considerado arte?”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 13, v. 18, outubro, 2017.
- LACERDA, Maria Luíza. “Teatro de bonecos no Brasil”. In: *MAMULENGO, Revista da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos*, nº 9, p. 23-27, 1980.
- LAWN, Martin. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 14, n. 1[34], p. 127-144, 2014.
- LAVOR, Guarací Cabral de. “Teatrinho de fantoches”. In: *Mundo agrícola*. São Paulo: Mundo agrícola, 1953, ano II, abril, n. 4, p. 20.
- LAVOR, Guarací Cabral de. “O fantoche; como se fabrica”. In: *Mundo agrícola*. São Paulo: Mundo agrícola, 1954, ano III, n. 1, junho, p. 25.
- LAVOR, Guarací Cabral de. “Palco para teatrinho de fantoches”. In: *Mundo agrícola*. São Paulo: Mundo agrícola, 1954. Ano III, n. 6, junho, p. 25.
- LAVOR, Guarací Cabral de. “Cenário, sugestões”. In: *Mundo agrícola*. São Paulo, Mundo agrícola, 1954, ano III, n. 7, junho, p. 28.
- LIMA, Cavaleiro. “Temas folclóricos nordestinos em excelente teatro de bonecos”. *Diário de Pernambuco*, 21 de setembro de 1952.
- LIMA, João Francisco Lopes de. “Pestalozzi: o Romantismo e o nascimento da Pedagogia Social”. In: *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 47, p. 123-135, jan./jun. 2010.
- LOREFICE, Tito. “Reflexiones sobre tradición y modernidad en el teatro de títeres en Argentina”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 2, v. 2, 2006.
- MACHADO, Irley. “A dramaturgia de títeres de Federico García Lorca: entre o culto e o popular”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 7, v. 8, 2011.
- MAGNO, Paschoal Carlos. “Darcy”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 29/05/1948.
- MAGNO, Paschoal Carlos. “Missão de boneco é tornar felizes as crianças”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 22/11/1958.
- MAGNO, Paschoal Carlos. “No mundo dos fantoches”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 13/12/1946.
- MAGNO, Paschoal Carlos. “O grande sonho de Alois Krejci”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 19/02/1950.
- MAGNO, Paschoal Carlos. “Os estudantes e o teatro”. *Correio da Manhã*, 03/10/1946.
- MAGNO, Paschoal Carlos. “Teatrinho Vagalume”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 07/11/1956.
- MAGNO, Paschoal Carlos. “Teatro de Bonecos’ no Leme”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 08/01/1947.
- MAGNO, Paschoal Carlos. “Teatro do Gibi, ‘O Casaco Encantado’ e o Teatro do Polichinelo”. *Correio da Manhã*, 08/10/1948.
- MAGNO, Paschoal Carlos. “Um teatrinho em cada escola”. *Correio da Manhã*, 21/12/1947.
- MANGANI, Adelaida. “Un heroe social”. *Revista Teatro*. Ano 6, n. 25 (maio), 1986.
- MARES, Jorge Rodríguez. “La titiritería, genialidades de un arte subestimado”. *El Porteño*. Março/1983.
- MARTÍNEZ, Carlos Adrián. “Teatro de Títeres para niños – El contexto argentino”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 13, v. 18, outubro, 2017.

- MATOS DA CRUZ. “Bonecos que divertem o mundo”. In: *Vida Doméstica*. Rio de Janeiro: Vida Doméstica, 1956, Ano 36, agosto, n. 461, p. 26-31.
- MAZZETTI, Maria. “A hora e a vez do teatro escolar”. *Cadernos de Teatro*. Rio de Janeiro, n. 53, abr/jun de 1972.
- MAZZETTI, Maria. “Dramatização ou exibição”. *Cadernos de Teatro*. Rio de Janeiro, n. 41, jan/mar de 1968.
- MAZZETTI, Maria. “Mais fácil é chegar à lua que reformar mentalidades”. *Cadernos de Teatro*. Rio de Janeiro, n. 39, jul/set. de 1967.
- MAZZETTI, Maria. “Mariquita dos Girassóis”. *Cadernos de Teatro*. Rio de Janeiro, n. 46, jul/set. 1970.
- MAZZETTI, Maria. “Plateia infantil”. *Cadernos de Teatro*. Rio de Janeiro, n. 62, jul/set. de 1974.
- MAZZETTI, Maria. “Sete retratos para dois mosquitos”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1976, Ano 2, n. 5.
- MEDINA, Pablo. “Viagens do bonequeiro Javier Villafañe no Brasil”. *Revista do Instituto Estadual do Livro – Continente Sul Sur*. Porto Alegre, n. 5 – Outubro de 1997.
- MEHL, Ruth. “Gran fiesta del oficio titiritero”. *La Nación*, 07/04/1996.
- MEHL, Ruth. “La esperada reposición del tradicional circo criollo”. *La Nación*, 30/03/1996.
- MEIRELES, Cecília. “Auto do menino atrasado”. In: *Revista Mamulengo*. Guanabara, Outubro de 1973/Março de 1974. Ano 0, n.2.
- MIDÓN, Hugo. “Compañero de andanzas”. *Revista Teatro*, Año 2, n. 3, 1992.
- MIELHUERRY, Eduardo Agüero. “Otto Freitas, el gran titiritero azuleño”. In: Periódico *El Tiempo*, 27/08/2018. Disponível em: <https://www.diarioeltiempo.com.ar/sociedad-otto-freitas-el-gran-titiritero-azule-o-D3C64C74C1>. Último acesso em: 04/02/2020.
- MORERO, Sergio. “Un poeta entre muñecos”. *Revista Teatro*. Buenos Aires: Año 4, n. 13, 1983.
- MORERO, Sergio. “Tras los pasos del maestro”. *Revista Teatro*. Año 6, n. 25 (mayo), 1986.
- MOSSIAN, Yirair. “Ariel Bufano: la maravillosa aventura de animar lo inanimado”. *TIEMPO Argentino*, 14/04/1983.
- MOURA, Carlos de. “Máscaras e inibição infantil”. *Folha de São Paulo*, 15 de julho de 1961, Página 2, 2º Caderno, 1ª e 2ª Edições.
- NAZARETH, Carlos Augusto. “O teatro infantil e suas diversas linguagens”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 6, v. 7, 2010.
- NORA, Pierre. “Entre memória e história. A problemática dos lugares”. In: *Proj. História*, São Paulo, v. 10, dez/1993.
- OBRY, Olga. “Quiqui e o arco-iris”. In: *Revista Mamulengo*. Guanabara, Abril/Junho de 1974. Ano 0, n. 3.
- OBRY, Olga. “Relatório das atividades do Teatro de Marionetes e de Máscaras Sociedade Pestalozzi do Brasil”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1976, Ano 2, n. 5.
- OLIVEIRA, Paula Ramos de. “Tempo(s) e alteridade: a escuta nas aulas de Filosofia com crianças”. In: *Educação em Revista*. Marília, v. 12, n. 1, jan-jun., 2011.
- OLIVEIRA, Paula Ramos de. BADIA, Denis Domenegueti. FÁVARI, Cesira Elisa de. SÔNEGO, Ediléia Pereira. “Encontrar filosofia(s) e infancia(s)”. In: *Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol. 2, n. 2, jul/dez. 2016*.
- ORIENT, Gabriela. “Ariel Bufano, maestro inolvidable”. *Revista Teatro*, Año 2, n. 3, 1992.
- PARO, V. H. “Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, jul./dez. 2002.
- PEREZ, Miguel Oyarzún. “Dramaturgia, lenguaje..... acción”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 7, v. 8, 2011.
- PESSOA, Ana. “O Teatro de Bonecos na Belle-Époque carioca”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 2, v.3, 2007.
- PIERRE, Arnaud. “Lorca, 25 anos de assassinado”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 05/08/1961.

- PIRAGIBE, Mario. “O Teatro de Animação e a pesquisa acadêmica: um apanhado de apontamentos, desafios e dúvidas”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 12, v. 16, novembro, 2016.
- POSE, Ricardo E. “El teatro de títeres en la escuela”. In: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1959, Año 69, n. 925 (1959), p. 193-202. (formato eletrônico disponível online).
- POZZO, Estefania. “Roberto Espina, el Quijote Humanista”. In: *Cultura Canibal*, jul. 2017. Disponível em: <https://culturacanibal.com.ar/2017/07/06/roberto-espina-el-quiote-humanista/>. Último acesso: 17/02/2020.
- SANTOS, Fernando Augusto. “Mamulengo: o teatro de bonecos popular no Brasil”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, n. 9, 1980, p. 08). Este artigo também foi publicado, posteriormente, na *Revista Móin-Móin*, v.1, n.3 (2007).
- SECRETO, Maria Verónica. “Histórias conectadas, histórias integradas: Brasil e Argentina em busca de um terceiro no século XIX”. *Rev. Bras. Hist.*, vol. 34, n. 68, p. 83-99, 2014.
- S.E. “Bufano, el hombre de los títeres”. *Clarín*, 20/12/1980.
- SIMON, Michel. “As marionetes e seus homens”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 13/06/1948.
- SOARES, Gabriela Pellegrino. “História das idéias e mediações culturais: breves apontamentos”. In: JUNQUEIRA, Mary Anne. FRANCO, Stella Maris Scatena (Orgs). *Cadernos de Seminários de Pesquisa*. São Paulo: Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo/ Humanitas, 2011.
- SOARES, Gabriela Pellegrino. “Monteiro Lobato, Juan P Ramos e o papel dos inquéritos folclóricos na formação cultural e política da nação”. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 31, n. 56, 2015.
- SORMANI, Nora Lía. “Contribución a la historia del teatro de títeres en la Argentina: la trayectoria de Ariel Bufano”. In: *Letras – Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires*. Enero-Diciembre, 1997.
- STONE, Lawrence. “Prosopografía”. *Rev. Sociol. Polít.* Curitiba, v. 9, n. 39, p. 115-137, jun. 2011, p. 115.
- TATAVITTO, Maria Silvina. “Ética y estética del títere”. *Resistencia*, s/d.
- ULANOVSKY, Carlos. “El títere ha estado siempre al lado del hombre”. *Clarín*, 04/08/1985.
- VALLI, Virginia. “Conselhos a um titiriteiro mambembe”. In: *Revista Mamulengo*. Guanabara, Outubro de 1973/ Março de 1974. Ano 0, n. 2.
- VALLI, Virginia. “Conselhos a um titiriteiro mambembe – 2”. In: *Revista Mamulengo*. Guanabara, Abril/Junho de 1974. Ano 0, n. 3.
- VALLI, Virginia. “Dulcinéia e o Vilão”. In: *Revista Mamulengo*. Rio de Janeiro, Dezembro/1975, Ano 1, n. 4.
- VALLI, Virginia. “Maria Mazzetti”. *Mamulengo*, Guanabara, (2): 7, out. 1973/mar. 1974.
- VALLI, Virginia. *Revista Mamulengo*. Guanabara, Abril/Junho de 1974. Ano 0, n. 3.
- VENTURA, Any. “Los argentinos necesitamos optimismo”. *Clarín Revista*, 21/11/1991.
- VELLINHO, Miguel. “Ilo Krugli: um vento forte sobre o Rio”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 11, v. 13, julho, 2015.
- VELLINHO, Miguel. “Sobre a incompreensão ao redor”. In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 13, v. 18, outubro, 2017.
- VILLAFANE, Javier. “El mundo de los títeres”. In: *Instituto Nacional de Estudios de Teatro – Cuaderno de Cultura Teatral*. Buenos Aires: Comisión Nacional de Cultura, 1944.
- VILLAFANE, Javier. “Los títeres en la Argentina”. In: *Lyra*. Buenos Aires, Ano XVII, nos. 174-176, 1959.
- ZANGARO, Patricia. “Conversación con Carlos Gorostiza – La búsqueda de un lenguaje”. In: *Revista Espacio de Teatro*. Buenos Aires: Fundación de la Ranchería y Editorial Espacio, 1995, n. 14.

ZÓZIMO, Alvaro. “Teatro de fantoches”. In: *Revista de ensino*. Bahia: Instituto normal, 1955, abril, p. 65.

Teses e Dissertações

ALMEIDA, Marilene Oliveira. *O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova*. Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

BORREGO, Maria Aparecida de Menezes. *A teia mercantil: negócios e poderes em São Paulo colonial (1711-1765)*. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em História Social – FFLCH, Universidade de São Paulo, 2007.

CASTRO, Kely Elias de. *Trinta anos à beira do abismo: o Grupo Sobrevento, do virtuosismo da animação de bonecos ao objeto puro*. Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2018.

CAVINATO, Andrea Aparecida. *Uma experiência em Teatro em Educação: a história do menino navegador Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo, 2003.

FONTANA, Fabiana Siqueira. *Teatro, Cultura e Estado: Paschoal Carlos Magno e a fundação do Teatro de Estudante do Brasil*. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, 2009.

GOMES, Sidmar Silveira. *Do encontro entre as práticas teatrais e a educação: uma releitura da constituição do teatro infantil brasileiro*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

MOTTA, Romilda Costa. *Práticas políticas e representações de si. Os escritos autobiográficos da mexicana Antonieta Rivas Mercado e da brasileira Patrícia Galvão (Pagu)*. Tese de Doutorado apresentada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de História. Área de concentração: História Social. São Paulo, 2014.

NÉIA, Vitor Hugo Silva. *A Encuesta Nacional del Folklore de 1921: cultura popular e nacionalismo argentino*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

RAFFAINI, Patricia Tavares. *Pequenos Poemas em Prosa. Vestígios da leitura ficcional na infância brasileira, nas décadas de 30 e 40*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor. São Paulo, 2008.

VIEIRA, Ana Paula Leite. *Cecília Meireles e a educação da infância pelo folclore*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

VILHENA, Luís Rodolfo da Paixão. *Projeto e missão: O movimento folclórico brasileiro (1947-1964)*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

Fontes encontradas em arquivos

_____. Documento (Rascunho) localizado na Caixa J1-4, Pasta 07, Documentos 1-2, Tema: Curso de recreação infantil pela Sociedade Pestalozzi do Brasil. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

_____. Documento do Ministério da Educação e Saúde relativo ao Auxílio à Sociedade Pestalozzi do Brasil, Anexo 85453/49.

_____. Documento enviado para o Ministério da Educação e Saúde – Serviço de Comunicações. Processo 20812/49. 14 de Março de 1949, PM 2 45.

_____. “Há males que vêm para o bem”. Documento localizado na Caixa J1-4, Pasta 08, 1-20, Tema: Teatro na Educação. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA).

_____. “Inaugura-se Hoje o Curso de Teatro de Bonecos”. *Democracia*, Rio de Janeiro, 28/09/1946. Documento localizado na Pasta HA J – “Arte e Educação”. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

_____. “Os primeiros programas da SPB - Curso de Teatro de Bonecos e de Máscaras”. In: *Sociedade Pestalozzi do Brasil – Boletim* (Ano X – n. 27), 1955. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

_____. Prestação de contas para o Serviço Nacional de Teatro. Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, n. 92/46 (31/10/1946).

_____. Prestação de contas para o Serviço Nacional de Teatro. Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, n. 21/47 (20/04/1947).

_____. Prestação de contas para o Serviço Nacional de Teatro. Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, n. 18/50.

ANTIPOFF, Helena. “Circular aos Diretores dos Colégios”. In: *Sociedade Pestalozzi do Brasil – Boletim* (Ano X – n. 27), 1955. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

ANTIPOFF, Helena. “Porque ‘teatro de bonecos’?” (Rascunho). Documento localizado na Caixa J1-4, Pasta 08, 1-20, Tema: Teatro na Educação. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

ANTIPOFF, Helena. “O porque do teatro de máscaras na Sociedade Pestalozzi do Brasil”. In: *Sociedade Pestalozzi do Brasil – Boletim* (Ano X – n. 27), 1955. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

CARDOSO, Ofélia Boisson. “Cursos”. In: *Sociedade Pestalozzi do Brasil – Boletim Semestral (janeiro-junho de 1950)*, p. 12. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

CARDOSO, Ofélia Boisson. “6. O Teatro de Bonecos”. In: *Sociedade Pestalozzi do Brasil – Boletim Semestral (janeiro-junho de 1950)*. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

DUARTE, Adília. WELTMAN, Henrique Bernardo. NASCIMENTO, Eden Leal. “Os curumins na Sociedade Pestalozzi do Brasil”. *Diário da Noite*, Rio de Janeiro, 08/06/1951. Documento localizado na Pasta HA J – “Arte e Educação”. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

LIVRO DE DEPOIMENTOS do grupo *Teatro de Bonecos da Prefeitura*, consultado no Arquivo da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato (São Paulo, SP).

LIVRO DE REGISTROS do grupo *Teatro de Bonecos da Prefeitura*, consultado no Arquivo da Biblioteca Municipal Infanto-Juvenil Monteiro Lobato (São Paulo, SP).

MEIRELES, Cecília. “Auto do Menino Atrasado”. Documento localizado na Caixa J1-4, Pasta 08, 1-20, Tema: Teatro na Educação. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

OBRY, Olga. “Atividades dramáticas na roça”. In: *Sociedade Pestalozzi do Brasil – Boletim Semestral (janeiro-junho de 1950)*, p. 36. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. “Educação e Modernização: a introdução da Escola Nova em Minas Gerais”. Programa da Exposição “70 anos da Escola Nova”. Centro de Memória da Educação/Centro de Referência do Professor da Secretaria da Educação. Minas Gerais. Documento localizado na Pasta “A vida de H. Antipoff - comentários”. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

TAFURI, Maria. ANTIPOFF, Helena. “Teatro de Bonecos”. In: *Escola Rural: Boletim dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais*. Ano I, N. 1. Julho a Setembro de 1948. Imprensa Oficial. Belo Horizonte, 1948. Fonte encontrada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).