

O BRINCAR COMO POÉTICA DE MUNDO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEATRO

PLAY AS A POETICS OF THE WORLD: REFLECTIONS FROM A SUPERVISED THEATER INTERNSHIP

Luiz Eduardo Gasperin
UNESPAR
Lissa Reis da Silva
UNYLEYA

Resumo

Este artigo apresenta reflexões a partir da experiência de uma docente em formação em um estágio supervisionado em teatro, realizado em uma instituição de acolhimento de crianças em situação de afastamento familiar. Em formato epistolar, a escrita articula memória, experiência e pesquisa como procedimento metodológico. O brincar é tomado como operador conceitual, não apenas como expressão da infância, mas como prática que produz relações, imaginação e materialidades. Em diálogo com a fenomenologia da infância (Machado, 2007; 2020) e com a noção de experiência criativa (Winnicott, 1975), o texto compreende o brincar como modo de existência. As contribuições de Anzaldúa (2016) tensionam a ideia de comunidade, enquanto Piorski (2016) permite pensar a relação entre corpo, natureza e imaginário. A partir de Cadena (2015), propõe-se uma inflexão multiespécie, em que a experiência se constitui nas relações entre humanos e mundo material, afirmando o teatro como prática situada e inventiva.

Palavras-chave:

Teatro; infância; brincar; formação docente; estágio supervisionado.

Abstract

This article presents reflections based on the experience of a pre-service teacher in a supervised theater internship developed in a shelter for children removed from their families. Written in an epistolary format, the text articulates memory, experience, and research as a methodological procedure. Play is approached as a conceptual operator, not merely as an expression of childhood, but as a practice that produces relations, imagination, and materialities. Drawing on the phenomenology of childhood (Machado, 2007; 2020) and on the notion of creative experience (Winnicott, 1975), play is understood as a mode of existence. Contributions from Anzaldúa (2016) challenge the notion of community, while Piorski (2016) foregrounds relations between body, nature, and imagination. From Cadena (2015), the article proposes a multispecies inflection, in which experience emerges through relations between humans and the material world, affirming theater as a situated and inventive practice.

Keywords:

Theatre; childhood; play; teacher education; supervised internship.

CARTA ABERTA

Querida leitora,

Esta investigação se constrói por meio da abordagem narrativa e ganha forma em cartas. Escolhemos esse formato como um gesto de aproximação. Um modo sensível e poético de compartilhar vivências e reflexões entrelaçadas entre arte, docência e infância. Somos uma professora-artista em formação e um professor-orientador, e escrevemos juntos este trabalho na tentativa de construir uma escuta expandida sobre o teatro, o brincar e a formação docente, sobretudo a partir de um estágio realizado em uma comunidade.

A escrita em cartas é, para nós, mais do que uma escolha estética: é também uma metodologia de pesquisa. Ao assumir o formato epistolar, propomos um modo de investigar que acolhe o sensível e o subjetivo como parte constitutiva do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma estratégia narrativa e fenomenológica, que integra escrita, experiência e escuta.

Ao longo destas páginas, compartilhamos experiências que se entrelaçam aos saberes construídos ao longo dos quatro anos de formação inicial da licencianda, com especial atenção à vivência na disciplina de Estágio Supervisionado em Comunidade I. Entre memórias, encontros e práticas, estas cartas buscam iluminar caminhos possíveis de ser e estar com a infância no contexto do ensino do teatro.

Na primeira carta, voltamos nossos olhares para as infâncias que nos habitam. Relembramos as crianças que fomos, nossas relações com o espaço, o tempo, o outro e conosco mesmos. Ao convocar essas memórias, abrimos espaço para refletir sobre os sentidos da infância e da imaginação, dialogando com as reflexões de Marina Marcondes Machado (2020), a partir da fenomenologia da infância, e com Donald Winnicott, em *O brincar e a realidade* (1975). Marcondes nos convida a reconhecer a criança em sua presença cotidiana, recusando leituras excessivamente tecnicistas para acolher o que é tido como “simples e pueril”. Com ela e com Winnicott, pensamos o brincar como linguagem expressiva, como possibilidade de existir no mundo com liberdade e criação.

Na segunda carta, a estudante compartilha sua experiência presente: o percurso como professora-artista em formação no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Relata sua participação no estágio supervisionado, desenvolvido no Lar Dona Vera,¹ instituição de acolhimento localizada no bairro Santa Felicidade na cidade de Curitiba/PR. Esta carta acompanha os caminhos percorridos, especialmente durante o período de observação e os primeiros encontros com as crianças da instituição.

A terceira carta traz o relato das quatro regências realizadas no lar, conduzidas pela licencianda e seus colegas de estágio. Aqui, narramos o processo artístico-pedagógico vivido com as crianças e propomos reflexões sobre as relações entre teatro e infância, com um olhar que se desloca entre a experiência docente em formação e as memórias da própria infância.

Esperamos, com estas cartas, contribuir para ampliar os modos de escutar e perceber a infância, as nossas e as que encontramos em nossas jornadas. Compartilhamos aqui uma escrita atravessada pela escuta, pela atenção e pelo afeto. Uma partilha sincera do que vivemos e aprendemos nesta travessia: sendo crianças, professores, artistas, adultos... sendo e estando no mundo.

Com ternura e coragem.

CARTA 1

Querida leitora,

Escrevo esta carta entre os meses de maio e junho de 2024. Estou repleta de interrogações e, por isso, acabo me perdendo, fugindo... escrevendo... fugindo... escrevendo... como quem brinca de esconde-esconde. E, a partir desse ir e vir, começo a me perder e me achar. Às vezes, é importante não saber, e aqui me refiro ao saber canonizado, sacramentado e imposto de cima para baixo: o conhecimento validado pelas instâncias acadêmicas, repleto de uma fundamentação teórica antropocêntrica. Percebo que o saber que procuro nestas cartas

se revela nas pessoas que trarei à escrita. Cada sujeito, cada personagem, cada história que eu contar carrega um processo de aprendizado. As conversas, os gestos e até mesmo os silêncios ampliam meu entendimento sobre o mundo e sobre mim mesma ao pensar a infância.

Marina Marcondes Machado (2020) nos convida a reconhecer a criança em sua presença cotidiana, recusando leituras excessivamente tecnicistas e abrindo espaço para modos de compreensão da infância que escapam às formulações tradicionais das teorias desenvolvimentistas. Trata-se de um pensamento que privilegia o ser e a pluralidade das infâncias, reconhecendo crianças que não se deixam reduzir às classificações dos saberes clássicos. O convite da pesquisadora é o de se aproximar da experiência: agachar-se para enxergar de olhos nos olhos, caminhar lado a lado, acompanhar a criança sem pré-determinações. Para mim, esse olhar é o de quem brinca, uma observação brincante. Como numa brincadeira de esconde-esconde: contamos até dez e esperamos, pacientes, que as crianças se escondam em seus refúgios secretos. Então, com um olhar atento e um corpo disponível, vamos atrás, uma a uma, e é nesse jogo que elas se revelam.

Esse movimento de deixar-se perder e se encontrar, de fugir e retornar, de não saber de antemão, renova os ares da minha investigação e colabora com o papel que assumo ao escrever: uma professora-pesquisadora de teatro que busca falar sobre a criança e o teatro. Assim, é por meio da fenomenologia que vou encontrando o meu modo de investigar esses dois lugares.

A fenomenologia não constrói uma teoria sobre a criança, pois é um método filosófico que constrói e revela modos de pensar. O pensamento fenomenológico nas relações entre adultos e crianças parte do tornar visível quem somos e quem é a criança, não a partir das teorias do desenvolvimento, mas de uma atitude compreensiva, de um método descritivo e cuidadoso que mergulha no cotidiano, nas coisas tal como elas se apresentam (Machado, 2020).

A fenomenologia me auxilia nos caminhos que percorro junto às crianças da atualidade, caminhos que fogem dos conceitos totalitários e se expandem para a pluralidade da experiência cotidiana. A criança com quem converso por estas linhas percebe, no seu dia a dia, um universo de possibilidades para viver, ser e brincar, seja no silêncio e na pausa, seja na agitação e na correria, no olhar atento à minúscula formiga que carrega um pedaço de pipoca ou ao avião que rasga o céu azul com seu barulho estrondoso.

E, quando falo de um “modo de pensar”, refiro-me primeiro ao observar: para onde vai essa formiga? De onde vem o avião? Se eu correr muito, chego a outro país? Se eu ficar quieta, o que acontece? São perguntas que parecem infantis, mas que movem o pensamento e nos conectam com o impulso vital da curiosidade. Assim como a criança explora o mundo por meio da observação, eu também me movimento com esse mesmo impulso. Observar é brincar.

Ao desejar falar sobre a infância, percebo que, na verdade, busco me reconectar com a minha. Ao refletir sobre as vivências que me atravessaram, especialmente a relação com o brincar e o teatro, percebo que esse olhar atento e curioso que cultivo se assemelha ao de uma criança que vê o mundo pela primeira vez. Nesse olhar fenomenológico, proposto por Marina M. M., encontro um caminho para minha pesquisa. Compartilhar lembranças é também brincar comigo mesma: cada memória se torna um convite para descobrir não só o que fui, mas também como essas experiências ainda me atravessam. Essa jornada celebra a infância, permitindo que a criança em mim descubra novos mundos no mundo.

Quando eu era criança, havia um momento mágico nas manhãs. Eu pensava: “O que vou brincar hoje?”. Essa decisão surgia do nada e, de repente, eu estava imersa em horas de pura diversão. Entrava no mundo do faz de conta e me transformava no que quisesse: uma heroína, uma princesa, um animal, um personagem inventado. O brincar nascia da interação com o ambiente, de um objeto, de um cheiro, do calor do sol ou da brisa de um dia chuvoso. Era uma criação espontânea e

livre, guiada pelo corpo, pela imaginação e pela vontade.

Como disse Winnicott, “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (Winnicott, 1975, p. 79-80). É como se, no brincar, tivéssemos licença poética para viver como gostaríamos. Nessa liberdade, transgredimos, nos escondemos, nos achamos, e brincamos de novo.

Pensando nisso, pergunto: em que momento deixamos de brincar? Se a brincadeira acontece no cotidiano, por que esse mesmo cotidiano consome o imaginário? Talvez agachar-se e olhar de perto seja o caminho mais possível de nos reconectarmos com esse impulso vital.

No faz de conta, eu decidia não com a razão, mas com os sentidos. Brincar era intuição. E foi o encontro com a fenomenologia que me ajudou a compreender o papel do corpo para a criança. “Ao traduzir a humanidade do corpo humano pela corporalidade, os fenomenólogos libertam o corpo de sua velha cisão com a mente [...] algo que poderá implicar também em uma nova Psicologia” (Machado, 2007, p. 52).

Reencontro-me, então, com esse corpo potente, brincante, vivo. Um corpo que brincava com vontade e que se transformava no que queria. Brincar de bicho, por exemplo, era vestir outro corpo sem deixar de ser eu. Agachada no chão, com a grama entre os dedos, sentindo o cheiro da terra e o vento no rosto, eu me dissolia no mundo. E, por alguns instantes, era livre.

Entre os lugares onde vivi minha infância, recordo com afeto o quintal da vó Lala, um espaço coletivo, meu e dos meus primos e primas. Era lá que surgiam restaurantes de terra e folha, florestas de pedra e bicho, e apresentações na varanda, realizadas e assistidas por nós mesmos. Foi ali que aprendi o valor do compartilhar, da cumplicidade e da invenção coletiva. Como diz Winnicott (1975), brincar é uma experiência criativa na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver.

Esse brincar me atravessa até hoje, assim como as infâncias dos outros me tocam. Aqui, desejo também contar da infância do professor que me acompanha e escreve comigo essa reflexão, ele, que cresceu no interior do Mato Grosso do Sul. Uma criança viada que, entre quintais de terra vermelha e pés de manga, inventava mundos para resistir ao peso das normas, dos olhares vigilantes e da castração de seus desejos. Ele me contou que aprendia a dançar com as sombras, a montar espetáculos com peças de roupas dos adultos, e que havia no brincar uma brecha, uma fresta onde ele podia ser inteiro, um modo de sentir-se completo. É bonito pensar que nossas infâncias, embora distantes no tempo e espaço, dialogam no gesto de brincar como resistência, como poesia de existência.

Minha infância se espalhou por muitos lugares: o quintal da vó Isabel, meu quarto, a sala, o carro do meu pai, o trabalho da minha mãe, as ruas do bairro, o Parque Bacacheri. Cada canto evocava emoções e criava memória. Brincava sozinha ou acompanhada, entre energia e tédio. E o tédio, aliás, era fértil, gerava histórias, reviravoltas, invenções. Era nesse tempo sem pressa que eu dominava o tempo.

Gostava quando meus pais brincavam comigo. Minha mãe desenhava flores com grafite das cascas dos lápis, sombreando com leveza. Meu pai me levava para os passeios de sábado, mercado, futebol, museu, cinema. Esses momentos me enchiam de alegria. Mas também havia a solidão, a espera, a ausência. Eu observava o mundo adulto com certa incompreensão, sentia o trabalho, o cansaço, a urgência que tomava o lugar do brincar. A mesma sensibilidade que me fazia observar formigas e aviões me fazia perceber os conflitos da casa. As consultas médicas, a fisioterapia, os porquês sem resposta... Havia coisas que eu não compreendia, e talvez ainda não compreenda. Criança sente a injustiça tal qual quem joga amarelinha: precisamos escolher bem onde lançar a pedrinha, e muitas vezes precisamos desviar para continuar o jogo.

E assim, entre memórias, palavras e silêncios, vou percebendo que esta carta não é apenas

minha. É também de cada criança que cruzou meu caminho, de cada brincadeira que me salvou do tédio ou da dor, de cada olhar trocado no meio de um jogo inventado. É também da criança que ele foi, viada e resistente, e da criança que eu fui, teimosa e atenta. Um pouco de nós permanece nesse brincar que nos fez e ainda nos faz. Que esta escrita seja, então, uma forma de não nos esquecermos. De seguir olhando, agachados, atentos. De continuar brincando em tempos de muita pressa.

E você, querida leitora, consegue se lembrar da última vez em que brincou sem motivo, apenas pelo prazer de se deixar levar? Quais espaços da sua infância ainda vivem em seu corpo? Será que ainda sabemos nos agachar para olhar o mundo com olhos de criança? O que acontece quando nos permitimos desacelerar e escutar o silêncio entre uma brincadeira e outra? Que outras perguntas o brincar ainda pode nos fazer?

CARTA 2

Querida leitora,

Se na carta anterior nos deixamos levar pelas memórias e pelas perguntas que brotam do brincar, agora te convido a me acompanhar numa nova cena: os encontros vividos com as crianças do Lar Dona Vera, uma casa de acolhimento de crianças e adolescentes. Entre camas elásticas, bicicletas, cartas e colagens, sigo aprendendo que brincar é também modo de resistir e reinventar.

Vivenciei o Estágio Supervisionado em Comunidade I,² disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Esse componente curricular integra o conjunto de quatro estágios previstos na matriz do curso, conforme o Regulamento de Estágio, e compreende práticas de educação teatral em espaços não formais de ensino. A carga horária total dos estágios obrigatórios é de quatrocentas horas/aula, sendo dividida igualmente entre os quatro semestres. Cem horas para cada etapa, com foco alternado entre contextos escolares e comunitários. No

caso do Estágio em Comunidade I, as cem horas de campo se somam a sessenta e oito horas de acompanhamento na universidade, por meio de encontros semanais que têm como objetivo refletir criticamente as vivências, sistematizar experiências e construir articulações entre prática e teoria.

Tal estrutura não se restringe ao exercício de abordagens metodológicas do teatro, mas propõe uma formação docente ampliada, que considera os vínculos afetivos, o escopo político das ações e a potência estética dos encontros. Como estabelece o regulamento institucional, em seu artigo 4º: “o exercício da prática de estágio objetiva promover a aprendizagem social, profissional e cultural dos estagiários, a partir da participação dos mesmos em situações reais de vida e trabalho” (UNESPAR, 2018). A dimensão comunitária do estágio permite, assim, deslocar a prática pedagógica do ambiente escolar tradicional e inseri-la em territórios de invenção coletiva, escuta sensível e presença ética.

No Lar Dona Vera, localizado no bairro Santa Felicidade, em Curitiba, convivem crianças afastadas de suas famílias por diferentes razões. O espaço se configura como um lar temporário, e por isso mesmo, como lugar de suspensão, entre o que foi e o que poderá ser. Habitar essa fronteira me fez ressignificar o próprio conceito de comunidade, entendido aqui não como uma unidade fixa, mas como um “espaço de travessia, de negociação de sentidos e de invenção coletiva”, como propõe Anzaldúa (2016).

Uma nova consciência – uma consciência mestiça – nasce da luta interna e da luta que trava com o mundo exterior. Uma consciência que continuamente se desloca entre mundos, que sabe viver entre e com as contradições (Anzaldúa, 2016, p. 99).³

Esse “viver entre” é também o que nos coloca em posição de escuta. Em diálogo com Marina Marcondes Machado (2007; 2020), é possível

compreender essa escuta como uma disposição corporal e sensível, um modo de presença que se compõe na relação e na abertura ao outro. Ao deslocar o foco para o corpo vivido e para a experiência, a autora nos convida a suspender o desejo de controle e a nos aproximar daquilo que emerge no encontro:

Pois está no corpo vivido a chave deste enigma: o corpo, instrumento primeiro que apreende a mim, ao outro e às coisas do mundo. Corpo, sujeito da percepção; percepção de um sujeito situado, inseparável do outro e do mundo. A fenomenologia parece privilegiar o lugar da visão – o olhar – ao descrever a sensibilidade corpórea, bem como para caracterizar seu método. A fenomenologia é um método descritivo daquilo que vejo, do que é visível do fenômeno (Machado, 2007, p. 55).

Nesse sentido, escutar aproxima-se de perceber com o corpo, de sustentar uma atenção ao que se apresenta na relação, sem antecipações ou classificações. Foi nesse estar com que surgiram os primeiros encontros potentes. Havia ali uma rotina de jogos, invenções e pequenos rituais cotidianos: empurrar os meninos nas bicicletas, pular na cama elástica com as meninas, brincar com o baralho de Uno à sombra da casa. Cada gesto era mais do que distração, era linguagem, era narrativa, era corpo em relação.

Nesse sentido, escutar aproxima-se de perceber com o corpo, de sustentar uma atenção ao que se apresenta na relação, sem antecipações ou classificações. Foi nesse estar com que surgiram os primeiros encontros potentes. Havia ali uma rotina de jogos, invenções e pequenos rituais cotidianos: empurrar os meninos nas bicicletas, pular na cama elástica com as meninas, brincar com o baralho de Uno à sombra da casa. Cada gesto era mais do que distração; era linguagem, era narrativa, era corpo em relação.

A fala da Borboleta – “Tia, quer voltar a ser criança?” – atravessou tudo isso como um marco poético. Não era apenas um convite à brincadeira, mas uma convocação a me posicionar de outro modo, a assumir a escuta como forma de presença. Nessa direção, Gandhi Piorski (2021), ao refletir sobre o brincar em diálogo com a natureza e o imaginário, nos ajuda a compreendê-lo como uma forma de pensamento encarnado: a criança pensa brincando, em relação com a matéria do mundo, ativando, com o corpo e com os objetos, passagens entre o visível e o invisível. Foi isso que vimos no Lar Dona Vera: brinquedos que não surgem do nada, mas de tudo: papel-alumínio, panos, botões, gravetos. Em cada material, um convite ao devaneio e à criação. As crianças sabiam transformar tudo, como se o mundo estivesse sempre por ser feito.

Nesse fazer com as coisas, percebo ecos de uma pedagogia multiespécie. As crianças pareciam saber que o mundo não está pronto, que ele se refaz no gesto, no toque, no sopro. Como sugere Marisol de la Cadena (2015), estar com o mundo implica reconhecer que humanos, materiais e forças da Terra compõem coletivamente os acontecimentos. O brincar, nesse sentido, é uma prática de mundo compartilhada entre corpos, matérias e atmosferas. Um pedaço de pano pode se tornar vento, uma pedra pode se tornar personagem, um galho pode ser instrumento ou abrigo. Há, nesses encontros, uma teatralidade que não separa corpo e matéria, infância e ambiente. Um teatro que se faz com o mundo, e não apenas sobre ele.

Ao observar essas criações, compreendo que as crianças instauram pequenas ecologias poéticas, onde cada elemento da brincadeira, o chão, o som dos carros, o cheiro da chuva, o peso do corpo que salta, participa da invenção coletiva. O teatro, assim, acontece entre humanos e não humanos, no entrelaçar das forças que habitam o espaço. Não se trata de ensinar a natureza às crianças, mas de aprender com elas uma forma de atenção ao vivo, ao que vibra e se move junto. Esse aprendizado amplia nossa ideia de cena e de pedagogia, convocando-nos a reconhecer o

brincar como prática ecológica e relacional. A partir dessas vivências, sentimos a necessidade de compreender como tais experiências dialogavam com as abordagens do teatro na educação.

Durante esse estágio, aproximamo-nos da pedagogia do teatro em diálogo com autores como John Somers (2011), que propõe, por meio da abordagem do Drama, um modo de trabalho na linguagem teatral que é coletivo, relacional e participativo. O foco deixa de ser a técnica performativa para se centrar na construção conjunta de sentidos, no vínculo entre os participantes e na criação de uma “ficção partilhada”, sustentada pela escuta e pela imaginação. Em suas palavras:

O Drama tem como ponto central a experiência vivida dos participantes. O processo dramático oferece um espaço simbólico no qual os significados são constantemente negociados, questionados e reconstruídos. Ele proporciona a possibilidade de uma reflexão crítica e de tomada de consciência sobre os temas abordados, sem a necessidade de se produzir um espetáculo para um público externo (Somers, 2011, p. 177).

No contexto do estágio, essa abordagem se concretizou especialmente por meio da estratégia do estímulo composto, proposta por Somers como uma forma de disparar a construção coletiva de narrativas ficcionais a partir da justaposição de objetos simbólicos e ambíguos. Conforme o autor, “os elementos da história que cada artefato representa devem, quando justapostos, criar uma rede de relacionamentos que nem sejam rapidamente compreendidos [...] nem tão distantes que impeçam o entrelaçamento de significados” (Somers, 2011, p. 179). Essa justaposição cuidadosa permite a emergência de múltiplas camadas de leitura, sendo cada objeto um enigma a ser decifrado pela escuta e pela imaginação do grupo.

Essa estratégia foi mobilizada, por exemplo, quando elaboramos uma caixa para um personagem fictício, recheada de objetos que evocavam pistas narrativas. O gesto de criar essa caixa foi, por si só, um exercício de imaginação e escuta: cada escolha de objeto trazia uma pergunta, uma hipótese, uma história possível. Quando as crianças a encontraram, iniciou-se um processo espontâneo de construção de histórias – uma dramaturgia coletiva que emergia da relação entre os sujeitos e os materiais. Como afirma Somers, a estratégia do estímulo composto “funciona como um catalisador de significados”, e justamente é essa ambiguidade que sustenta o jogo ficcional como processo pedagógico.

Inspiradas por essa perspectiva, buscamos práticas que emergissem do desejo das crianças, da relação com os objetos, da imaginação partilhada. Houve um dia em que deitamos panos no chão e criamos cabanas. Outro em que cada criança trouxe um objeto pessoal para contar sua história. Nas atividades, surgiam perguntas que também eram poéticas: “Você acha que dá pra voar com essa capa?”; “Se eu fingir que estou em outro lugar, eu chego lá de verdade?”. Eram perguntas que, como nos lembra Winnicott (1975), não exigem resposta lógica – mas atenção, presença, escuta. É no brincar, diz ele, “e somente no brincar, que o indivíduo pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral”. O brincar, assim, é um território de experimentação do eu e do outro.

Também me inspirei nas reflexões de Márcia Pompeo Nogueira (2008), especialmente em sua experiência com teatro junto a crianças em situação de rua. Ela nos alerta que trabalhar com a infância em contextos de vulnerabilidade exige descolonizar as práticas pedagógicas, desfazer a autoridade da técnica e permitir que as linguagens artísticas surjam da vida:

Através do teatro, é permitido o contato com as experiências lúdicas. O amadurecimento precoce dessas crianças, forjado pela necessidade de garantir sua sobrevivência, encontra no teatro um espaço de reencontro

com a infância. Ter um espaço para o jogo e para brincadeira representa um momento de descontração importante para crianças que já assumem tantas responsabilidades (Nogueira, 2008, p. 101).

No Lar Dona Vera aprendi a valorizar a desordem que pulsa na infância. O teatro não acontecia “em roda”, como tantas vezes nos é ensinado nos espaços formais, mas nos gestos espontâneos, nos pequenos segredos, nas interrupções, nos olhares trocados entre um riso e um silêncio. Era uma cena viva, que dispensava palco ou roteiro, bastava o chão compartilhado, o corpo disponível e o desejo genuíno de estar com. Uma teatralidade do encontro, como diria Marcondes, que nasce do gesto de “acompanhar o outro”, sem impor forma.

Escrevo esta carta como quem continua brincando. Como quem escuta ainda o convite da Borboleta: “Quer voltar a ser criança?”. As crianças me ensinam que resistir é também imaginar, transgredir suavemente a lógica do controle, rasurar os planejamentos, reinventar sentidos a partir do que há. Aprendo que toda escuta verdadeira transforma quem escuta – e que a escuta de si, dos outros e do espaço é, ela mesma, um gesto político e poético.

Talvez esse tenha sido o maior aprendizado deste estágio: há mais teatro nas perguntas do que nas respostas. E brincar, afinal, é também perguntar o mundo. Diante disso, me pergunto, e te convido, leitora, a se perguntar também: O que acontece quando deslocamos nosso olhar da técnica para o afeto? O que emerge quando a escuta orienta nossas práticas antes mesmo de qualquer método? Como sustentar o não saber, o silêncio, o improviso, como potências educativas e criadoras?

Será que ainda sabemos estar com as crianças sem querer explicá-las? Será que conseguimos brincar com elas sem domesticar o jogo? O que a infância nos pede, e o que estamos dispostas a desaprender para escutá-la?

Que estas perguntas sigam ecoando. Talvez elas sejam, por si só, o início de um outro teatro.

CARTA 3

Querida leitora,

Nesta carta compartilho uma parte do processo vivido por mim e por minhas colegas de estágio⁴ junto às crianças do Lar Dona Vera. Desde os primeiros encontros, algo se tornava evidente: não estávamos ali apenas para ensinar teatro, mas para construir, junto com as crianças, um espaço de escuta e criação. Um território onde o brincar, o imaginar e o compartilhar constituíssem uma comunidade de experiência viva – viva, precisamente, por estar sempre em movimento, em trânsito, em reinvenção.

Na primeira aula da disciplina, escrevi: “teatro na comunidade é levar teatro, receber teatro, pessoas, novos sentidos, novos teatros”. Relendo esse trecho, percebo que talvez a palavra “levar” não contemple aquilo que de fato vivemos. “Levar teatro”, nesse contexto, pressupõe uma direção única, como se portássemos um saber a ser entregue, como se estivéssemos ali para preencher um vazio. No entanto, como nos alerta Márcia P. Nogueira (2009), essa lógica carrega uma armadilha, pois se ancora em uma abordagem verticalizada.

Inspirada por Gloria Anzaldúa (2016), compreendo que comunidade não é um território a ser visitado com uma proposta pronta, mas um espaço que se faz nas bordas, onde saberes, corpos e afetos se contaminam mutuamente. É nas fronteiras, sempre móveis, sempre porosas, que se inventam novas possibilidades de convivência, nascidas do atrito e da escuta entre mundos diferentes. Essa perspectiva me faz entender que estar na comunidade é aceitar o inacabamento: é deixar-se afetar pelo encontro, permitir que o gesto de ensinar se desfaça em convivência e que o aprender se torne um acontecimento compartilhado, tecido pelo risco, pela escuta e pela transformação.

Durante as observações iniciais, notamos que as crianças estabeleciam vínculos a partir de seus objetos afetivos e de suas brincadeiras favoritas. Com isso em mente, iniciamos nossa primeira regência com nossas próprias

caixinhas, objetos pessoais que falavam de nós, de nossas histórias e afetos. A minha continha uma tiara usada numa montagem de Shakespeare, narizes de palhaço, minha camiseta do curso e meu crachá de estagiária. Compartilhar esses itens foi mais do que uma apresentação: foi um gesto de abertura, uma entrega performativa de si.



Figura 1 - Minha caixinha.
Fonte: Arquivo pessoal de Lissa Reis.

Esse gesto de desvelamento, de apresentar-se com vulnerabilidade, criou um campo potente de troca. As crianças responderam com entusiasmo, curiosidade e generosidade. Nesse momento, compreendi, com Rufino (2021), que o brincar é também um gesto de libertação: ele afrouxa os corpos endurecidos pelo controle e devolve ao viver sua potência encantada. Ali, nossos corpos se afrouxaram no jogo, e o teatro aconteceu, não como técnica, mas como convivência.

Para a segunda regência, elaboramos uma caixa para um personagem fictício: Renato Rinite, inspirado em Odilon, o chupa-tinta, de Éric Sanvoisin. A caixa continha objetos que sugeriam uma narrativa implícita, e sua abertura desencadeou hipóteses, histórias, mistérios. Esse gesto nos aproximou do conceito de estímulo composto, desenvolvido por John Somers (2011), segundo o qual uma

justaposição de artefatos simbólicos (textos, objetos, imagens) cria múltiplas possibilidades narrativas. Somers escreve:

Os elementos da história que cada artefato representa devem, quando justapostos, criar uma rede de relacionamentos que nem sejam rapidamente compreendidos [...] nem tão distantes que impeçam o entrelaçamento de significados. [...] O estímulo composto funciona como um catalisador para a construção coletiva de sentidos, ativando o envolvimento estético e o pensamento crítico dos participantes (Somers, 2011, p. 179).

Na regência seguinte, criamos uma caixa real com objetos enviados pelo nosso professor orientador. Livros, papéis, cartas, bilhetes. A expectativa das crianças ao abrir a caixa era palpável. Sorrisos, olhos atentos, risadas contidas. Batizaram o professor de “barbudinho” e, imediatamente, passaram a escrever para ele. Era como se estivessemos todos dentro de um processo de Drama – a convenção dramatúrgica em que adultos e crianças mergulham em uma ficção partilhada, em constante negociação simbólica. Como define Somers:

No drama, a ênfase recai sobre a experiência partilhada, não sobre a representação. Os participantes não ‘fazem de conta para um público’, mas constroem uma realidade ficcional entre si, para si. O objetivo não é representar algo que está pronto, mas criar juntos algo que ainda não existe (Somers, 2011, p. 177).

Esse processo revelou que o teatro pode emergir como presença, como relação, como invenção conjunta – mesmo (ou principalmente) quando escapa dos moldes tradicionais. Como afirmam Piorski (2021) e Nogueira (2008), o brincar teatral na infância se constitui como

forma de experimentar mundos, e não como técnica a ser ensinada. Em vez de utilizar métodos, cultivamos disponibilidade, escuta e desejo.

A última regência foi um gesto de celebração. Reunimos objetos afetivos das crianças numa caixa coletiva para presentear o professor. Cada item representava uma memória. Em seguida, com um cachecol emprestado, fizemos um exercício de nomeação, cada criança dizia seu nome e algo sobre si. Foi um momento de comunhão poética e lúdica, onde a cena se desenhou no ar, sem necessidade de palco. Como diz Marina M. Machado (2020), a infância não se deixa capturar por métodos rígidos. Ela escapa, inventa, se reinventa, e é nesse fluxo que a arte da presença encontra sua força.

A vivência no Lar Dona Vera me ensinou que o teatro com a infância pode acontecer fora da roda, do script, da rigidez dos planos. Pode escorregar pelos corredores, habitar panos no chão, ser sussurrado num jogo de adivinhação. O que vivemos ali foi um teatro de partilha, de vínculo, de criação no tempo presente. Um teatro do estar-junto.

Penso que talvez esse “estar-junto” também incluía os seres e materiais que nos acompanharam. O chão, os panos, as caixas e o vento que atravessava o pátio faziam parte da cena, co-criando conosco cada gesto e cada pausa. Ao olhá-los como parceiros de jogo, reconhecemos o que Cadena (2015) nomeia como mundos entrelaçados – espaços em que o humano deixa de ocupar o centro e passa a ser apenas um entre muitos que compõem a trama da vida. Essa compreensão amplia o campo da pedagogia do teatro para um território mais poroso, onde a criação emerge da convivência entre espécies, materiais e afetos. É uma pedagogia da atenção, da escuta e da partilha com o que vibra, respira e se move junto.

Essas experiências revelaram que o teatro com a infância pode ser também um campo de correspondências sutis. O ranger da madeira, o balançar das folhas, o cheiro do chão molhado, tudo respondia ao gesto das crianças e, de algum modo, as orientava. Essa reciprocidade

sensível evidencia o quanto o aprendizado pode se dar por ressonância e não apenas por mediação humana. O brincar torna-se, então, um modo de escutar a Terra, de compor com ela, de reconhecer a materialidade do mundo como parte viva da experiência pedagógica e artística.

E se o teatro não estiver no texto, no método ou na forma, mas no gesto de escuta? E se ele se fizer no tempo da pergunta, e não da resposta? Será que conseguimos reconhecer o jogo onde não há ensaio, mas presença? Será que sabemos sustentar a incerteza e confiar na potência do encontro? Escrevo para perguntar, e talvez, ao brincar, sigamos descobrindo juntas.

CARTA DESPEDIDA

Ao longo das cartas que escrevi nesta pesquisa, fui desenhando uma travessia entre memórias da minha infância, práticas vividas no estágio na comunidade e reflexões sobre o meu fazer docente. Mais do que um relato linear, busquei compor um tecido teórico-afetivo que evidenciasse o quanto o brincar e o teatro, quando entrelaçados, são potentes como modos de encontro, criação e resistência.

O estágio no Lar Dona Vera não apenas ampliou meu repertório enquanto professora-artista, mas também me ofereceu um território epistemológico fértil, onde a prática se tornou teoria, e a escuta, uma forma de pesquisa. Conforme defendem autores como Marina Marcondes Machado (2020) e Márcia Pompeo Nogueira (2008), é no corpo-a-corpo com a experiência que se fundam outras formas de saber. O campo de estágio, nesse sentido, não é um lugar de pôr em prática, mas de invenção: espaço-tempo em que o conhecimento se constrói a partir da alteridade, da presença e da improvisação.

Gloria Anzaldúa (2016) nos lembra que viver entre mundos implica mover-se por fronteiras. E foi justamente nesse entre, entre teoria e prática, entre escuta e proposição, entre o que planejei e o que emergiu, que compreendi o teatro como gesto ético e político. No estágio,

o teatro não foi conteúdo a ser ensinado, mas linguagem para estar com. Não se tratou de levar uma técnica pronta, mas de reconhecer as potências expressivas já presentes nas crianças, nos objetos, nos espaços. Como propõe Somers (2011), a prática do Drama nos convoca a criar condições para o jogo, e não a controlar seus desdobramentos: o significado é continuamente negociado, não há imposição.

A sistematização dessas experiências por meio das cartas também me ensinou que escrever é um modo de elaborar, refletir e relançar a prática. A escrita epistolar aqui proposta não é apenas forma literária, mas escolha metodológica: busca abrir espaço para o sensível na produção acadêmica, valorizando a subjetividade implicada no processo formativo. Como afirma Rufino (2021), pensar outras epistemologias passa por reconhecer os saberes que nascem da experiência situada, da escuta e da corporeidade.

Essa caminhada foi, sobretudo, um reencontro com minha própria criança, aquela que brincava de bicho, dançava com as sombras e fazia da terra um palco. Ao escavar essas lembranças e colocá-las em diálogo com as infâncias de hoje, reconfigurei minha presença como professora em formação. O estágio, nesse processo, revelou-se como um campo de pesquisa, criação e escuta que extrapola os limites da técnica: nele, a pedagogia se faz corpo, a docência se faz gesto, o teatro se faz encontro.

Por fim, reafirmo que esta escrita, embora construída dentro da universidade, não pretende ser um saber sobreposto às experiências, mas um gesto de aproximação com elas. Um teatro que se faz com, e não para. Uma pedagogia do sensível, da escuta e da presença. Uma prática docente que se permite dançar entre planejamento e improviso, entre teoria e vida.

Que essas cartas possam, então, continuar provocando perguntas, abrindo frestas e afirmando que há, no brincar e no estágio, possibilidades reais de reinvenção do mundo.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. **Fronteras/Borderlands:** la nueva mestiza. Tradução de Carmen Valle. Madrid: Ediciones Maitri, 2016.

CADENA, Marisol de la. **Earth Beings:** Ecologies of Practice Across Andean Worlds. Durham: Duke University Press, 2015. Disponível em: <<https://read.dukeupress.edu/books/book/142/Earth-BeingsEcologies-of-Practice-across-Andean>>. Acesso em: 17 out. 2025.

MACHADO, Marina Marcondes. **A flor da vida/** Sementeira para a fenomenologia da pequena infância. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16289>>. Acesso em: 11 mai. 2025.

MACHADO, Marina Marcondes. Espiralidades: arte, vida e presença na pequena infância. **Currículo sem Fronteiras**, v.20, n.2, p. 348-371, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/60703/2/Espiralidades.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2025.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão:** o imaginário na infância e seus territórios de artesanaria. Petrópolis: Vozes, 2016.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Teatro com meninos e meninas de rua:** nos caminhos do grupo Ventoforte. São Paulo: Perspectiva, 2008.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Teatro e comunidade. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <<https://edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/cartografias-do-ensino-do-teatro>>. Acesso em: 11 de mai. 2025.

RUFINO, Luiz. **Vence demanda:** educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SANVOISIN, Éric. **Odilon, o chupa-tinta**. Ilustrações de Olivier Latyk. São Paulo: Scipione, 2005.

SOMERS, John. Narrativa, drama e estímulo composto. Tradução de Beatriz A. V. Cabral. **Urdimento**: Revista de Estudos em Artes Cênicas - UDESC, Florianópolis, n.17, p. 175-185, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5965/1414573102172011175>>. Acesso em: 11 mai. 2025.

UNESPAR. **Regulamento de estágio Licenciatura em Teatro**. Curitiba: 2018. Disponível em: <<https://fap.curitiba2.unespar.edu.br/sobre/estagio-1>>. Acesso em: 11 mai. 2025.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SOBRE OS AUTORES

Luiz Eduardo Gasperin é pai, artista da cena e um professor bicha. Atua na área de Pedagogia do Teatro no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Doutor em Artes da Cena pela UNICAMP, é também mestre em Artes pela UFU, bacharel em Artes Cênicas pela UFGD e licenciado em Teatro pela FAMOSP. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-7015-4011>>. E-mail: edugasperin@gmail.com

Lissa Reis da Silva é professora-artista com licenciatura em Teatro na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Atualmente, é pós-graduanda em História da Arte pela Faculdade UNYLEYA. ORCID: <<http://orcid.org/0009-0003-3520-9322>>. E-mail: lissarsilva@gmail.com

Notas

¹ O Lar Dona Vera é uma instituição de acolhimento vinculada à Fundação de Ação Social (FAS) de Curitiba. Recebe crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por medidas protetivas, oferecendo abrigo e acompanhamento até o retorno à família de origem ou encaminhamento à adoção.

² Vale destacar que esta disciplina foi ministrada pelas pessoas docentes Caroline Vetori de Souza, Paulo Roberto Silva Santos e Thiago Dominoni. No campo de estágio, recebemos a orientação do docente Thiago Dominoni.

³ Tradução dos autores. No original: "*Una conciencia nueva – una mestiza – nace de la lucha interna y de la lucha que libra con el mundo exterior. Una conciencia que continuamente se desplaza entre mundos, que sabe vivir entre y con las contradicciones*".

⁴ Embora a carta seja escrita em primeira pessoa, o estágio foi realizado em grupo e todas as propostas relatadas foram construídas coletivamente pelas estagiárias. O professor responsável pela supervisão do estágio não é o mesmo que assina este texto como coautor.

Recebido em: 11/5/2025

Aprovado em: 30/10/2025