



TEATRO COM BEBÊS E CRIANÇAS, VIVÊNCIAS ESTÉTICAS E OS FUNDAMENTOS HERDADOS DE VIGOTSKI

THEATER WITH BABIES AND CHILDREN, AESTHETIC EXPERIENCES AND THE
FOUNDATIONS INHERITED FROM VIGOTSKI.

Jader Janer Moreira Lopes¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3510-8647>

Luiz Miguel Pereira²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-1627>

Resumo:

Este artigo foi elaborado a partir de um recorte de uma pesquisa de doutorado, defendida em 2018. A teoria-histórico-cultural e sua constelação conceitual embasaram este trabalho. Entre os conceitos, elencamos, principalmente, o meio social do desenvolvimento, vivência, neoformações, atividade-guia, entre outros, enfatizando as perspectivas do desenvolvimento das crianças, incluindo os bebês nesta pesquisa. As aproximações conceituais sustentaram a investigação fornecendo as condições para a realização das atividades de “Teatro com bebês” no espaço da Educação Infantil com bebês crianças entre 1,5 e 2,5 anos. A escolha do gênero teatro com bebês ocorreu em função de viabilizar o encontro da arte com os bebês crianças. Narrativas, adereços, cenografia, figurino, ou seja, a reorganização espacial da sala da Educação Infantil, numa perspectiva estética, promove uma atividade cujos resultados se aproximam de enunciações, de brincadeiras e de dramas a partir de disputas de ofertas que geram desenvolvimento. Com a proposta estética com base no teatro com bebês, a pesquisa sinalizou a importância de pensarmos os encontros com os bebês crianças de até três anos de forma criativa, tendo por base a disponibilidade para a produção do novo. Os bebês crianças rompem qualquer expectativa a partir de um planejamento com base numa estética brincante e produzem acontecimentos com seus protagonismos de vida em fluxos contínuos.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Teatro com bebês; Vivência.

Abstract:

This article was elaborated from a cut of the doctoral research, defended in 2018. The historical-cultural theory and its conceptual constellation based this work. Among the concepts, we list mainly, the social environment of development, experience, neoformations, activity among others,

¹ Docente do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Juiz de Fora – MG, Brasil.

² Professor substituto do ensino superior da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ) Três Rios-RJ, Brasil

emphasizing the perspectives of children's development, including babies in this research. The conceptual approaches supported the research by providing the conditions for carrying out the “Theater with babies” activities in the space of early childhood education with babies children between 1.5 and 2.5 years old. The choice of the theater genre with babies was made in order to make it possible to find art with babies. Narratives, props, scenography, costumes, that is, the spatial reorganization of the nursery school in an aesthetic perspective, offering an activity whose results are close to enunciations, games, and dramas based on disputes of offers that generate development. With the aesthetic offer based on the theater with babies, the research signaled the importance of thinking about the encounters with infant children up to three years of age in a creative way, based on the availability of the new production offer. Infant babies break any expectation from the playful aesthetic offer and produce events with their life protagonism in continuous flows.

Keywords: Historical-Cultural Theory; Theater with babies; Experience

INTRODUÇÃO

Afinal, os bebês e as crianças se encontram em que situação social na contemporaneidade? Trata-se de uma pergunta que demanda reflexões potentes para não sermos intransigentes com as diferenças culturais e as heranças oriundas de um tempo e espaço que a Sociologia da Infância vai chamar de infância pré-sociológica (JAMES; JENKS; PROUT, 1998). Ao mantermos os processos das tradições culturais que se perenizam, muitas vezes sem reflexões, sem as devidas aberturas para os movimentos que ocorrem incessantemente na vida, podemos deixar escapar oportunidades de estabelecer sentidos com outros olhares, outras possibilidades de relação dos bebês e das crianças com a vida, com um plano social que esteja vinculado com as conquistas culturais da humanidade em suas muitas diversidades e diferenças.

Propomos, com este trabalho, uma perspectiva reflexiva em que ofertamos para os bebês e as crianças uma atividade de teatro, resultante de fragmentos de uma pesquisa realizada no doutorado, defendida em 2018: “Teatro com bebês, enunciações e vivências. Encontros da arte com a vida”.

INSPIRAÇÃO TEÓRICA

O sentimento, portanto, é conhecimento porque esclarece o que motiva a emoção; esse conhecimento é sentimento porque é irrefletido e supõe uma certa disponibilidade para acolher o afetivo, disponibilidade para a empatia, ou seja, sentir como se estivéssemos no lugar do outro. Assim, a arte nos faz reconhecer a realidade, o outro e a nós mesmos, porque ela sempre desencadeia uma reflexão por analogia com a experiência estética. (ARANHA, 2006, p. 183)

Consideramos bebês as crianças com até três anos. O marco legal da primeira infância, Lei nº 13.257/16, destaca, no artigo 2º, “para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (BRASIL, 2016). Neste artigo, alargamos nosso entendimento de bebês e crianças, por considerarmos muito tênue essa diferença.

[...] a condição vivida pelo bebê é distinta da condição da criança, uma vez que a criança é um ser que, de algum modo, já foi individuado, já constituiu para si uma

identidade geracional, de gênero, de raça, de pertencimento familiar e de pertencimento a um grupo de amigos, enquanto o bebê é um ser ainda totalmente preenchido de uma condição pré-individual, o bebê não construiu ainda a sua identidade, ele é o devir, é a singularidade da diferença e a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser e de relacionar-se. (TEBET, 2013, p. 6-7)

Para Vigotski³, “a primeira infância seria a criança até três anos, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima dos três anos e até seis ou sete anos” (PRESTES apud VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Encontramos, na teoria histórico-cultural, sistematizada por L.S. Vigotski e seus colaboradores, na Rússia pós-revolucionária do início do século XX, uma possibilidade das condições sociais em que o desenvolvimento “é considerado como um processo que se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal.”⁴ (VIGOTSKI, 2006, p. 254). Desse ponto de vista, um critério para determinar o essencial de cada idade é a neoformação.

Entendemos por neoformações, o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna, em todo curso de seu desenvolvimento em um dado período.⁵ (Idem p. 255, tradução livre dos autores.).

Torna-se prudente estabelecer que os limites entre o início e o término das crises das idades são indefinidos, sendo imperceptíveis seu aparecimento e sua transição. Portanto, estabelece-se o conceito de atividade-guia enquanto formadora de cada periodização no desenvolvimento infantil o qual não é linear, sendo marcado por momentos estáveis e de crise.

O período (crise) pós-natal corresponde desde o nascimento até a idade de dois meses. Nesse período, o bebê não se separa fisicamente da mãe (cuidadora) e segue biologicamente dependente em suas funções vitais. A atividade-guia desse período é, portanto, a relação com o adulto cuidador. (VIGOSTKI, 2006)

Após esse período, há a crise do primeiro ano, de dois meses (crise pós-natal) até um ano de idade: “neste período existe uma sociabilidade específica, profunda, peculiar, uma situação unida de desenvolvimento, de grande originalidade, determinada por momentos fundamentais” (Idem, p. 285.). O bebê depende dos adultos, que cuidam de todas as suas necessidades.

Segue-se a crise de um ano – primeira infância – de um ano até três anos: nesse período, a criança inicia sua relação com o meio, ela está no mundo de objetos e coisas como em um campo de força, onde o tempo todo atrai e repele objetos; a atividade-guia é a relação com os artefatos, os objetos e a cultura do mundo. (VIGOSTSKI, 2006) É nesse período que os bebês começam a andar, a falar e, conseqüentemente, iniciar o processo de distanciamento de sua condição bebês,

³ Optamos por adotar a grafia do nome de Vigotski, embora existam diferentes grafias nas traduções brasileiras. Prestes (2012) a adota como a melhor transliteração do russo para o português.

⁴ As citações de Vigotski (2006) são traduções livres dos autores.

⁵ *Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez cada edad y determinan, em el aspecto más importante e fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna, todo el curso de su desarrollo em el período dado.*

principalmente se inseridos numa unidade de Educação Infantil e se relacionando com as crianças mais novas.

Na sequência há a crise dos três aos sete anos – idade pré-escolar – o primeiro sintoma que caracteriza a crise é o negativismo (conduta que se opõe às propostas dos adultos), o segundo sintoma é a obstinação, o terceiro é a rebeldia e o quarto, a insubordinação; a atividade-guia é a brincadeira, que gera o desenvolvimento humano e trabalha no mundo das significações (imaginação). (VIGOTSKI, 2006)

Consideramos a situação social do desenvolvimento um conceito chave para vincular à atividade do teatro com bebês e crianças. Em cada idade, essa situação social do desenvolvimento é revelada a partir da organização do meio e das vivências nesse meio ofertadas para as crianças. O enraizamento social de sua existência está vinculado à situação social do desenvolvimento.

À medida que os bebês vão se desenvolvendo culturalmente, vão surgindo as crises que possibilitam as neoformações. Elas acompanham as revoluções oriundas de cada alteração da atividade-guia que decorrem a partir da vivência e da condição social de desenvolvimento no meio em que o bebê/criança se encontra. Esclarecemos que a variável de entrada nas crises depende de vários fatores, não sendo, necessariamente, igual para todos os bebês.

Entendemos por neoformações, o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna, em todo curso de seu desenvolvimento em um dado período. (Idem, p. 255, tradução livre dos autores).

Em cada momento, encontramos a neoformação (atividade-guia) que, ao passar para outra idade, reconstrói sua estrutura, uma vez que cada idade possui sua estrutura única e específica.

“No início de cada período de idade a relação que se estabelece entre a criança e o meio que o rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepitível para esta idade” (VIGOTSKI, 2006, p. 254). Se mudarem as condições sociais de desenvolvimento, não é garantido que ocorra o desenvolvimento.

O meio, portanto, origina todas as especificidades humanas da personalidade que a criança vai adquirindo.

Outra proposição conceitual que trata com o desenvolvimento da criança é a zona de desenvolvimento iminente (ZDI):

A zona de desenvolvimento iminente é então aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto – *outros pares*⁶ – pois o que ela faz sem a ajuda e não mediação do adulto já se caracteriza como nível do desenvolvimento atual, que não apenas revela as funções amadurecidas... ‘Portanto, aquilo que a criança faz sozinha é zona de desenvolvimento atual’. (PRESTES, 2012, p. 193-194.)

Essa ligação dialoga diretamente com a concepção da palavra *obutchenie*, que, na língua russa, é usada para se referir aos processos que envolvem as atividades de ensinar e aprender, ou

seja, de instrução. Trata-se de um termo que designa a condição indissociável desses dois verbos. Assim, assumimos que aprendemos com as crianças na medida em que desejamos ensiná-las.

Os bebês e as crianças estão contemplados conceitualmente no contexto de seu desenvolvimento. No entanto, é fecundo estabelecermos, dentro da constelação conceitual da teoria histórico-cultural, diálogos a partir de um dos conceitos-chaves, a vivência.

Os bebês, ao nascerem, recebem um nome com o qual serão conhecidos. Quando chegam ao mundo, deparam-se com um espaço/tempo já arquitetado, herdam toda herança cultural da humanidade. “Na filogenia humana é que a vida social produz atividade simbólica no campo da materialidade, quando as novas gerações nascem, já nascem culturais, a condição biológica já nasce com a cultura” (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Nascemos inconclusos e absolutamente necessitados da presença dos cuidados do outro para que nos tornemos humanos. A oferta de meio e situação social de desenvolvimento em que os bebês estão inseridos produzem vivências que geram desenvolvimento cultural.

A situação social do desenvolvimento é o ponto e o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por todas as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade que o social se torne individual.⁷ (VIGOTSKI, 2006, p. 264, tradução livre dos autores).

A vivência (*perejivanie*), conceito central da teoria histórico-cultural, promove perspectiva de pesquisa sobre o desenvolvimento social dos bebês. O desenvolvimento é um drama, no sentido do teatro grego, é transformador, algo que morre.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque na vivência, como já coloquei, são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação. (VIGOTSKI, 2010, p. 686 -687, grifos dos autores)

Ao ofertarmos uma atividade cênica para os bebês, estamos, portanto, oferecendo uma possibilidade de suas enunciações através de suas vivências numa perspectiva de situação social de desenvolvimento em um meio esteticamente pensado para esses encontros.

1- A vivência se manifesta na qualidade de principal característica da situação social do desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo”

⁷ *La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual.*

no desenvolvimento. [...] 2- As vivências são a unidade afeto-intelecto [...] 3- As vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade. [...] 4- A vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação. (JEREBSOV, 2014, p. 16-17)

Jerevtsov contribui com outras possibilidades sobre o conceito de vivência.

No diálogo, as vivências se transformam, se tornam outras. O fato de ser algo fixo, a repetição da vivência, aponta para o significado do valor que está sendo ameaçado, que é deficitário. A vivência tem forma, tem conteúdo. Existe ritmo da vivência, uma melodia da vivência. Há também transformação das vivências – transformações do homem (metamorfozes, em Vigotski). Colaboração pedagógica e psicológica como aventura, como brincadeira. Vivência é uma brincadeira. (JEREBSOV, 2014, p. 25)

Os aspectos teóricos centrais da pesquisa se fundamentam, sobretudo, a partir dos fundamentos herdados de Vigotski.

TEATRO COM BEBÊS

Para realizar a pesquisa⁸, foram agendados seis encontros, entre maio e agosto de 2017. Aqui trazemos as contribuições do terceiro encontro que ocorreu em 29 de junho, de 15h30 min às 16h10 min.

Nesse encontro, assumi algumas alterações no ambiente em relação aos encontros que realizara anteriormente. Montei um grande tecido de algodão cru, enchi umas bolas de festa e encobri por baixo dos relevos que desenhei com o tecido no chão. Fiz uma abertura no tecido e fiquei dentro dele como se todo o piso fosse extensão do meu corpo, deixando a mala verde que eu levava no encontro anterior aparente. Foram convidadas as seguintes crianças: Pedro (terceira vez), Helena (terceira vez), Miguel Jorge (primeira vez), Beatriz (segunda vez) e Francisco (primeira vez). O espaço foi o mesmo do encontro anterior, sala do Infantil 2. A professora Ana Elisa nos acompanhou nessa atividade, juntamente com a professora Luana. O figurino foi o mesmo que já vinha utilizando. Mantive as paredes encobertas com o tecido voal preto, como nos encontros que o antecederam.

Ao escrever a narrativa, optamos por diferenciar as falas dos bebês, que estão em negrito, das minhas, que estão em itálico.

A narrativa seguiu a linha da apresentação anterior. As crianças entraram acompanhadas. Como Francisco ficou relutante em entrar, Ana Elisa ficou com ele e demos início à atividade. Nenhuma criança se sentou. As meninas ficaram ao lado da Prof.^a Luana que estava filmando. Comecei:

- Vamos fazer teatro?

Pedro, vendo a mala, apontou para ela e falou:

⁸ A pesquisa foi autorizada não somente pelos bebês, mas, sobretudo, pelas instituições que aprovam a pesquisa. Os vários documentos exigidos pelo comitê de ética da Universidade Federal Fluminense (UFF), vinculado à Plataforma Brasil, as autorizações da Escola Nossa, dos responsáveis pelas crianças, das professoras e, finalmente, das crianças. Parecer aprovado nº 2.574.705 e CAAE nº 81164817.3.0000.5243.

- **A malha.**

Naquela ocasião, entendi-o dizer “agora”. Assistindo ao vídeo, ratifiquei. Eu respondi:

- *Agora?* – pausa - *Vai sair um monte de coisas interessantes daqui de dentro.*

Helena descobriu uma bola e ficou segurando. Miguel Jorge, que, no encontro anterior, não quisera participar, dessa vez, entrou com Ana Elisa. Pedro, curioso, expressava-se:

- **Ham, ham, ham** - sempre sorrindo.

Retirei, silenciosamente, da mala, uma alfaia. Miguel Jorge sorriu, num misto de espanto e cumplicidade poética. Ele e Pedro ficaram observando aquela peça sozinha sobre o pano branco do cenário.

Helena achou outra bola sob o cenário. Contudo, como não descobriu como retirá-la de lá, interessou-se pela alfaia. Com a ponta dos dedos, tocou três vezes na alfaia, dizendo:

- *Assim!*

Como Pedro permanecia em pé do meu lado querendo tirar os objetos da mala, falei:

- *Tem mais, vamos ver.* Olhei com mistério para a mala, abrindo só um cantinho e expressei:

- *Ohhhh!*

Peguei o chocalho do Xingu. Pedro me imitava:

- **Ohhhhhh hemmmm** - sempre sorrindo. Dava para perceber que seu interesse se concentrava na mala.

Miguel Jorge, em pé do lado da alfaia, ficou embevecido olhando para ela e também para a mala. Helena sorria de minhas expressões.

Tirei, pelo cantinho da mala, uma boneca andina e expressei com surpresa.

- *Haamm!*

Deixei perto de Helena, falando:

- *Olha só!*

Pedro insistia em saber o que havia dentro da mala e eu disse:

- *Está duro de abrir aqui, né? Tá é ruim de tirar. Haaammm.*

Peguei uma caixa pequena com o que sobrara do carrossel, a caixa de música, vez que, no encontro anterior, os cavalinhos haviam se desprendido da caixinha de música. Como Pedro queria pegá-la de qualquer jeito, segurei a caixa e dei corda na caixinha de música, sem tirá-la de dentro da caixa. Pedro, com zelo, retirou-a de dentro da caixa. Eu mantive a caixa na mão. Enquanto isso, a música do carrossel que Pedro segurava em sua mão ocupava todo espaço sonoro da sala. Pedro ficava falando:

- **iiiiiii iiiiiiiiiiiiii.**

Continuei segurando a caixa. Em seguida, Pedro devolveu a caixinha de música para dentro da caixa. Miguel Jorge se agachou para pegar a tampa da caixa. Ao ver isso, Pedro tomou-lhe a

tampa, como se querendo reafirmar que tal atitude seria, na verdade, dele e não do colega, resmungando e enunciando que caberia a ela tampar a caixa, fazendo-o:

- **RHRHRHHHHH!!!**

Fazendo um movimento como se fosse apresentar a caixa para mim, disse:

- **OAAAAAAAAA.**

Ele abriu de novo a caixa onde estava a caixinha de música. Retirou-a, manifestando-se surpreso e, de certa forma, decepcionado com o que vira:

- **Oaaaaa iiiiiiiiiiiiii.**

Retirou a caixinha de música e falou:

- **Iiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii, a não! A não ummbigho** - vai falando, falando (figura1)

Fico imaginando o que aconteceu. Como mencionado, no encontro anterior, a caixinha de música tinha os cavalinhos do carrossel. Ele percebeu que faltava algo, vez que só havia a caixa. No encontro anterior, ele gostara muito de ficar com o carrossel, ou seja, sua memória de uma semana encontrava-se ativa. Beatriz, que até então estava do lado da Prof.^a Luana, também se interessou pela movimentação de Pedro e sorriu. Miguel Jorge riu com ternura, percebendo a fala de Pedro sobre o carrossel.

Figura 1 - Pedro dá corda na caixa de música



Fonte: Acervo do pesquisador⁹

Enquanto isso, a música do carrossel que Pedro segurava em sua mão continuava ocupando todo espaço sonoro da sala. Num lapso de segundo, Miguel Jorge tocou com o dedo apontador na caixinha de música rindo (figura 2). Francisco voltou para a varanda com a Prof.^a Ana Elisa. Beatriz e Helena ficaram em volta da Prof.^a Luana. Pedro, em seguida, guardou a caixa de música dentro da caixa onde estava o carrossel e que estava sobre a mala. Retirei-a de cima da mala, colocando-a perto de Beatriz que se mantinha perto da professora Luana que estava filmando.

⁹ Foi autorizado o uso das imagens pelos responsáveis das crianças, conforme exigência do Comitê de Ética/Plataforma Brasil.

Figura 2 – Miguel Jorge e seu dedo na caixinha de música

Fonte: Acervo do pesquisador

Helena estava procurando as bolas de festa. O relevo no tecido do chão chamou sua atenção. Continuei a narrativa:

- *Vamos ver o que tem mais dentro da mala?*

Helena parou de procurar as bolas, olhando-me muito interessada. Beatriz não saiu de perto da Prof.^a Luana. Como ela estava atrás da câmera, até este momento eu ainda não havia falado nada dela.

Comecei a retirar as caixas no estilo matrioska.

- *Hammm, uma caixa que está dentro da caixa.*

Enquanto isso, Francisco ainda estava relutante em entrar na sala, permanecendo na porta com a professora Ana Elisa. Embora não tivesse entrado completamente na sala, via tudo e prestava atenção, aparentando alguma curiosidade. Sua atenção voltou-se para a bola de festa azul que Helena tinha deixado cair na entrada.

- *Outra, caixa, outra caixa!* – continuei.

Pedro e Miguel Jorge se interessaram de imediato, apossaram-se das caixas e agacharam para terminar os destampes. Miguel Jorge segurou uma em seus braços, sorrindo. Falei:

- *Não é?*

Nesse momento, Pedro, enxergando a bola azul que Helena tinha deixado cair no início, disse bem alto:

- **Aquiii boooooo!**

Todos olharam para ele, desejosos de um desdobramento ou de vontade de ter ido lá pegar a bola ou de estar com aquela bola naquele momento. Sentindo-se observado, dirigiu-se para o centro da sala e, sorrindo, falou:

- **Ohhhh!** - Dando uma tapa na bola com a outra mão e jogando-a para o alto, num instante poético e de encantamento (figura 3).

A bola caiu no chão. Miguel Jorge falou:

- **Ahaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa!** - Como se desejasse que aquele momento se expandisse por mais tempo.

Pedro sorriu e jogou de novo a bola para o alto. Nesse momento, pedi para a professora Luana mudar o local da filmagem para ter outras possibilidades de olhar para aquele momento e também observar o que aconteceria com Beatriz.

Figura 3 - Pedro jogando a bola para o alto



Fonte: Acervo do pesquisador

A Prof.^a Ana Elisa optou por não fechar a porta da sala e ficou acompanhando Francisco na porta. Continuei a narrativa:

- *Tem mais coisas dentro da mala.*

Retirei dois pneus de borracha pequenos e empurrei um deles rolando pelo cenário. Miguel Jorge desejou ficar com o outro.

Beatriz, com a troca de lugar da Prof.^a Luana, ficou ainda em pé onde estava e, juntamente com Helena, continuava observando o que eu retirava da mala e o que falava, sem muitas reações. Pedro estava com a bola na mão. O trajeto do pneu chamou atenção de todas as crianças. Pedro voltou a se interessar pelas coisas que saíam de dentro da mala. Helena tropeçou no relevo e caiu sem chorar.

Retirei duas cuias de coco seco e comecei a fazer com elas o som de cascos de cavalo. As crianças olharam, querendo identificar que som era aquele. Pedro, referindo-se à bola, falou:

- **A goool.**

-*A gool saiu* – eu disse.

Empurrei a bola na direção de Miguel Jorge, que se alegrou, mas Pedro reclamou:

- **AIIIII** - expressando-se como se a bola fosse dele.

Miguel Jorge agarrou com vontade a bola. Nesse momento, retirei o candeeiro da mala e acendi-o, apresentando-o para Helena e Beatriz, sem falar nada, apenas com a ação.

Pedro, inicialmente, abandonou a ideia da bola que Miguel Jorge segurava com tanta avidez. Exercitando sua curiosidade, abriu a mala e, debruçando-se sobre ela, expressou:

- **AHHHHH!** (figura 4).

Figura 4 - Miguel Jorge abrindo a mala

Fonte: Acervo do pesquisador

Beatriz, aparentemente, ainda não se interessara por participar ou pegar alguma coisa. Helena, embora apresentasse claro interesse no que estava acontecendo, pegara apenas um único objeto, a bola, que pegara no início do nosso teatro. Pedro, depois que “perdera” a bola para Miguel Jorge, colocou as mãos na cabeça, como que se perguntando “e agora”? Peguei a sineta e toquei, colocando-a em direção a Francisco. Fechei a mala. Pedro se interessou pelo pneu. Beatriz e Helena encontraram a caixa com o que sobrara do carrossel e com o candeeiro. Miguel Jorge ainda continuava com a bola, enquanto Pedro se interessava pelo sinete.

- *Olha outra coisa que está guardada* – falei, tirando debaixo do cenário um cavaquinho com três cordas com capa. Tirei-o da capa, toquei em suas cordas, chamando atenção de Helena, Miguel Jorge, Pedro e Francisco. Helena ficou envolvida com a caixinha de música e Pedro tocava a sineta. Helena se interessou pelo som do cavaquinho. Pedro tocou na alfaia com a sineta e, logo em seguida, pegou o chocalho indígena e começou a tocar. Interessando-se pelo som do cavaquinho, Pedro bateu na alfaia com a sineta, logo em seguida, pegou o chocalho indígena e começou a tocar. Helena e Beatriz se encontraram com o candeeiro, as caixas e a caixa de música do carrossel. Miguel Jorge pegou a cuia de coco, olhando, curioso, para a disposição dos objetos.

Figura 5 - Pedro entrega o cavaquinho para Francisco

Fonte: Acervo do pesquisador

Pedro largou o chocalho e pegou um pneu. Apresentei silenciosamente o cavaquinho. Francisco, que estava ainda com a professora Ana Elisa na porta, começou a repetir algumas palavras:

- **Hauhanauhna.**

Perguntei se seu nome era Francisco e ele respondeu:

- **Herhananummm.**

Chamei Pedro e pedi para ele entregar o cavaquinho a Francisco. Ele atendeu meu pedido e entregou-lhe o cavaquinho (figura 5). Pedro tocou o sinete para Francisco e riu alto:

- **HEHEHEHEH.**

Francisco sorriu e Pedro continuou a tocar o sino.

Nesse momento, retirei de debaixo do cenário uma das irregularidades do relevo: uma bola de festa.

- *Olha uma bola!*

Uma pequena disputa pela bola entre Pedro e Miguel Jorge começou e eu falei:

- *Outra bola!* - estiquei-me todo e consegui pegar a terceira bola embaixo do cenário e falei:

- *Outra bola.*

Peguei a caixinha de música, dei corda e o som ecoou pelo espaço da sala. Pedro ficou com uma bola, Miguel Jorge com duas, Francisco com o cavaquinho e Beatriz e Helena sentadas com os objetos que estavam ao seu redor, o candeeiro, uma boneca e as caixas. Miguel Jorge se apoderou de três bolas. Com o silêncio da utilização dos objetos, sons que pareciam desejar ser palavras saem das bocas das crianças. Pedro jogou sua bola para o alto (figura 6). Aproximei os objetos das meninas. Com esse movimento, Miguel Jorge se dirigiu até elas e começou a acompanhá-las até que Helena jogou uma das bolas para longe, levando-a a ir atrás dessa bola.

Figura 6 - Pedro olhando a bola



Fonte: acervo do pesquisador

Eles começam a caminhar pela sala. Joguei, então, algumas bolas para o alto, com o que Pedro ficou animadíssimo. Como Francisco largara no chão o cavaquinho, Miguel Jorge pegou-o e ficou dedilhando-o ali mesmo. Francisco começou a pedir uma bola, sem, porém, soltar o dedo da professora Ana Elisa.

- *Pegue, Francisco – falei.*

Quando Francisco percebeu que Miguel Jorge pegara o cavaquinho, começou uma disputa por ele. A Prof.^a Ana Elisa interferiu e fez com que ele largasse o violino. Enquanto isso, Francisco não parava de falar:

- **Haehahha hhaaaaa hahahhhjjmm.**

Importante lembrar que a atitude da professora não corresponde ao propósito do teatro com bebês, muito embora as duas crianças estivessem perguntando com quem ficaria o cavaquinho para ela com seus olhares. Francisco reagiu, reclamando:

- **Mamamamh hamham.**

Enquanto isso, eu pegava mais um objeto na mala, um livro.

- *Um livro que conta uma história da mala que tinha um monte de coisa dentro, coisa que não servem, coisas inservíveis, mas que, em nossas mãos, têm alguma utilidade.*

Miguel Jorge foi se proteger do meu lado com o cavaquinho com apenas três cordas. Helena foi para perto da Prof.^a Ana Elisa e, quando comecei a falar, ficou em pé ao meu lado. Falei das coisas inservíveis e ela ficou atenta. Peguei uma cuia de coco e joguei poeticamente para cima enquanto falava. O som da caixinha de música ecoava ainda pela sala. Beatriz continuava interessada nas caixas, na boneca e muito atenta ao que eu falava. Dirigi-me para Miguel Jorge:

- *Um cavaquinho desafinado com apenas três cordas.*

Miguel Jorge pegou a caixinha de música do carrossel.

- *Uma caixinha de música de carrossel sem o carrossel, os pneus pequenos sem os carros.*

Pedro, descobrindo um objeto que saía da mala, um cesto dos desejos oriundo dos índios do Xingu, perguntou para mim.

- **E ahiiiiiiii?**

- *Aqui é onde a gente guarda nossos desejos e nossas vontades* – respondi.

Figura 7 - Helena e Francisco atrás do cenário



Fonte: Acervo do pesquisador

Enquanto isso, Helena, descobrindo o tecido preto transparente que encobria as pareces, foi para trás dele, sendo seguida por Francisco que também foi para lá, rindo (figura 7).

Nesse momento, os risos de Francisco e Helena chamaram atenção de Miguel Jorge que se dirigiu para onde eles estavam com o cavaquinho na mão, rindo muito e falando:

- **Oiiiiiiii!**

- *Oiiiiiiii* - respondi

Francisco, gostando, continuou falando:

- **Oiiiiiii.**

Miguel Jorge, rindo, saiu do grupo. Enquanto isso, Pedro aderiu facilmente à cena atrás do tecido transparente, rindo muito (figura 8). Beatriz finalmente se levantou e foi para onde estava Helena rindo. Enquanto Helena entrava, Francisco saía e ia se sentindo à vontade.

Figura 8 - Pedro entrando no cenário



Fonte: Acervo do pesquisador

Pronto, agora eram os quatro, Helena, Beatriz, Francisco, que voltara, e Pedro atrás do tecido. Todos rindo muito e conversando entre si.

- **Aoia, haaa, heeee, mamama.** O som da caixinha de música era repetido como um mantra. Miguel Jorge dedilhava as três cordas do cavaquinho desafinado e as risadas das crianças produziam a música do ambiente. Nisso falei:

- *Ninguém quer entrar aqui embaixo né? Ohh.*

Por um instante, entrei debaixo do piso do chão, retirei as bolas restantes, jogando uma delas em direção aos quatro (figura 9). Essa ação pouco chamou atenção. Francisco, a seguir, interessou-se pelo chocalho do Xingu, apontando:

- **Esse, esse.**

Ele insistia que alguém pegasse para ele, não tomando a iniciativa de fazê-lo. Miguel Jorge pegou o pneu, Francisco, a alfaia e Pedro gritou:

- **Nãooo!**

Francisco entregou a alfaia para a Prof.^a Ana Elisa que a segurou. Eu o observava enquanto ele continuava a apontar o dedo para o chocalho. Ele, finalmente, caminhou até o chocalho, pegou-o, foi em direção à alfaia que estava no colo de Ana Elisa, começando a fazer de baqueta o chocalho do Xingu.

Figura 9 - Jogo a bola em direção às crianças

Fonte: Acervo do pesquisador

Pedro e Beatriz continuavam atrás do cenário transparente. Descobrimo que poderiam andar por toda a sala, começaram a fazê-lo, rindo. Helena saiu de trás do cenário e caminhou pela sala, enquanto Miguel Jorge continuava com o cavaquinho e o pneu.

O chocalho do Xingu que estava com Francisco começou a se quebrar. Miguel Jorge, com o cavaquinho, começou a andar pela trilha deixada por Pedro e Beatriz atrás do cenário. Eu também permaneci atrás do cenário na parede atrás de mim. As crianças, totalmente à vontade, cada uma encontrando alegria no que estavam fazendo, um clima de quase caos e, ao mesmo tempo, cada uma das crianças protagonizando as suas enunciações. Tudo era permitido, ou seja, elas não eram impedidas de fazer o que quisessem e descobriram isso. Pedro saiu de trás do tecido e jogou os pneus para o alto. As sementes do chocalho do Xingu tocado por Francisco na alfaia começaram a soltar (figura 10) e Beatriz, Helena e Miguel Jorge se interessaram pelo evento. E o chocalho quebrou. Francisco riu muito. Todos em volta dessa cena: Helena com a caixinha de música, Beatriz tentando botar a mão na alfaia e correndo o risco se ser machucada pelas batidas de Francisco, falou:

Figura 10 - O chocalho começa a quebrar

Fonte: Acervo do pesquisador

- **Quebouuu, eita** – colocando os restos do chocalho no chão. Todos olharam. Como num ritual, Pedro se agachou, pegou o chocalho em profundo silêncio, falando baixinho:

- **Quebou.** Tentou juntar os cacos e a cena continuou. Para mim, foi um exercício do desapego.

Outros interesses surgiram. Francisco reclamando, quase com manha, queria pegar cavaquinho cuja posse Miguel Jorge disputava com ele, acabando por consegui-lo (figura 11). Francisco, insistindo, conseguiu recuperar o cavaquinho. A disputa continuava. Miguel Jorge sentado e Francisco em pé no canto da sala quase chorando, dizendo:

- Mãeeeeeeee.

De certa forma, acabaram dividindo o instrumento. Pedro, demonstrando não gostar que Miguel Jorge o dedilhasse, falava:

- Não!

Pedro aproveitou o a madeira que segurava o chocalho e começou a bater nas bolas que ele mesmo jogava para o alto.

Figura 11 - Disputa pelo cavaquinho 1



Fonte: Acervo do pesquisador

Assim foi terminando nosso encontro. Beatriz brincando com o carrossel; Helena, com a bola azul, eu desmontando lentamente o cenário de panos transparentes. Pedi para me ajudarem a guardar os objetos. Como fizera no último encontro, Beatriz começou a me ajudar. As crianças continuavam brincando. Ao que parecia, elas não tinham a sensação de término, achavam que iria começar outra novidade a qualquer momento. Pedro, logo após de entregar o cavaquinho para guardar, pegou-o novamente para tocar (figura 12).

Figura 12 – Pedro tocando o cavaquinho



Fonte: Acervo do pesquisador

E assim, o terceiro encontro foi se encerrando. A pesquisa caminhava para um caminho estético, composto dos recursos oriundos do teatro, mas, principalmente, para a oferta de possibilidades enunciativas, que geravam acontecimentos e brincadeiras.

HÁ DE SE DESMONTAR O “PALCO”: ALGUMAS PALAVRAS PARA (RE)PARTIR

Agradei a todos. As professoras foram chamando as crianças para o parquinho. Cada uma a seu tempo foi, enquanto fiquei desmontando o cenário, guardando os objetos nas malas e refletindo sobre esse encontro.

A possibilidade de brincar pode ser considerada como uma das características do teatro com bebês. Uma das suas marcas é o brincar. A oferta de brincadeira com situação imaginária, com a narrativa e os objetos não objetiva a intencionalidade de regras. “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária.” (VIGOTSKI, 2008, p. 28) A interferência do adulto cuidador somente acontecia quando a situação botava em risco a criança, como foi o caso no encontro anterior, quando Catharina saíra do espaço cênico para procurar outras novidades se ausentando da proposta estética.

Os encontros foram cada vez mais instigantes e emblemáticos. A evidência do irrepetível, da produção do novo para e por cada criança nos faz refletir sobre os aprisionamentos viciantes do cotidiano. Elas rompem e produzem acontecimentos com seus protagonismos de vida. O novo se espalha entre nós. Pode-se catar esses estilhaços deixados pelos bebês, esses seres potentes em desarranjar o mudo e colocar na mala do adulto carregante de bugigangas, que agora estão renovadas. Essa é a condição teatral do existir, do teatro com bebês, essa escolha estética que tem não apenas o compromisso com o desenvolvimento desse protagonismo infantil, mas é uma teatralidade com as suas enunciações na vida, daqueles que se encontram nesse palco, dos que ficam e dos que partem. É a oferta generosa dos bebês em seu viver estético: a anúnciação do novo. A mala está plena de ressurreição.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Moderna 2006.

BRASIL. [Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). **Marco Legal para a Primeira Infância**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso: 12 Fev. 2020

JAMES, Allison.; JENKS, Chris.; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel – a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. In: **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Brasília: UniCEUB, 2014.

PEREIRA, L. M. **Teatro com bebês, enunciações e vivências: encontros da arte com a vida**. Tese (Doutorado em Educação). Niterói, RJ. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense 2018.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TEBET, Gabriela G. de C. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2013

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, nº 8 Junho, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e Criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo. 2010. VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas**. Tomo IV: Psicología Infantil. Madri: Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. São Paulo: **Psicologia USP**, 2010.