



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
INSTITUTO DE ARTES

**CRIANÇA EM CENA: ANÁLISE DA ATUAÇÃO E DE
PROCESSOS CRIATIVOS COM *CRIANÇAS-ATORES***

TIAGO DE BRITO CRUVINEL

BRASÍLIA - DF
DEZEMBRO / 2013

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Artes
Instituto de Artes

**CRIANÇA EM CENA: ANÁLISE DA ATUAÇÃO E DE PROCESSOS
CRIATIVOS COM *CRIANÇAS-ATORES***

Tiago de Brito Cruvinel

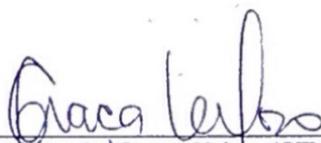
Matrícula: 12/0047233

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

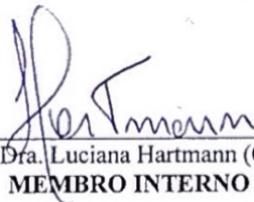
Orientador: **Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso**

Brasília - DF
Dezembro / 2013

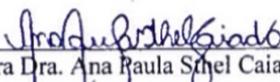
**DISSERTAÇÃO E PRODUÇÃO IMAGÉTICA DE MESTRADO EM ARTE
APRESENTADA AOS PROFESSORES:**



Professor Dr. Jorge das Graças Veloso (CEN/UNB)
ORIENTADOR



Professora Dra. Luciana Hartmann (CEN/UNB)
MEMBRO INTERNO



Professora Dra. Ana Raula Sichel Caiado (UNILAB)
MEMBRO EXTERNO

Vista e permitida a impressão
Brasília, segunda-feira 16 de dezembro de 2013.

Coordenação de Pós-Graduação do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes /
UnB.

*Dedico este trabalho à memória do meu
melhor amigo, Renato Dumas, que hoje está
dançando no palco maior da vida, ao lado dos
bons espíritos.*

AGRADECIMENTOS

Obrigado não, porque não sou obrigado a nada, agradecido! Esta frase, tão simples e célebre, do professor Graça Veloso, meu orientador, mostra sua personalidade e seu olhar relativista para todas as coisas. Outra frase: *devemos respeitar o direito do outro de pensar diferente*. Tem como não admirá-lo? Sua visão etnocenológica, oriunda de sua trajetória de vida e de seus estudos, fez com que minha pesquisa tomasse novos rumos, onde não pensei que pudesse ser alcançado. Gostaria, antes de mais nada, de agradecer sua orientação, tão precisa e preciosa, tão otimista e objetiva, tão tranquila e sensata. *Agradecido!*

Ao meu companheiro, pelo suporte emocional, que somente um virginiano poderia me dar, e que durante esta caminhada, teve o dom da paciência, ao ler o meu material diversas vezes para ver se os meus pensamentos e a minha escrita tinham sentido.

Aos amigos d'*O Pé de Bico*, Julia Milward, assistente de direção, que acreditou desde o início que o filme poderia dar certo e que me assessorou na parte francesa de toda a minha pesquisa e que foi uma grande amiga durante todo o processo; ao Márcio Mota, que editou as imagens e as ideias do projeto e que teve a paciência necessária para me ensinar o ABC do cinema, durante as manhãs em sua casa. Ao Fábio Miranda, músico responsável pela trilha sonora, que, com muita criatividade e sabedoria, fez uma trilha incrível. Aos atores Octávio Ribeiro, de 6 anos de idade, grande responsável pelo sucesso do filme e que me ensinou tudo aquilo que os livros jamais me ensinariam. À Adriana Almeida, minha tia, que fez a mãe do filme, pela dedicação, entusiasmo e respeito pela minha proposta de direção e por apostar todas as fichas no seu sobrinho predileto (sem querer causar briga na família). Ao meu irmão, Lucas Cruvinel, que foi o meu assistente de fotografia e que com o seu olhar de engenheiro, trouxe diversas soluções para os problemas que tivemos e por brigar comigo nos momentos em que precisava ouvir. Afinal, irmão mais velho é sempre o responsável por guiar os passos do mais novo.

À cidade de Guaxupé-MG, que me acolheu da melhor forma possível, e a todas as crianças que participaram do projeto e seus familiares, pelo voto de confiança.

A Fernanda Rocha, que me abriu as portas para conhecer o seu trabalho e o seu processo de direção com *crianças-atores*, que foi a minha mentora e, que ainda hoje, continua me ajudando nos projetos futuros e que me fez acreditar no meu potencial como artista e produtor.

A Silvia Ribeiro, tia do Octávio, que durante as filmagens, com o seu olhar de psicóloga, me fez ver aquilo que só a psicologia pode explicar.

Ao ator Maurice Durozier, do Théâtre du Soleil, de Ariane Mnouchkine, que me concedeu gentilmente uma entrevista rara sobre as crianças em *Les Éphémères* e que fez os contatos necessários para que eu pudesse conversar também com as irmãs Alba e Galatea Bellugi, que atuaram quando crianças no espetáculo e pela generosidade de compartilhar sua visão sobre o meu tema de pesquisa.

Às professoras da Banca de Qualificação, Professora Rita de Castro e Luciana Hartmann, que disseram aquilo que eu deveria ouvir e que foram carinhosas na troca de suas experiências.

Aos meus amigos e amigas Sérgio Sampaio, Angélica Beatriz, Edymara Diniz, Júlia do Vale, Luiz Carvalhal, Laura Diniz, Luana Vargas, Renata Zingra, Heloisa Tanimoto, Matilda Minuzzo, Josiene Niesciur, Juliana Siqueira, que me escutaram e torceram para que eu conseguisse atingir os meus objetivos.

À minha mãe, pelo seu apoio incondicional e pela luta para que eu pudesse concluir esta etapa da minha vida, e que, mesmo estando em outro Estado, sempre esteve presente nos momentos mais difíceis. Que fez com que os meus sonhos se tornassem realidade e também fez com que toda a produção do filme acontecesse da melhor forma possível, que cuidou de todos os detalhes e não poupou esforços para que tudo corresse bem.

Ao meu pai, pelos conselhos e por ser o porto seguro de minha família.

À minha irmã caçula, por ser uma fonte de energia e alegria, a quem sempre pude recorrer.

A todos os meus familiares, em especial, a Tia Lenita e a Tia Leila (segunda mãe), pelas quais tenho grande admiração e respeito.

A todos os professores que foram importantes para a minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes da UnB e à CAPES, pela bolsa concedida.

E novamente à Professora Luciana Hartmann e a Professora Ana Paula Caiado, que prontamente, aceitaram participar da minha banca de defesa.

Agradecido...

RESUMO

Esta pesquisa é uma análise da atuação das *crianças-atores* a partir do trabalho realizado por elas nos seguintes processos criativos: espetáculo *Les Éphémères* (2007), de Ariane Mnouchkine, *Inferno* e *Tragedia Endogonia* (2010), de Romeo Castellucci, e os curtas-metragem *Requília* (2012), de Renata Diniz, e *O Pé de Bico* (2013), de minha autoria. Esta começa com o histórico do “surgimento” da infância e aponta a importância de se mostrar quais foram os significados sociais que as crianças adquiriram ao longo dos séculos e, mesmo antes de se falar sobre os processos criativos com elas, fez-se necessário mostrar que as múltiplas concepções de infância que temos hoje são longos caminhos percorridos por muitos estudiosos da História, da Filosofia, Antropologia, Sociologia, Educação etc. O estudo teve como método de abordagem a Fenomenologia de Merleau-Ponty, focando nos cursos ministrados pelo filósofo, no final dos anos 1940 e início dos anos 1950, sobre a psicologia e a pedagogia da criança. Além disso, procurou-se fazer um diálogo entre Merleau-Ponty, com o sociólogo Manuel Jacinto Sarmiento, da Sociologia da Infância, e a antropóloga Clarice Cohn, da Antropologia da Criança, para traçar os novos olhares sobre a criança na contemporaneidade. Esta pesquisa propõe uma noção de *criança-ator* para a compreensão sobre os princípios que podem ser observados e que justificam por que uma criança foi selecionada para determinado trabalho artístico e a outra não, com o objetivo de se definir características que possam ser analisadas durante um *casting* que auxiliariam diretores e preparadores de elenco, tanto na linguagem teatral quanto na cinematográfica. Esta investigação mostra, ainda, que o estudo da atuação da criança não serve somente aos estudiosos da infância, mas ao ator adulto também, visto que muitos diretores afirmam a importância do resgate da credulidade infantil no processo de composição das cenas. Entender a forma como uma criança brinca (*to play*) em cena, via espaço potencial do psicanalista Winnicott, pode auxiliar o ator adulto a entender como a criança constrói a sua cena e utiliza isso em seu favor. O curta-metragem *O Pé de Bico* foi o resultado prático desse estudo teórico e mostra os processos pedagógicos que foram utilizados no *casting*, na preparação e na direção das *crianças-atores*.

Palavras-chave: Criança. Atuação. Formação. Preparação.

ABSTRACT

This research is an analysis of the acting of child actors from the work done by them in the following creative processes: the spectacles titled *Les Éphémères* (2007), by Ariane Mnouchkine, *Inferno* and *Tragedia Endogonia* (2010), by Romeo Castellucci and the short films *Requília* (2012), by Renata Diniz, and *O Pé de Bico* (2013), from my own authorship. This research begins with the history of the “emergence” of childhood and points out the importance of showing which social meanings that children have acquired over the centuries. Even before creative processes were talked about with them, it was necessary to show them that multiple conceptions of childhood that we have today are long paths taken by many scholars from History, Philosophy, Anthropology, Sociology, Education and others. It was used as the method of approaching the phenomenology by the philosopher Merleau-Ponty on this study, focusing on courses taught by him about the psychology and pedagogy of the child in the late 1940's and early 1950's. Furthermore, we tried to make a dialogue between Merleau-Ponty with the sociologist Manuel Jacinto Sarmiento, from Sociology of Childhood, and with the anthropologist Clarice Cohn, from Anthropology of Children, to trace new perspectives on the child in the contemporary world. This research proposes a notion of child actor to the comprehension of the principles that can be observed and justify why a child was selected for a specific artistic work and the others not, with the goal of defining characteristics that can be analyzed during a casting which would assist directors and casting preparers for both theatrical language and film and audiovisual language. This research also shows that the study of the acting of the child is not only to scholars of childhood but for the adult actor as well, since many directors affirm the importance of rescuing the childlike belief in the composing process of scenes. Understand how a child plays on the scene, according to the psychoanalyst Winnicott's potential space, can assist the adult actor to understand how the child builds his scene and use it in his favor. The short film *O Pé de Bico* was the practical result of this theoretical study and shows the pedagogical processes that were used in the casting, the preparation and direction of child actors.

Keywords: Child. Acting. Education. Preparation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espetáculo <i>K.I. Crimes e Castigos</i>	17
Figura 2 – Os caminhos da pesquisa	21
Figura 3 – <i>Anjo Sorridente</i> , Cathédrale Notre Dame de Reims, Reims, França – 2004	36
Figura 4 – <i>Theotókos de Iverskaya</i> , Rússia – Século X A.C.	37
Figura 5 – Manuscrito pintado cerca de 1260, autor anônimo	38
Figura 6 – <i>Darmstadt Madonna</i> , de Holbein Hans the Younger (1525-1526).....	39
Figura 7 – <i>Tabula Cebetis</i> (1521).....	41
Figura 8 – <i>Maddalena Cattaneo</i> , de Anthony van Dyck (1623).....	44
Figura 9 – <i>O Nascimento</i> , Musée des Beaux Arts, Lille, de Philippe de Champaigne (1643).45	
Figura 10 – <i>Louis-Alexandre de Bourbon</i> , de François de Troy (1680).....	46
Figura 11 – Cena retirada do início do filme <i>O Pé de Bico</i> , de Tiago Cruvinel	52
Figura 12 – Síntese de alguns princípios do filósofo Merleau-Ponty.....	63
Figura 13 – Imagens capturadas diretamente do vídeo	67
Figura 14 – Cena do espetáculo <i>Inferno</i> , de Romeo Castellucci.....	87
Figura 15 – Espetáculo <i>Inferno</i> , de Romeo Castellucci (2008).....	92
Figura 16 – Espetáculo <i>Inferno</i> , de Romeo Castellucci (2008).....	93
Figura 17 – Espetáculo <i>Inferno</i> , de Romeo Castellucci (2008).....	93
Figura 18 – Espetáculo <i>Inferno</i> , de Romeo Castellucci (2008).....	94
Figura 19 – Espetáculo <i>Inferno</i> , de Romeo Castellucci (2008).....	94
Figura 20 – Espetáculo <i>Les Éphémères</i> , de Ariane Mnouchkine (2009)	98
Figura 21 – Espetáculo <i>Les Éphémères</i> , de Ariane Mnouchkine (2009)	100
Figura 22 – Espetáculo <i>Les Éphémères</i> , de Ariane Mnouchkine (2009)	101
Figura 23 – Imagem retirada do blog de Camilla Engman.....	113
Figura 24 – Pai segurando o filho para colocar sua chupeta na árvore	114
Figura 25 – Parque de la Bateria em Torremolinos, Espanha	114
Figura 26 – Imagem retirada do filme <i>O Pé de Bico</i> , de Tiago Cruvinel.....	115
Figura 27 – Audição com o Octávio.....	119
Figura 28 – Princípios observados na entrevista	119
Figura 29 – Imagem capturada dos bastidores – conversando com o “João”	125
Figura 30 – Imagem capturada dos bastidores	129
Figura 31 – Imagem capturada do filme <i>O Pé de Bico</i>	133

Figura 32 – Imagem capturada do filme <i>O Pé de Bico</i>	135
Figura 33 – Imagem capturada do filme <i>O Pé de Bico</i>	136
Figura 34 – Imagem capturada do filme <i>O Pé de Bico</i>	142

SUMÁRIO

Lista de Figuras.....	12
INTRODUÇÃO.....	12
1 Como a infância se tornou infância?.....	27
1.1 – As primeiras definições de <i>infância</i>	30
1.2 A importância da tipografia para o “surgimento” da infância	33
1.3 Ariès e os artistas: a evolução das noções de infância por meio das obras de artes.....	34
1.4 A noção de infância e criança de acordo com o pensamento dos filósofos John Locke e Jean-Jacques Rousseau	47
1.5 Um relato de caso: reflexões sobre as concepções de infâncias a partir do filme <i>O Pé de Bico</i> , de Tiago Cruvinel.....	51
2 Diálogos sobre a infância e a criança na contemporaneidade	56
2.1 Estudar as crianças a partir delas mesmas	57
2.2 “Precauções metodológicas” por Merleau-Ponty	62
2.3 Reflexões sobre a criatividade na contemporaneidade.....	71
2.4 Imaginação na contemporaneidade	74
2.5 O ator adulto e a criança	77
3 Processos criativos de <i>crianças-atores</i>.....	80
3.1 Criança-ator	82
3.2 A figura das crianças nos espetáculos <i>Inferno</i> e <i>Tragedia Endogonidia</i> de Romeo Castellucci	85
3.3 <i>Les Éphémères</i> , do Théâtre du Soleil, de Ariane Mnouchkine	97
3.3.1 Impressões das crianças-atrizes em <i>Les Éphémères</i>	102
3.4 Análise da preparação de uma criança-ator para o curta-metragem <i>Requilia</i>	107
3.4.1 Os ensaios	107
4 Os processos de criação do curta-metragem <i>O pé de Bico</i>	111
4.1 A infância no cinema	111
4.2 Os caminhos d’ <i>O Pé de Bico</i> : “As árvores de chupeta” pelo mundo.....	112
4.3 ABC do cinema – Pesquisa de campo para fazer um filme independente	115
4.4 Em busca da criança-ator.....	118
4.4.1 Primeiro exemplo	121

4.4.2 Segundo exemplo	122
4.5 Os ensaios e a preparação – conhecendo o “João”	123
4.6 Entrevistando o diretor	128
4.7 O processo de direção	130
4.8 Efêmero, o instante, o presente.....	131
4.9 Outro elemento pedagógico	134
4.10 A trilha sonora	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
Referências.....	144

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o que mais respondi nas minhas apresentações em congressos, seminários e nas disciplinas que fiz no mestrado foi sobre qual é o tema da minha pesquisa, qual é o meu problema, ou ainda, qual o foco da minha dissertação. Sempre achei estranha a ideia de ter que ter um “problema” para iniciar determinado estudo. Muitas vezes, acredito que é possível iniciar um estudo não pelo “problema” que ele apresenta ter, mas pela sua *relevância*. Acredito que é extremamente relevante estudar o Teatro de Bob Wilson, de Ariane Mnouchkine, o teatro com deficientes físicos, com surdos, ou ainda, as diversas manifestações populares brasileiras, entre milhares de outros temas, que apresentam, por si só, vários sujeitos de pesquisas interessantes.

Mas, voltando à necessidade de ter que ter um “problema”, quando respondia que meu tema era a *criança-ator*, várias perguntas vinham em anexo, como, por exemplo, “mas o que da *criança-ator*”?

Vejam se consigo responder a esta pergunta tão simples, mas tão complexa. Fazendo uma reflexão, percebo que Stanislavsky, Grotowski, Barba, Peter Brook, Ariane Mnouchkine estudaram e ainda estudam [os que estão vivos] o *ator*. O ator por si só já é um sujeito de pesquisa. Afinal, não é possível estudar as múltiplas técnicas, os diversos treinamentos, as preparações que dizem respeito ao ator adulto? O que percebo é que esses diretores estão interessados no *ofício do ator*, no trabalho do ator, em desvendar os diversos “mistérios” que envolvem esta profissão.

Mas respondendo a pergunta “o quê da *criança-ator*?”, com clareza hoje, digo que é o ofício da *criança-ator*. O que percebi é que esses diretores passaram, e ainda passam, grande parte das suas vidas gastando uma enorme energia para entender esse ofício, mas pouca energia foi gasta para entender o trabalho da *criança-ator*, por parte da educação, da pedagogia do teatro, dos diretores e pesquisadores. Entretanto, tenho consciência de que os “críticos” dirão que não é possível estudar o ofício da *criança-ator* porque ela não pode trabalhar, o trabalho infantil é crime, o que concordo plenamente. Mas então por que vemos crianças atuando no cinema, na televisão e no teatro? O que ocorre de fato que garante que as crianças podem atuar em determinados contextos sem que isso seja considerado trabalho infantil?

Não entrarei nas questões que envolvem o trabalho, do ponto de vista da exploração infantil, este não é meu foco, mas tentarei sinalizar a forma como a vejo,

utilizando o pensamento do professor Manuel Jacinto Sarmiento, da Sociologia da Infância, que argumenta que a infância, não é a idade do “não-trabalho”.

Mas o que quero que o leitor entenda é que quando digo que estou estudando o ofício de uma *criança-ator*, quero estudar a atuação da *criança-ator*, o “jouer”, o “to play”, de modo que seja possível analisar alguns processos criativos no cinema, com os curtas-metragens *Requilia*, de Renata Diniz, e *O Pé de Bico*, de minha autoria, e, no teatro profissional com o espetáculo já realizado *Les Éphémères* do Théâtre du Soleil (tentando reconstruí-lo), e ainda o universo do diretor italiano Romeo Castellucci, para que eu possa aprofundar os processos pedagógicos que são utilizados nessas obras e que me auxiliam a entender a singularidade da atuação da *criança-ator*.

Seja ofício ou não, não podemos desmerecer que a criança, há muitos anos, principalmente no cinema, tem ocupado espaços legítimos dentro dessa linguagem e que pouco se escreve sobre os processos que envolvem o treinamento, os ensaios e o *casting* das *crianças-atores*. Pensando nesta problemática é que se iniciou esta pesquisa de mestrado.

Mesmo definindo que quero estudar a atuação das crianças-atores, partindo do trabalho que elas desenvolveram em algumas obras, entro em um novo dilema. O primeiro deles diz respeito ao ator: afinal, o que é ser ator? Não existem múltiplos tipos de atores? Em que medida uma criança se torna uma criança-ator? Vamos primeiro definir o que é ser ator. Fazer esta definição não é uma tarefa fácil. Para isso, utilizo o exemplo de Peter Brook:

Peçam a um voluntário para caminhar de um lado para outro de um espaço. Qualquer pessoa consegue. Até um perfeito idiota é capaz de fazê-lo, só tem que andar. Não precisa fazer esforço, nem merece recompensa. Agora peçam-lhe para imaginar que está carregando nas mãos um jarro precioso e tem que caminhar com cuidado para não derramar uma só gota de seu conteúdo. Qualquer um também pode realizar este exercício de imaginação e locomover-se de um modo mais ou menos convincente. Mas, como nosso voluntário já fez um esforço maior, talvez mereça agradecimentos e até uns trocados como recompensa pela tentativa. Em seguida, peçam-lhe para imaginar que durante a caminhada o jarro escorrega de suas mãos e se espatifa no chão, derramando o conteúdo. Aí ele vai se complicar. Tentará interpretar a cena e seu corpo possuído pela pior espécie de atuação artificial, amadorística, tornando a expressão de seu rosto “teatral” – ou seja, horrivelmente falsa. Realizar esta ação aparentemente simples de modo que pareça tão natural como uma simples caminhada requer toda a competência de um artista altamente profissional (BROOK, 2008, p. 7-8).

Percebo, com este exemplo de Peter Brook, que um artista altamente profissional, um ator, se diferencia de um voluntário, para não dizer amador, na medida em que o primeiro é capaz de ir além da imitação. De modo que não se possa distinguir se sua ação foi real ou “inventada”. O ator, portanto, é aquele que cria uma vida paralela.

É lógico que seria muito simplista de minha parte colocar a ideia de Peter Brook como verdade absoluta em todos os processos. Cada diretor pode, e é natural que o faça, definir o que é ser ator, a partir da sua própria experiência, vivência e trabalho. Reconheço que existem múltiplos tipos de atores e, ainda, que o próprio Brook pode ter modificado a sua noção de ator a partir dos seus novos estudos, mas me fixo nesse momento e nesse livro, quando nessa época, ele pensava assim. Portanto, gostaria de deixar claro que toda vez que me referir ao ator, estarei seguindo a linha de raciocínio de Peter Brook.

Com este problema “resolvido”, definindo o que estou entendendo por ator, trago outra questão que diz respeito à atuação dos atores. Se pegarmos por exemplo alguns preparadores de cinema, como Fátima Toledo, e diretores de cinema, como Mário Bortolotto, que já trabalharam com *crianças-atores* ou com atores profissionais, eles vão se diferenciar muito na forma como trabalham e isto implica diretamente na maneira de enxergar o que é atuação para eles.

Fátima Toledo diz que “nunca suportou ver uma cena em que percebe que os atores estão atuando. Tenho ojeriza a isso, faz com que eu perceba que estou vendo um filme, e não vivendo uma experiência” (*apud* FRAIA, 2009, p. 6). Toledo parte de uma linha de pensamento em que, para ela, “no cinema verdadeiro, a pessoa não deve pensar em criar o personagem, tem que viver realmente a situação” (*Id., ibid.*). Ainda de acordo com ela, “o espectador deve enxergar pessoas, não atores. A cena é resultado da vivência”.

Analiso sua fala com extrema cautela, tentando ao máximo não fazer juízo de valor, ou ainda, tentando me posicionar diante de uma visão contrária, sem desqualificar o trabalho da artista. Mas este olhar cauteloso é importante, porque primeiro a ideia de que possa existir um “cinema verdadeiro” é supor que existe um cinema que não seja “verdadeiro”, e não acredito nisto. Vejo que existem múltiplos tipos de cinemas em várias partes do mundo e que não há nenhum que deva ser visto como “o” verdadeiro. O que quero dizer, utilizando o pensamento de Fátima Toledo, é que cada diretor ou preparador pode ver as funções do ator de maneira diferente.

No que condiz a “atuar”, eu enxergo de outra forma, que não se adéqua com a de Fátima Toledo. É evidente que o trabalho dela já resultou em obras maravilhosas, como, por exemplo, o filme *Cidade de Deus, Pixote, Tropa de Elite*. Apenas discordo da forma como ela enxerga a “atuação”, concordando e dialogando muito mais com o diretor Bruno Barreto, quando ele argumenta que “não é preciso transformar o ator em um farrapo humano para que ele renda bem”, ou ainda, “Fátima pega o não-ator, faz os caras repetirem o que fazem na vida real, parece que é trabalho de ator, mas não é [...] nem sempre a verdade é verossímil. Tem

ator que chora facilmente, mas isso não significa que vamos ter uma boa cena” (*Id., ibid.*, p. 7).

Um exemplo do que estou falando é quando, na preparação da atriz Simone Spoladore, no filme *Desmundo*, de Alain Fresnot, em um dos exercícios sugeridos por Toledo, Simone deveria ficar dentro de um quadrado de fita crepe, vendada, durante horas. A preparadora partiu de uma cena do roteiro, onde a personagem é presa em um porão, isto porque ela queria que viesse à tona a loucura da própria pessoa:

É a prisão da própria Simone que vai preencher o filme. Quando o ator olha para a referência da prisão que tem, ele começa a construir. Agora, se você fica dentro do quadrado, sem fazer nada, vendado, tem uma hora que você grita. Que porra é essa, me tira daqui [...]. Quero que a prisão se torne algo físico (TOLEDO *apud* FRAIA, 2009, p. 8).

O trabalho do ator, que defendo, consiste justamente na capacidade de atuar um “outro”, de criar personagens, de criar essa “vida paralela” à la Brook. Eu me identifico muito mais com a ideia da emoção imaginária de Merleau-Ponty – falarei melhor sobre esta noção no quarto capítulo –, em que a emoção não deva vir da “memória emotiva”, ou até mesmo de situações como a proposta por Toledo, mas sim, por meio do imaginário. Não vejo problema em o ator construir a cena, de atuar, utilizando a sua imaginação, que pode partir ou não das suas próprias referências. Não enxergo a “atuação” como algo negativo, pelo contrário, aqueles que conseguem atuar de maneira genuína e verossímil são os que me interessam. E ainda, seguindo o raciocínio de Ryngaert ao falar do jogador, acredito que “a aptidão principal do jogador consiste em tentar experiências que tenham a ver com a realidade sem se fundirem com ela” (2009, p. 60).

Pensando na *criança-ator*, imaginemos que fizéssemos ela viver as situações como violência familiar, guerras, questões de gênero, para valer, como se realmente elas tivessem acontecido. Isto teria um reflexo positivo na formação desta criança? De fato, não há como saber de antemão essa resposta, somente mediante um acompanhamento com profissionais antes, durante e depois de um processo criativo, poderíamos vislumbrar uma dimensão maior. No entanto, o trabalho que venho desenvolvendo é todo pautado na brincadeira, na capacidade de brincar. Penso que a direção de uma criança pode ser pautada neste princípio, de que tudo não passa de um grande jogo, não havendo a necessidade dessa fusão, como Ryngaert indica, entre a realidade e o que é proposto em termos do jogo.

Por isso acredito na atuação, atrelada ao brincar, da capacidade de a criança entrar e sair do espaço potencial de Winnicott – falarei melhor sobre isto ao longo da dissertação.

Isto me parece ser mais interessante e menos “prejudicial” às crianças. Portanto, a forma como o preparador e o diretor entendem por atuação acaba por imprimir a sua marca no filme, por isto trago o exemplo da preparadora Fátima Toledo. Reconheço que diretores importantes como Walter Sales consideram que “um elenco preparado por Fátima adquire ‘uma densidade’ rara. Nenhum ator mente. Todos passam a habitar os seus personagens de forma visceral” (SALLES *apud* FRAIA, 2009, p. 9). É justamente essa visceralidade que me questiono ao se trabalhar com crianças, se ela é realmente necessária. Talvez para o ator adulto que se identifica com este processo, ela possa fazer todo o sentido e pode ser válida, mas se tratando de crianças, temos sempre que tomar certos cuidados e precauções, para que o processo criativo não surta nenhum reflexo negativo nelas.

É importante deixar claro e estabelecer os limites e a forma como eu entendo os termos que estou utilizando, em que não vejo nenhum problema em a criança atuar, desde que ela consiga criar a vida paralela proposta por Brook, por meio da brincadeira e do jogo.

ENTENDENDO AS ORIGENS DA PESQUISA

No *Cena Contemporânea – Festival Internacional de Brasília de 2006*, tive uma das experiências mais marcantes que me impulsionaram, dois anos depois, a iniciar meus estudos sobre a atuação das crianças no teatro profissional, com o espetáculo russo *K.I. Crimes e Castigos*, baseado na obra de Dostoievski, do diretor Kama Ginkas, com a participação da atriz Oksana Mysina, e ainda três crianças russas, filhos da atriz.

O espetáculo é um pequeno recorte dos mais de 15 personagens importantes do romance de Dostoievski. Katerina, a personagem de Oksana Mysina, está em segundo plano no romance. Mas neste espetáculo ela adquire uma dimensão de heroína trágica. Somos literalmente “convidados” (afinal foi dessa forma que o público se sentia, entrando na casa da personagem) a jantar na casa dessa mãe que acabara de perder o marido. Segundo o crítico de teatro Sérgio Maggio,

desde o primeiro minuto do espetáculo, Oksana Mysina, impressiona num teatro construído no gesto, na voz e, principalmente, no olhar. Ela fala em russo (com pequenos trechos em inglês e português) e se relaciona com os “convidados” no olho, num jogo cruel para que, juntos, todos caminhem ao estado real e dilacerado da personagem. Ao começo, os interpelados pela atriz riem. Não sabem ainda que o teatro unirá “nervos e coração” num trabalho excepcional do diretor russo Kama Ginkas. Nesse momento, a ação se passa fora da sala, onde a personagem fará mórbido jantar em sagração ao

marido (trecho do livro que inspirou a montagem) (MAGGIO, 2006, p. CS2).

O mais impactante, além da atriz Oksana Mysina, foi a presença das três crianças que faziam os filhos de Katerina. Durante 90 minutos de espetáculos, as crianças estiveram presentes com seus olhares expressivos e, ao mesmo tempo, mostrando uma fragilidade que dava cumplicidade aos devaneios da mãe. Uma das cenas mais fortes é quando a mãe obriga os filhos a demonstrarem seus talentos perante os “convidados” (Ver figura 1).



Figura 1 – Espetáculo *K.I. Crimes e Castigos*¹

O único filho homem, coagido a cantar e recitar poemas, começa a cantar baixinho, mas paralisa, e logo em seguida começa a olhar para os “convidados”. Segundo Sérgio Maggio, “quem viu aquele olhar nunca vai esquecê-lo”.

Maggio tinha toda razão, eu nunca me esqueci da atuação daquelas crianças. Em grande parte pelo talento que elas possuíam, mas por ter visto pela primeira vez, em um espetáculo para adultos, no período noturno, crianças atuando. Acho que esse foi o grande impacto causado na minha memória que depois desencadeou duas pesquisas de iniciação científica no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB).

¹ Esta imagem foi captada do vídeo. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=h9kbHp_1pWY>. Acesso em: 02 fev. 2013.

No primeiro projeto de iniciação científica, nos anos de 2008/2009, desenvolvi uma dramaturgia intitulada *Algas Vermelhas*². O texto teve como objetivo a criação de quatro personagens crianças de nacionalidades diferentes e suas vivências durante regimes ditatoriais em seus respectivos países. Naquele momento senti que era importante me aproximar da temática por via da escrita, buscando maneiras de me apropriar do universo da criança para a escrita da dramaturgia.

No segundo projeto, nos anos de 2009/2010, entrei no estudo propriamente dito sobre a atuação da criança no contexto do teatro profissional adulto, analisando as companhias Théâtre du Soleil, de Ariane Mnouchkine, com o espetáculo *Les Éphémères*, e o Teatro Oficina UZYNA-UZONA, com a montagem de *Os Sertões*, que utilizaram crianças em suas montagens³.

Durante esses dois anos, foi possível perceber que a criança, enquanto ator, é pouco estudada, e que se fazia necessário um estudo aprofundado sobre a atuação e os processos criativos de *crianças-atores*.

Não é novidade o estudo do universo da criança para se compreender a arte do ator. Diretores aqui já citados, como Grotowski, Ariane Mnouchkine, Stanislavsky e Peter Brook já enfatizaram a existência de princípios comuns às brincadeiras e aos jogos das crianças que poderiam, na maioria das vezes, servir para um ator adulto. Digo na maioria das vezes, porque já não somos mais crianças, como apontava Grotowski (2007), mas podemos reencontrar as fontes, os princípios comuns que existem entre o modo de brincar da criança com a atuação dos atores⁴. O que quero dizer é que a atualização da criança dentro de nós, sem “abrirmos mão” da nossa capacidade de reflexão, tem sido muito discutida, e, cada vez mais, a criança se mostra como verdadeiro sujeito de pesquisa no campo das artes cênicas.

No entanto, quando se trata do processo de se analisar não mais o ator adulto, ou a criança fazendo teatro no contexto escolar, ou ainda, a criança com seus jogos no cotidiano, mas sim investigar a *criança-ator* no teatro profissional adulto e no cinema, entro em um dilema. Percebo que existe uma grande, para não dizer enorme, lacuna no estudo específico da

² Trabalho publicado pela revista *O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes da Universidade Federal do Paraná*, intitulado *O “se” mágico de Stanislavski na construção de uma dramaturgia baseada em fatos históricos ditatoriais*, em 2010.

³ Em 2011, apresentei a conclusão deste trabalho na II Jornada de Crítica Genética em Córdoba na Argentina, com o título *Niño el la puesta en escena – El análisis de la interpretación infantil en los espectáculos Les Éphémères y Os Sertões*.

⁴ Sobre este tema, publiquei um artigo chamado *A criança do ator: princípios comuns entre os jogos e as brincadeiras das crianças com a arte de interpretar*, na *Revista Lamparina: Revista de Ensino de Teatro – EBA/UFMG*, no ano de 2011.

singularidade nos processos de composição das cenas realizadas por crianças em contextos universais, tanto no teatro profissional, quanto na linguagem cinematográfica.

Os cinema europeu, estadunidense, brasileiro, entre outros, têm se mostrado capazes de utilizar a criança de diversas formas e talvez dentre as artes, seja a que mais tem conseguido aproveitar todo o potencial criativo e imagético da criança. Não somente dela, mas colocando o espectador, adulto e criança, diante de situações como conflitos familiares, guerras, doenças, com *crianças-atores*, que fogem totalmente ao estereótipo daquilo que deveria ser considerado pertencente somente ao universo “infantil”. Ainda assim, a reflexão do cinema está em grande parte no funcionamento da máquina, das imagens ou das opções estéticas dos diretores e muito pouco sobre o trabalho dos atores. A atuação, a preparação, o treinamento dos atores adultos no cinema é um tema pouco estudado, em comparação aos estudos sobre a estrutura do cinema e o desenvolvimento da sua linguagem.

Voltando à questão do teatro, o professor Flávio Desgranges (2010a) levanta uma discussão interessante. Para ele, as crianças estão tendo que se emancipar cada vez mais cedo, porque aquilo que lhes é oferecido já não condiz mais com o seu universo. É necessário se emancipar para ter acesso a conteúdos que condigam com suas realidades. Na ocasião, Desgranges está pensando na criança-espectadora, mas vejo que é possível associar esta mesma discussão para a *criança-ator*.

Ela também tem de se emancipar para poder atuar em contextos e situações que fazem parte do seu cotidiano, da sua realidade ou até mesmo de um outro olhar, mais interessante do que somente o “mundo Disney” (sem fazer nenhum juízo de valor).

O que o cinema percebeu é que, além das crianças representarem um apelo muito forte no espectador – afinal todos nós já observamos “como a criança se absorve inteiramente na brincadeira, numa tal concentração que tanto a criança como o mundo se esvanecem, e a única coisa que resta é a brincadeira” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 57) –, não há como tratar de assuntos universais, como 11 de Setembro, violência doméstica, todos os tipos de conflitos familiares etc., sem as crianças estarem inseridas. Justamente porque elas estão por toda a parte, não há como suprimi-las das discussões.

Mas por que o teatro não segue a mesma linha de raciocínio? Por que ao se tratar de assuntos universais, as crianças não são convidadas a brincar? Por que a criança é vista como “café com leite”, alguém que está presente na brincadeira, mas que não é convidado a brincar de fato? (DESGRANGES, 2010a).

Em defesa do teatro, acredito que o grande instrumento do cinema é o chamado “corte”, as montagens e colagens que são possíveis de serem executadas na linguagem

cinematográfica. Elas podem fazer diferença ao se trabalhar com crianças. Isto porque não necessariamente a cena que vimos foi feita daquela forma, ela pode ter dito uma série de ajustes e “efeitos” que parecem ter sido construídas de uma maneira, mas, na realidade, nada daquilo foi “real”, tudo pode ter sido uma grande montagem.

Mas será que é a presença viva do espectador que gera tanto receio dos encenadores e diretores a trabalharem com crianças em suas produções? Será que um diretor de teatro precisaria do “corte” para poder ter crianças em cena?

Justifico esta dissertação pela sua relevância em buscar entender, com uma pesquisa teórica e prática, os processos que envolvem a construção dos personagens por *crianças-atores* em quaisquer contextos; construção esta que deve ser pensada em termos de imaginação, do exercício da criatividade, dos jogos, da interação e da noção de realidade e ficção que as crianças criam com as brincadeiras.

O que é uma *criança-ator*⁵? Quais são os elementos observados em uma seleção – *casting* – que justificam que uma criança tenha sido escolhida e outra não?

Durante muito tempo, fiz uma distinção muito clara entre teatro profissional adulto e cinema. A ideia de que são linguagens distintas e com características próprias não me deixava fazer a análise da *criança-ator* nas duas linguagens. Não me sentia confortável em uma dissertação de mestrado, com pouco tempo, de abordar as crianças no teatro profissional e no cinema.

No entanto, logo após ter entrevistado algumas “crianças” (adolescentes hoje), que atuaram em *Les Éphémères* (2007), espetáculo de Ariane Mnouchkine, percebi que a minha busca por tentar entender o que era singular na atuação das crianças exigiria um acompanhamento minucioso da trajetória de algumas crianças, ainda mais quando se propõe usar a fenomenologia de Merleau-Ponty como método de abordagem (questão sobre a qual abordarei melhor no capítulo 2).

Não encontrei nenhum grupo de teatro de Brasília que estivesse naquele momento trabalhando com *crianças-atores* dentro do teatro profissional adulto. Era possível encontrar no teatro infantil, mas não era esse teatro que me interessava. Comecei a observar em uma escola de Brasília, a Escola Parque da 314 Sul, o trabalho de dois professores de teatro com crianças de 6 a 8 anos.

⁵ Esta noção de *criança-ator* foi apresentada e o trabalho publicado nos anais da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace), 2012, em Porto Alegre.

No início, durante os três primeiros meses de análise, parecia-me importante ver como as crianças reagiam às indicações dos professores, o que era proposto em termos de gestos, movimentos e ações. Contudo, percebi que no contexto escolar, aquelas crianças estavam ali porque deveriam estar, o teatro entrava como disciplina obrigatória, e que a minha noção de *criança-ator* parte do pressuposto que são crianças que voluntariamente, por meios dos pais, se inscrevem em uma seleção, uma audição, para participarem de um processo criativo, seja no teatro profissional, seja no cinema.

O caráter voluntário entra como um passo importante, porque vem do desejo da própria criança, ou do desejo dos pais, que enxergam em seus filhos, características como espontaneidade, imaginação e criatividade, que podem ser canalizadas para um processo artístico.

Foi nesse momento que, ansioso para acompanhar um processo criativo, comecei a procurar outras fontes e me apaixonei pela linguagem cinematográfica. Buscando os preparadores de elenco de Brasília que tivessem um trabalho específico com crianças, encontrei a atriz e preparadora Fernanda Rocha, dona da empresa Menina dos Olhos – Atuação e Preparação de Elenco. Na nossa primeira conversa, fui convidado para acompanhar os ensaios, a preparação e as filmagens de um curta-metragem profissional – com uma *criança-ator* – chamado *Requília*, de Renata Diniz.

Depois de realizado esse trabalho, veio-me a certeza de que era necessário colocar na prática tudo o que eu havia estudado e aprendido. Eu queria entender por que o cinema consegue trabalhar com crianças. Realizei, dessa forma, um curta-metragem com sete *crianças-atores* na cidade de Guaxupé, em Minas Gerais, intitulado *O Pé de Bico*.

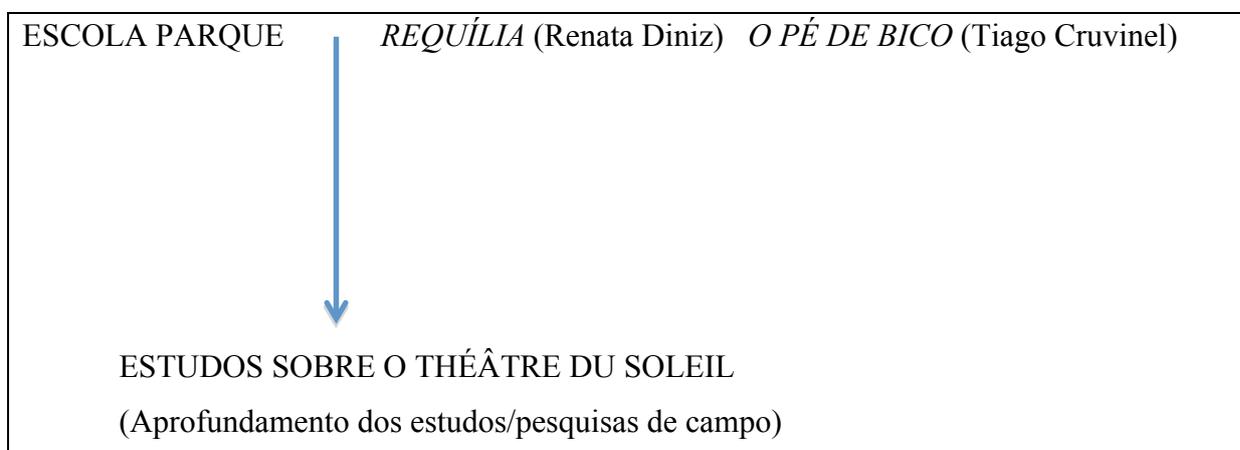


Figura 2 – Os caminhos da pesquisa

Encontrei no cinema um grande aliado para as discussões sobre a *criança-ator*. Percebi que os processos pedagógicos que envolvem a preparação, os ensaios e o treinamento de uma criança no cinema têm muitos pontos de contato e de aproximação com o teatro. Eles se diferenciam no resultado, afinal são linguagens muito distintas. Mas não são os resultados que me interessam neste momento. E sim, no que os ensaios de um filme podem contribuir para analisar a atuação das crianças.

Miriam Tavares, Professora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade do Algarve (UALG), afirma algo bastante interessante sobre esta relação entre teatro e cinema quando, citando Jacques Aumont, diz que “toda encenação tem a ver com teatro e teatralidade, pois foi o teatro que ‘desde cedo definiu formas, práticas e noções que modelaram a nossa vida social e o seu imaginário’” (AUMONT apud TAVARES, 2009, p. 112). A questão que ela discute é “como a televisão e o cinema adéquam o princípio da cena teatral ao seu próprio meio”? (TAVARES, 2009).

Percebo que quando busco no cinema discutir a atuação das *crianças-atores*, didaticamente falando, pensando nesta relação entre cinema e teatro, colocada por Jacques Aumont e Miriam Tavares, isso funciona mais como uma recolocação e valorização do teatro, do que qualquer outra coisa. Isso porque, se considerarmos os processos de atuação dos atores nos filmes de Peter Brook⁶ e de Ariane Mnouchkine no cinema, vamos ver que, mesmo se tratando de cinema, esses processos são extremamente teatrais, ou seja, eles não fazem a diferença e a distinção entre “essa atuação é para o cinema” e essa “atuação é para o teatro”.

É lógico que no filme *Tambours sur la digue* (2002), de Mnouchkine, vemos, no *making off*, que uma das dificuldades da diretora francesa é transpor uma cena que funcionava muito bem no teatro, mas quando filmada “literalmente”, da forma como ocorria no espetáculo, ela perdia a “epopeia”; não funcionava. A cena é então “reinventada” para os olhos da câmera. No entanto, o que quero chamar atenção é que embora houvesse essa mudança e essa adequação para a câmera, ainda assim, ela é feita em termos de cena, não de atuação, não há uma reconstrução do personagem quando ele precisa ser filmado. Ou seja, na medida em que esses grandes diretores não fazem essa diferenciação, segundo a minha interpretação, percebi que poderia falar tanto da atuação das crianças no teatro profissional, quanto no cinema, entendendo que um complementa o discurso do outro. Nas dificuldades de

⁶ Peter Brook já dirigiu diversos filmes, entre eles, *Lord of the Flies* (O Senhor das Moscas), de 1963, e *The Mahabharata*, em 1989. Já Ariane Mnouchkine dirigiu *Molière*, em 1978, e *Tambours sur la digue*, em 2002, entre outros.

um, vemos o acerto do outro. Enquanto o cinema não tem se debruçado com toda garra no trabalho do ator, o teatro tem uma vasta bibliografia que, cada vez mais, aprofunda as dificuldades e o trabalho do ator. Não da *criança-ator*, ainda falta muito para isso, mas do trabalho do ator adulto.

Esta dissertação sugere uma trajetória de montagem de um curta-metragem, como um pequeno passo para se entender melhor o ofício da criança, enquanto ator. Esse passo dará diversos elementos e justificativas da importância da criança em estar em cena, do exercício da criatividade e da imaginação como pontos fundamentais no desenvolvimento biopsicossocial.

O que estou propondo nesta dissertação é, em primeiro lugar, visualizar as crianças como seres atuantes, únicos e completos, mas para fazer isso temos que entender melhor como a infância se tornou infância, sugestão do primeiro capítulo.

Nesse capítulo, trago alguns historiadores para debaterem entre si, na busca do “surgimento” da infância. Ariès, por exemplo, é categórico ao afirmar que até o início do século XII se desconhecia a infância. Embora muito criticado pelos historiadores mais contemporâneos, Ariès, como veremos, foi o responsável por iniciar essa corrida, na busca do estudo social e histórico das noções de infância e família. Reconheço todas as problemáticas que envolvem os escritos de Ariès, no entanto, utilizo o seu pensamento na discussão da “evolução” das noções de infância, porque ele é um dos poucos historiadores estudados que traz alguns artistas e suas obras para nos apresentar essa evolução.

Depois de traçado um caminho histórico sobre o “surgimento” da infância, chegou a hora de traçar relações com outras áreas de conhecimentos. É importante dialogar com alguns autores: da antropologia, filosofia, psicologia, pedagogia e, fundamentalmente, do teatro e da educação. A junção desses conhecimentos de maneira objetiva, focando em alguns estudos, dará uma dimensão do que é ser criança na contemporaneidade. Esses diálogos foram elaborados no segundo capítulo, intitulado “Diálogos sobre a infância e a criança na contemporaneidade”.

Trago três áreas principais para fazer essa análise da criança como ser social completo e ativo. A primeira delas é a fenomenologia de Merleau-Ponty: entro especificamente nos cursos que o filósofo ministrou na Sorbonne sobre a Psicologia e a Pedagogia da Criança. As outras duas, a Antropologia da Criança (COHN), e a Sociologia da Infância (SARMENTO), embora elas não tenham referência direta ao pensamento merleau-pontiano, possuem vários pontos em comum com o filósofo. As três vertentes somadas trazem uma contribuição importante para pensarmos a criança na contemporaneidade.

O que tenho percebido é que não é uma tarefa fácil contrapor as concepções de infância. A infância de minha avó não é a mesma da minha mãe, que conseqüentemente não é a mesma que a minha. Portanto, o que tenho verificado é a necessidade de se contrapor as concepções de infância antes mesmo de se trabalhar com a criança. Esse movimento depende de um estudo aprofundado, sendo importante, antes mesmo de colocar uma criança em um processo criativo, entender o que é singular dessa criança na contemporaneidade.

Sobre este tema, cito o caso em que o Ministério Público, representado pelas procuradoras Maria Vitória Sussekind Rocha e Danielle Cramer⁷, advertiu autores de telenovelas com relação aos trabalhos realizados pelas crianças. De acordo com as procuradoras, as crianças não conseguem separar aquilo que fazem em cena, da realidade, e o trabalho artístico infantil deve ser comedido.

No que tange à preocupação em resguardar a integridade da criança – quanto a isso não há questionamento –, o abuso das horas trabalhadas e o ritmo acelerado de trabalho podem ser extremamente prejudiciais. As crianças precisam ter o tempo dividido entre lazer e deveres. No entanto, em relação à capacidade de a criança separar realidade de ficção, creio que é uma postura excessiva por parte do Ministério Público, visto que grandes estudiosos das artes cênicas, como a professora Ingrid Koudela (USP), pensam que

ao jogar, a criança acredita no que quer. [...] Quando uma criança que está brincando de bruxa ou de lobisomem acredita na personagem, o jogo cessa e ela provavelmente começará a chorar. As crianças distinguem logo cedo entre fantasia e realidade nas suas brincadeiras de faz-de-conta (2009, p. 37).

Fica, portanto, a questão: será que de fato as referidas procuradoras têm razão em acreditar que uma criança de oito anos não tem discernimento e formação biopsicossocial para separar o que é realidade daquilo que é ficção?

Percebo que a questão é muito polêmica, isto porque, embora tenhamos exemplos como a Professora Koudela, que acredita no potencial criativo da criança em cena, há uma grande resistência, não somente por parte do poder público, mas também pelo próprio teatro, de colocar crianças em cena, a exemplo de Yoshi Oida, ator da companhia de Peter Brook, segundo o qual

⁷ Reportagem na íntegra disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/celebridades/manoel-carlos-notificado-pelo-mp-vila-mirim>>. Acesso em: 10 dez. 2009. O Ministério Público do Trabalho do Rio de Janeiro, representado pelas procuradoras citadas, na ocasião, notificou o autor Manoel Carlos, que escrevia a novela *Viver a Vida* (2009), por causa do papel interpretado por uma criança de 8 anos. A menina, na ocasião, interpretava uma vilã.

as crianças e os animais tornam-se interessantes quando observados no palco de um teatro, mas são incapazes de tocar o público num nível mais profundo, já que lhes falta uma aptidão essencial no ator: a concentração. Uma concentração na totalidade do ser, corpo, pensamento, vontade, emoções (OIDA, 1999, p. 33).

Talvez esta dissertação não dê conta de afirmar categoricamente se as crianças conseguem ou não separar realidade de ficção, aliás, este não é meu objetivo, talvez possa ser o objetivo de áreas como a psicologia, pedagogia ou psiquiatria. Mas, diante do exposto, acredito que se faz necessário este estudo sobre a *criança-ator*, dada a ausência de trabalhos sobre o tema, a pouca inserção da criança no teatro profissional adulto e a falta de material no cinema que discuta a atuação das crianças.

No terceiro capítulo, “Processos criativos de *crianças-atores*”, discuto primeiramente esta noção de *criança-ator*, da forma como estou entendendo e do que pude observar a partir das crianças do meu experimento: espetáculo *Les Éphémères* (2007), de Ariane Mnouchkine, *Inferno e Tragedia Endogonia* (2010), de Romeo Castellucci, e os curtas-metragem *Requília* (2012), de Renata Diniz, e o *O Pé de Bico* (2013), de minha autoria.

Faço uma análise do que para mim seria *criança-ator*, criança-não-ator e crianças em cena, utilizando as obras do diretor italiano Romeo Castellucci.

Os estudos sobre o Théâtre du Soleil me ajudam também a justificar várias questões aqui levantadas, como a capacidade de separar realidade de ficção, do que diferencia uma *criança-ator* de uma outra, entre outros questionamentos.

Nos últimos anos, desde a vinda do espetáculo *Les Éphémères* (2007) e os *Náufragos da Louca Esperança* (2011) ao Brasil, os materiais e a divulgação do Théâtre du Soleil, dentro e fora dos meios acadêmicos, tornaram-se cada vez mais frequentes (felizmente!). Inúmeros *workshops* produzidos pelos atores da companhia e os livros traduzidos para a língua portuguesa, de entrevistas realizadas com a diretora Ariane Mnouchkine, ajudaram tantos aos estudiosos, quanto aos atores brasileiros a conhecerem profundamente uma das mais importantes companhias e com o maior tempo de atuação ininterrupta do mundo (fundada em 1964).

No entanto, no que tange especificamente ao espetáculo *Les Éphémères*, pouco se falou ou escreveu na vinda ao Brasil, sobre a atuação das crianças no espetáculo. Para suprir essa carência, entrevistei um dos atores mais antigos do Théâtre du Soleil, Maurice Durozier, e as irmãs Alba Bellugi e Galatea Bellugi, que atuaram quando crianças no espetáculo.

O que percebi com as minhas conversas com Maurice Durozier é que o Théâtre du Soleil conseguiu abarcar o potencial criativo das crianças no espetáculo porque eles conseguiram decifrar o que é singular nos processos criativos com elas. Criaram uma “metodologia invisível”⁸ que está presente, mas que não é apresentada como “receita”.

Este enigma tão pouco explorado começa a ser desvendado à medida que mapeamos as grandes companhias que inseriram crianças em seus processos criativos. Entender quais foram os mecanismos, as estratégias criadas por eles que permitiram que as crianças não deixassem de ser elas mesmas, mas que pudessem continuar suas brincadeiras, no palco, diante dos espectadores. Sem “cortes”, sem “truques”, apenas no aqui e agora.

E, por fim, no quarto capítulo falo sobre os processos de criação do curta-metragem que dirigi. Trago para a discussão como a minha formação de bacharel em interpretação teatral, meus estudos sobre o teatro, me auxiliaram a pensar e refletir sobre a *criança-ator* no cinema.

⁸ Utilizo este termo “metodologia invisível” para me referir aos trabalhos de diretores, preparadores e atores, que não estão escritos, ou que não foram sistematizados. Eles possuem uma metodologia de trabalho, claramente identificável, mas não possuem escritos próprios sobre esta metodologia.

1 COMO A INFÂNCIA SE TORNOU INFÂNCIA?

Neste capítulo, vi a necessidade de contextualizar as concepções de infâncias. Neste momento,

pode ser útil tomarmos como referências os filósofos, ao se fazerem distinções entre um *conceito* e uma *concepção*. David Archard sugere que todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o *conceito* de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas *concepções* de infâncias, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão idéias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças (HEYWOOD, 2004, p. 22).

É claro que não é de todo verdadeiro acreditar que “todas as sociedades” em “todas as épocas” tiveram a noção de que as crianças poderiam se diferenciar dos adultos. Eu não conduziria meu pensamento e minha escrita por este caminho. O importante desta citação está na diferenciação entre um “conceito” e uma “concepção”.

A palavra “conceito” me remete a uma estrutura muito mais rígida, fechada, enquanto “concepção”, e eu pluralizaria a palavra para “concepções”, traz justamente a tentativa de se abarcar o maior número de noções que a sociedade ocidental criou sobre a infância.

O que mostrarei neste capítulo é que existem múltiplas concepções de infância e, antes mesmo de me posicionar por uma concepção de infância, ao se falar em processos criativos com crianças, senti que era necessário contextualizar o termo, trazer sua origem, mostrar como a história social da criança foi sendo construída, quais os lugares assumidos por elas, nos contextos familiares, sociais, artísticos e educacionais ao longo dos séculos.

A partir daí, no segundo capítulo, traço o lugar “ideal”, a concepção “mais justa”, por assim dizer, que condiga com o espaço assumido pelas crianças na contemporaneidade e principalmente perceber qual é o lugar das *crianças-atores* nos processos criativos em que elas estão inseridas, seja no teatro profissional adulto ou na linguagem cinematográfica.

Hoje, quando falamos em infância, parece-nos o fato de termos fases muito bem definidas, cito, por exemplo, a fase Bebê, a Primeira infância e a Segunda infância, com suas características próprias e com uma série de teorias e explicações sobre o desenvolvimento de cada etapa de uma criança. Este desenvolvimento que vai desde aquisições cognitivas, biológicas, como sociais, na aquisição de identidades ou identificações, capacidade de autocontrole e controle das emoções.

A construção social, imaginária e psicológica da infância de que temos consciência na atualidade foi um longo caminho percorrido e reivindicado por grandes pesquisadores, educadores e estudiosos da criança, recorrentes sobretudo nos estudos da Psicologia, Pedagogia, Antropologia da Criança e da Sociologia da Infância.

Atualmente, por exemplo, é normal uma criança falar a sua idade. Sabemos nossa idade e temos consciência de quantos anos temos e o que fazer quando chegamos a determinada fase da vida (tirar carteira de motorista aos 18 anos, entrar na faculdade depois do ensino médio...).

No entanto, para Postman (2011), professor titular do Departamento de Comunicação da Universidade de Nova York, o costume de comemorar o aniversário como indicação exata da idade de uma criança, é um hábito relativamente recente, com não mais de duzentos anos. Ele ainda afirma que “o costume de comemorar o aniversário de uma criança não existiu nos Estados Unidos no decorrer de quase todo o século dezoito” (2011, p. 11).

As idades da vida eram formas de conceber a biologia humana. Os tratados, que hoje reconhecemos como “pseudocientíficos”, mas que tiveram uma importância fundamental na Idade Média, foram responsáveis por trazerem terminologias como infância, puerilidade, juventude, adolescência, velhice, senilidade e saber. Cada um desses termos representava um período da vida.

O historiador francês Philippe Ariès foi um dos pioneiros a analisar a construção do sentimento de infância. O que Postman (2011) coloca é que os historiadores e críticos sociais produziram, nas décadas de 1970 e 80, diversos trabalhos importantes sobre a história da infância, no entanto, pouco se escreveu entre 1800 e 1960. Para ele, Ariès foi o responsável por criar essa especialidade e iniciar essa corrida, quando em 1962, nos Estados Unidos, publica o livro *Centuries of Childhood (História Social da Infância e da Família)*, 2011). O que percebo é que no Brasil, grande parte dos artigos científicos produzidos sobre o tema da “reconstrução” historiográfica da infância ao longo dos séculos ainda se utilizam do pensamento de Ariès.

Contudo, segundo o historiador Colin Heywood (2004), professor do Departamento de História da University of Nottingham, muitos críticos condenam o trabalho de Ariès, em função do caráter vago de sua análise e por fazer afirmações categóricas a partir de “alguns cacos de evidências”. Ariès afirma que até o início do século XII se desconhecía a infância. Para Heywood,

esses trabalhos foram produzidos com fontes geradas por uma minoria da população, sobretudo homens do clero, próximos aos círculos restritos da aristocracia e do patriciado urbano. Além do mais, autores de trabalhos literários em todos os períodos, ao seguir as convenções de determinado gênero, não estavam necessariamente apresentando uma reflexão direta das idéias contemporâneas sobre a infância (2004, p. 15).

É claro que a preocupação do historiador Heywood é extremamente importante, no que condiz a olhar além da minoria letrada, superar os obstáculos e expandir as fontes. Isso tem um valor muito importante nas pesquisas contemporâneas. Embora acredite que haja controvérsias ao afirmar que os trabalhos literários não estavam necessariamente apresentando uma reflexão direta das ideias contemporâneas sobre a infância, afinal, se considerarmos grandes literatos brasileiros como, por exemplo, Euclides da Cunha, com *Os Sertões* (1902), veremos que o escritor consegue narrar muitos dos costumes e das tradições da região nordestina no Brasil, condizendo com a realidade histórica do início do século XX. Mas o que me interessa nesse fragmento de Heywood é mostrar que o trabalho de Ariès pode suscitar diversas dúvidas e questionamentos e que não devemos ser inocentes ao acreditar que todo o seu trabalho está pautado em “verdades” absolutas.

No entanto, Ariès, por ser o pioneiro, me ajuda, não só por ter se preocupado com o surgimento das palavras *infância* e *criança*, mas por ter feito um diálogo interessante sobre o nascimento das concepções de infâncias utilizando a história da arte na Europa. Por meio de diversos quadros e artistas, Ariès nos apresenta grandes referências e exemplos visuais do deslocamento que a infância foi ganhando da Idade Média ao Renascimento.

Reconheço que,

mesmo ao retratarem adultos no início da época medieval, os artistas estavam mais preocupados em transmitir o *status* e a posição de seus retratados do que a aparência individual. [...] Ariès parece pensar que “o artista pinta aquilo que todos vêem”, ignorando todas as questões complexas relacionadas à forma como a realidade é mediada na arte (HEYWOOD, 2004, p. 25).

Percebo as questões complexas apontadas por Heywood relacionadas à forma como a realidade (histórica) é transmitida na arte, entretanto, não vejo estas questões como unilaterais. Percebo que existiu um movimento muito importante nas pinturas e esculturas, a partir do século XII, que foram fontes importantes e reveladoras para a “descoberta da infância”. Do ponto de vista da arte, e por se tratar de uma dissertação em artes, nada mais interessante do que trazer os artistas para a discussão sobre as múltiplas concepções de infância.

O que Sarmiento (2008), professor da Universidade de Minho, em Portugal, nos coloca é que a partir da obra de Ariès, não apenas a História da infância, mas os estudos da infância em geral, sofreram a partir do trabalho do francês, uma mudança significativa. Ou seja, o que ele quer dizer é que “independentemente da crítica historiográfica a que a obra de Ariès tem sido submetida, há, no entanto, um conjunto de aspectos pelos quais ela é considerada como uma referência incontornável” (SARMENTO, 2008, p. 27).

1.1 – AS PRIMEIRAS DEFINIÇÕES DE *INFÂNCIA*

De acordo com Philippe Ariès, os textos da Idade Média sobre “as idades do homem” são abundantes, mas sua principal referência é o livro *Le Grand Propriétaire de Toutes Choses*, de 1556. Tratava-se de uma compilação latina do século XIII, que retomava todos os dados dos escritores do Império Bizantino. É nesse livro, citado pelo historiador francês, que temos uma das primeiras definições de infância:

A primeira infância é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes [...]. (GLANVILLE, *apud* ARIÈS, 2011, p. 6).

Vale ressaltar que, embora os historiadores tenham colocado a Idade Média como o primeiro período onde surgiram, não as concepções de infância, como a entendemos hoje, mas os primeiros indícios delas, para o professor Postman,

é justo concluir que os gregos nos deram um prenúncio de infância. A exemplo de tantas idéias que aceitamos como parte de uma mentalidade civilizada, devemos aos gregos esta contribuição. Eles certamente não inventaram a infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela *foi* inventada, pudéssemos reconhecer-lhe as raízes (2011, p. 22, grifo do autor).

Para Postman, os gregos prestavam pouca atenção na infância como categoria etária especial. Eles não tinham nenhuma palavra para designar a *criança*, utilizavam-se de uma expressão ambígua, que poderia dizer respeito a qualquer pessoa que estivesse entre a infância e a velhice.

Contudo, ainda segundo ele, embora pudesse haver essa ambivalência ao se tratar da natureza da infância, os gregos eram resolutamente apaixonados por educação e, onde quer

que haja escolas [ginásios, colégios de efebos, escolas de retóricas, escolas elementares], há consciência, em algum nível, das peculiaridades das crianças.

As traduções dos termos em latim para o francês trouxeram algumas dificuldades, porque em latim existiam sete idades nomeadas por sete nomes diversos, dos quais apenas três existiam no francês: *enfance* (infância), *jeunesse* (juventude) e *viellesse* (velhice) (ARIÈS, 2011). Observa-se ainda, que não havia lugar para a adolescência. Segundo Ariès,

até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância. No latim dos colégios, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e *adolescentes* [...] *Baillet*, num livro consagrado às crianças-prodígio, reconheceu também que não existiam termos em francês para distinguir *pueri* e *adolescentes*. Conheciam-se apenas a palavra *enfant* (criança) (2011, p. 10).

Esta palavra – *enfant* – passou a se tornar sinônimo de outras como *garçon* (menino), *fil* (filho), *beau fil* (enteado), termo este que, na época, passou a ser aplicado tanto para um rapaz quanto para uma criança, não havendo distinção de idade.

Ainda de acordo com Ariès, durante o século XVII, houve uma evolução em que um novo hábito surgiu entre a burguesia, em que a palavra *infância* se aproximou de seu sentido moderno.

A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então dos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância à puberdade.

A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: as palavras *fil*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. [...] Um “*petit garçon*” (menino pequeno) não era necessariamente uma criança, e sim um jovem servidor (da mesma forma hoje, um patrão ou um contramestre dirão de um operário de 20 a 25 anos: “É um bom menino”, ou “esse menino não vale nada” (ARIÈS, 2011, p. 11).

Este movimento de a infância não estar limitada à puberdade no século XVII, acontece na mesma proporção ao refletirmos sobre as concepções de adolescência que temos hoje. Para alguns estudiosos, a adolescência somente acaba quando o filho adquiriu sua independência financeira e resolveu sair de casa. Isto tem gerado discussões sobre a ampliação da faixa etária destinada à adolescência e à juventude, justamente porque hoje os filhos estão saindo de casa por volta dos 30 anos ou mais⁹.

⁹ Segundos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, um em quatro jovens adultos brasileiros entre 25 e 34 anos ainda vive com os pais. Segundo a pesquisa, este é um fenômeno mundial, mas houve um

Voltando à terminologia da palavra *criança*, no século XVIII, o termo *enfant* torna-se um termo de amizade utilizado para saudar ou agradecer alguém. “Quando se diz a uma pessoa de idade: ‘adeus, *bonne mère*’ (boa mãe) [...] ela responde: ‘adeus, *mon enfant*’ (ou adeus, *mon gars*, ou adeus, *petit*)”. É neste momento, em que as concepções de crianças como “pequenas almas”, “jovens espíritos”, “anjos” começam a se evidenciar.

Com o tempo, essas palavras foram se deslocando e *enfant* (criança) passaria a designar a criança pequena, dita “mais esperta”. Contudo, havia uma lacuna para designar as crianças durante seus primeiros meses de vida, e

essa insuficiência não seria sanada antes do século XIX, quando o francês tomou emprestada do inglês a palavra *baby*, que nos séculos XVI e XVII, designava as crianças em idade escolar. Foi esta a última etapa dessa história: daí em diante, com o francês *bébé*, a criança bem pequenina recebeu um nome (ARIÈS, 2011, p. 13-14).

Essa classificação e a busca por nomes para designar as etapas de uma criança não são meramente ilustrativas e ocasionais. Elas são importantes porque ajudaram na “descoberta da infância”.

Quando a família, por exemplo, começa a se organizar em torno da criança, tirando-a do anonimato, fazendo dela algo impossível de se perder ou substituir, inicia-se o nascimento e a “descoberta da infância”. Ainda como um movimento tímido e pouco valorativo para a criança, e com poucas mudanças da sociedade feudal até a Revolução Industrial, porém extremamente necessário e importante.

Essa fascinação, por assim dizer, pelos anos da infância e por sua história, é considerada um fenômeno muito recente. O que Heywood (2004) nos coloca é que “não se tem notícias de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade Média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida” (2004, p. 16). O que Heywood ainda vai dizer é que da mesma maneira ocorreu no período moderno da Inglaterra, quando as

salto surpreendente entre homens, que dobrou no período de 1986 que era 13,7% para 24,2% em 2008. Ainda de acordo com a pesquisa, “se antes a dificuldade financeira era o principal motivo que impedia os jovens de iniciar uma vida longe dos pais, o cenário mudou: com comida, roupa lavada e privacidade no próprio quarto, os jovens adultos não têm motivos para abrir mão da comodidade. Como não há mais o conflito de gerações que seus pais tiveram de enfrentar, eles aproveitam para investir nos estudos e guardar dinheiro” (Dados do jornal *Estadão*, publicados no dia 18 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,parcela-de-jovens-adultos-que-moram-com-os-pais-dobra-em-duas-decadas,539879,0.htm>>. Acesso em: 26 mar. 2013. Vale ressaltar que é importante ter um olhar cauteloso com estas pesquisas, entendendo que elas não necessariamente incorporam todas as classes sociais. Dessa forma, podemos ver que ainda hoje, muitos adolescentes de 16 anos, ou até menos, são obrigados a buscar seu próprio sustento, ou ainda, são responsáveis pelo sustento de toda sua família, por meio de seu trabalho.

crianças estiveram ausentes da literatura, fosse nos grandes romances do século XVIII ou no drama elisabetano. “A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto” (2004, p. 16).

O que percebo é que somente em épocas recentes surgiu o interesse para se estudar as crianças por si sós, de perceber que elas são seres completos e ativos na construção dos seus sentidos.

1.2 A IMPORTÂNCIA DA TIPOGRAFIA PARA O “SURGIMENTO” DA INFÂNCIA

Postman (2011), aqui já citado, nos apresenta novos olhares sobre o “surgimento”¹⁰ da infância. Para ele, a tipografia foi a responsável por criar um novo mundo simbólico que exigiu, por sua vez, uma nova concepção de idade adulta.

Sendo assim, antes mesmo de a infância se tornar infância, a idade adulta passa a ser conquistada. Mas o que significa isso?

Segundo o professor, a tecnologia gera novas ideias em uma determinada cultura. Além disso, uma nova tecnologia da comunicação altera a estrutura dos nossos interesses, de modo que

podemos dizer que a prensa tipográfica nos deu nossos eus, como indivíduos únicos, para pensar e falar deles. E esse senso exacerbado do eu foi a semente que levou por fim ao florescimento da infância. Claro que a infância não surgiu da noite para o dia. Precisou de quase duzentos anos para se transformar num aspecto aparentemente irreversível da civilização ocidental. Mas isso não podia ter acontecido sem a ideia de que cada indivíduo é importante em si mesmo, que a vida e a mente humana transcendem a comunidade em algum sentido fundamental. [...] Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se *tornar* adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (2011, p. 42-50, grifo do autor).

¹⁰ A palavra *surgimento* aqui expressada, refere-se ao momento em que as crianças passaram a ter sua importância como faixa etária singular e expressiva. Coloco a expressão em itálico, entendendo que, na verdade, não há como surgir algo que sempre existiu, mas devemos pensar em surgimento como o momento em que passamos a ter na História Social da Criança, a consciência de que elas não são “adultos em miniaturas”, indefesos, amorfos, meros objetos, entre outros adjetivos utilizados para se referir às crianças.

O que Postman nos chama atenção é que não havia a necessidade da ideia de infância, porque todos, jovens, adultos, crianças e idosos, compartilhavam o mesmo ambiente informacional, todos viviam no mesmo universo intelectual.

No entanto, quando a prensa tipográfica foi inventada e passou a reproduzir milhares de livros em diversas línguas, inclusive a Bíblia Sagrada, aprender a ler tornou-se uma necessidade.

O direito de ter acesso às informações ultrapassa a oralidade medieval, ganhando uma nova consciência, segundo Postman, em que a individualidade, a capacidade para o pensamento conceitual e o vigor intelectual gerado pela autoridade das palavras impressas passam a ganhar paixão e clareza no desenvolvimento dos seres humanos¹¹.

Com esse movimento, as escolas passam a ensinar adultos e crianças [os que têm poder aquisitivo para isso], não havendo muita distinção de idades. Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos.

Essa era a ideia, segundo Ariès, já transmitida no espírito medieval. Não havia distinção entre o conhecimento passado para um adulto e para uma criança. Tanto que um adulto poderia se misturar a uma sala de aula infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, não as idades dos alunos. Não havia nada de estranho nesse “método pedagógico” para os educadores da época. Para Ariès, essa preocupação com a idade se tornaria fundamental no século XIX e em nossos dias.

1.3 ARIÈS E OS ARTISTAS: A EVOLUÇÃO DAS NOÇÕES DE INFÂNCIA POR MEIO DAS OBRAS DE ARTES

Voltemos à afirmação do historiador Ariès, ao dizer que no período por volta do século XII se desconhecía a infância.

Sobre essa afirmação, relembro que é importante saber que os críticos de Ariès dizem que quando ele buscou evidências da concepção de infância no século XII na Europa medieval e não encontrou, passou a afirmar que nesse período não havia qualquer consciência dessa etapa da vida dos adultos (HEYWOOD, 2004). Contudo, “nas palavras da historiadora Doris Desclais Berkvam, isso deixa aberta a questão da possibilidade da existência, na Idade

¹¹ É claro que essa realidade era restrita para diversas camadas da sociedade. Postman parece se esquecer de que, ainda hoje, os níveis de analfabetismo são alarmantes, principalmente nos países pobres.

Média, de ‘uma consciência da infância tão diferente da nossa, que não a reconhecemos’” (apud HEYWOOD, 2004, p. 26):

[...] parece indevidamente simplista polarizar as civilizações em termos de ausência ou presença de uma consciência a respeito da infância. Seguindo o pensamento de Davi Archard, poderia-se dizer que o mundo medieval provavelmente teve algum conceito de infância, mas suas concepções sobre ela eram muito diferentes das nossas. Como historiador, deve-se certamente reconhecer o papel de Ariès ao abrir o tema da infância, aproveitar suas tantas percepções acerca do passado e seguir adiante (HEYWOOD, 2004, p. 27).

É possível reconhecer a possibilidade de a Idade Média possuir uma concepção de infância que não conseguimos reconhecer em nossa realidade. Ainda assim, é perceptível ver que as concepções de infância, na Idade Média, eram pouco exploradas, porque as interações sociais importantes se realizavam oralmente, face a face. O leigo comum adquiria conhecimento principalmente de ouvido, com os sermões públicos, com os recitais de poemas etc.

De acordo com Postman, “num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança.” (2011, p. 28). O que ele coloca é que todas as fontes vão dizer que a infância na Idade Média acabava aos sete anos, porque é neste período que se entendia que a criança poderia dizer e compreender o que os adultos fazem, dizem e compreendem. Talvez por isso, a Igreja Católica, de acordo com Postman (2011), tenha colocado os setes anos como a idade da razão, onde se supunha que a criança pudesse fazer a diferenciação do que é certo e o que é errado.

Sendo assim, a ideia de infância, citando novamente Postman, foi “uma das grandes invenções da Renascença. Talvez a mais humanitária. Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade de religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias” (2011, p. 12).

Percebo e visualizo a Renascença como marco para a “invenção da infância”. Acredito, desta maneira, que é possível, por meio da história da arte, apreciar alguns sinais marcantes da “evolução” das concepções da infância, registrados nas obras de artes, como pinturas e esculturas e outros materiais utilizados na época.

A partir do século XIII, as crianças passam a ser representadas como “homens adultos em miniaturas”, não existindo a preocupação em caracterizar as expressões particulares das crianças. Elas eram vistas como adultos e assim eram representadas nas pinturas, com músculos e simbolizando a bravura dos guerreiros. O fato pode nos parecer

estranho, mas já era um movimento embrionário importante, porque nos séculos X-XI, os homens não se detinham diante da imagem da infância, não tinham interesse por ela, nem mesmo na realidade. Isso faz pensar que a infância era um período de transição, que logo deveria ser ultrapassado.

Mas é no século XIII que vão surgir alguns modelos de infância, conforme nos coloca o historiador francês Phillipe Ariès (2011). Para ele, surgiram três tipos de modelos iniciais: o anjo, o menino Jesus e a criança nua.



Figura 3 – Anjo Sorridente, Cathédrale Notre Dame de Reims, Reims, França – 2004¹²

¹² Imagem disponível em: <<https://picasaweb.google.com/lh/photo/QxebZMEyEadg-CUdqBOCNA>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

O modelo Anjo, conforme a figura 3 mostra, surge representado sob a aparência sempre de um rapaz muito jovem, de um adolescente, longe ainda de uma representação singular de uma criança. É característico dos anjos de Reims serem simbolizados como meninos grandes, no entanto, os artistas sublinharam seu traços como redondos e graciosos e um tanto efeminados. Característica essa que acredito ser muito interessante de se observar; afinal esses meninos, mal saídos da infância, estão sempre neste meio termo entre o adulto, o homem, a criança e uma graça que poderíamos atribuir a características femininas.

O segundo tipo de criança, segundo Ariès, vem de uma evolução ao que era apresentado pelo *Theotókos*¹³, que nada mais era do que a representação da criança como um pequeno Deus-padre-majestoso, conforme é possível ver na figura 4.



Figura 4 – *Theotókos de Iverskaya*, Rússia – Século X A.C.¹⁴

¹³ Este termo é utilizado pela Igreja Ortodoxa e Igrejas Orientais Católicas que quer dizer “Maria, Mãe de Deus”. Existem vários tipos de Theotókos, como: Theotokos de São Teodoro, Theotokos de Kasan, Theotokos Iverskaya. Theotókos. Na pintura, é quase como uma técnica, de características similares que são utilizadas pelo artista para representar diversos santos.

¹⁴ Imagem disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/93/Theotokos_Iverskaya.jpg>. Acesso em: 26 mar. 2013.

Este segundo tipo (o Menino Jesus) seria, portanto, uma representação mais realista do Menino Jesus, ou da Nossa Senhora menina, pois a infância se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto da Maria, em contraposição às imagens criadas pelo *Theotókos*. Com a maternidade da Virgem, a tenra infância ingressou no mundo das representações. No século XIII, segundo Ariès, a maternidade da Virgem, inspirou outras cenas familiares. Contudo, para ele, “esses casos, porém, eram raros: o sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao Menino Jesus até o século XIV, quando, como sabemos, a arte italiana contribuiu para desenvolvê-lo e expandi-lo” (ARIÈS, 2011, p. 19). Com essa representação realista, conforme a figura 5 nos mostra, vemos o menino Jesus com um braço em torno do pescoço da mãe, sentado em seu colo, com o rosto colado nela. Veremos que a evolução em torno da figura realista e sentimental da criança estará desde muito cedo na pintura, vinculado à figura do Menino Jesus, conforme já colocado.



Figura 5 – Manuscrito pintado cerca de 1260, autor anônimo¹⁵

O terceiro tipo de criança seria a criança nua (ver figura 6). Nesta imagem, no canto esquerdo, vemos uma criança nua, que provavelmente seria filho da rainha.

¹⁵ Imagem disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c6/Cod_St_Peter_perg_139_Scherenberg-Psalter_7v_.jpg>. Acesso em: 26 mar. 2013.

O importante aqui é destacar que o sexo da criança é representado, vemos que é um menino, ou seja, a nudez passa a ser apresentada na sua completude. Embora acredite que ela só se dê por se tratar de um menino, tenho minhas dúvidas se um artista daquela época faria uma imagem onde uma menina fosse pintada nua. Mas se pensarmos na trajetória do Menino Jesus, ele só se desnudaria no final da Idade Média. Antes ele sempre aparecia enrolado em panos ou vestido com uma camisa. Já na arte medieval francesa, a alma era representada por uma criancinha nua e em geral assexuada.

Os anjos passam a ser representados como crianças nuas, com asas, também assexuados. Talvez mostrar o sexo dessa criança nesta imagem (figura 6) não tenha sido apenas um detalhe, mas sim, um gesto que acaba sendo carregado por diversos significados que dizem muito sobre as noções de infância que são construídas pela História, de mãos dadas, com a arte.



Figura 6 – *Darmstadt Madonna*, de Holbein Hans the Younger (1525-1526)¹⁶

Estendendo o assunto, acredito que a História das Artes europeia nos revela que a criança passou a ser uma personagem frequente nas pinturas;

a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou

¹⁶ Imagem disponível em: <http://www.terminartors.com/files/artworks/1/0/6/10671/Holbein_the_Younger_Hans-Darmstadt_Madonna.jpg>. Acesso em: 29 abr. 2013.

segurada pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ouvíres, de um pintor etc.; ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX (ARIÈS, 2011, p. 21).

As cenas e representações estáticas de personagens simbólicos e importantes passaram a ser substituídas por cenas de gêneros e anedotas. Isso sugere, de acordo com Ariès (2011), duas ideias: a primeira, a de que as crianças estavam inseridas na vida cotidiana das pessoas, não havendo distinção espacial do lugar das crianças e dos adultos, elas estavam sempre presentes; a segunda, a de que os pintores passaram a gostar de representar as crianças por sua graça ou por seu gosto pitoresco anedótico, que será desenvolvido coincidentemente com o sentimento da infância “engraçadinha” surgida nos séculos XV e XVI. Esses pintores estavam de acordo em ressaltar a presença das crianças dentro das multidões.

Outro momento importante na História das Artes que está diretamente relacionado à “descoberta da infância” se dá quando, no século XV, surgem dois novos tipos de representação da infância: o retrato e o *putto* (ÁRIES, 2011).

Como já dito, a infância pode ter sido considerada uma fase sem importância, portanto, ninguém pensava em conservar os retratos das crianças, assim como fazemos hoje. Não havia a necessidade no século XIII de se fazer um retrato de uma criança, tivesse ela morrido ou tivesse se tornado adulto, porque não fazia sentido fixar as lembranças por meio dos retratos delas.

A mortalidade infantil da época era muito grande. Algumas sociedades abandonavam as crianças recém-nascidas de forma natural, pois o sentimento de infância era demasiado frágil.

O historiador Lawrence Stone assumiu uma linha semelhante [concordando com Áries], afirmando que, já que tantos bebês morreram no início do século XVI, eles só poderiam ser considerados como dispensáveis. Autoridades mais recentes têm colocado em dúvida a ideia de que os pais fossem tão insensíveis durante os períodos medieval e moderno, ao mesmo tempo em que não negam a dificuldade de saber como as pessoas comuns se sentiam em relação à questão no passado (HEYWOOD, 2004, p. 79).

Esse sentimento de indiferença é muito bem exemplificado na gravura *Tabula Cebetis* (1521 – figuras 7 e 7.1).

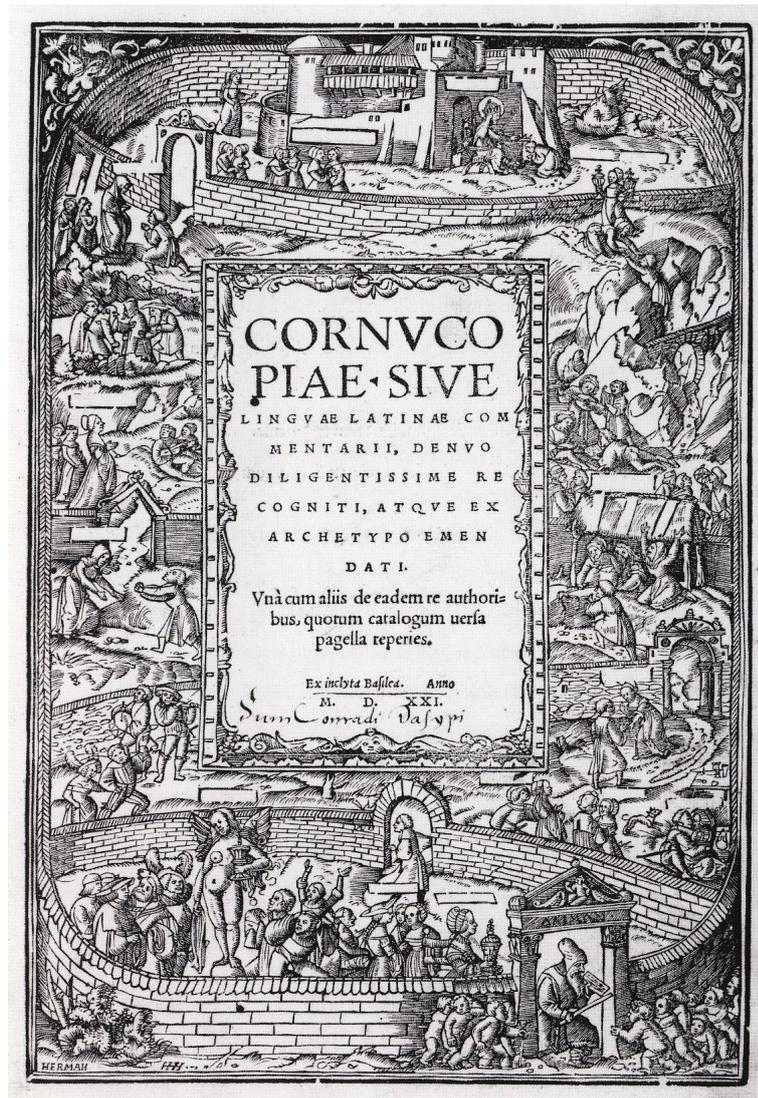


Figura 7 – *Tabula Cebetis* (1521)¹⁷

¹⁷ Imagem disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/eb/Tabula_Cebetis_B_woodcut_after_Hans_Holbein_the_Younger.jpg>. Acesso em: 27 maio 2012.



Figura 7.1 – Recorte da *Tabula Cebetis* (1521)

Esta gravura, cujo recorte foi feito para uma melhor visualização, mostra algo que acredito ser extremamente difícil de analisar. Seria uma insensibilidade da sociedade com as crianças? Como analisar esta imagem sem ter os olhos no contemporâneo?

Vejo que essas crianças são colocadas em uma zona marginal, à parte da sociedade, separadas por um portão que as impede de entrar. Na figura, os adultos devem seguir o caminho, rumo à jornada final, à salvação, representada pelo castelo-templo situado no topo da montanha. Vemos que as crianças não estão nem autorizadas a passarem no portão. Não tem o direito à salvação? Mas por que isso ocorre?

Esse processo era absolutamente natural nas condições demográficas da época. Algumas crianças sem batismo, por exemplo, eram enterradas no jardim de casa, como se fosse um animal doméstico, um gato ou cachorro.

O fato de ajudar a natureza a fazer desaparecer criaturas tão pouco dotadas de um ser suficiente não era confessado, mas tampouco era considerado vergonha. Fazia parte das coisas moralmente neutras, condenadas pela ética da Igreja e do Estado, mas praticadas em segredo, numa semiconsciência, no limite da vontade, do esquecimento e da falta de jeito (ARIÈS, 2011, p. xv).

Para o professor Sarmiento, cujas reflexões têm sido muito utilizadas nas discussões sobre as concepções de infâncias e os seus diferentes modos de ser criança na

contemporaneidade, esse período histórico é classificado como *A criança má (The evil child)*. Segundo Sarmiento (2008),

baseada na ideia do “pecado original”, a imagem da criança má está associada a toda uma conceptualização do corpo e da natureza como realidades que necessitam de ser controladas [...]. A referência filosófica é a teoria de Hobbes sobre a exigência de controlo (*sic*) dos “excessos”, pelo poder absoluto do Estado sobre os cidadãos e dos pais sobre as crianças, como meio de evitar a anarquia social ou o transbordamento individual (2008, p. 30-31).

Foi somente quando as pessoas começaram a “descobrir” a alma das crianças, pelo batismo, pelo cristianismo, que as famílias passaram a adotar a ideia de que elas nascem boas, ou pelo menos não más, surgindo uma profunda obrigação de confrontar as desigualdades óbvias nas condições de desenvolvimento das vidas das crianças. Elas passam de um anonimato total para se tornarem “engraçadinhas”, as pessoas se divertiam com as crianças pequenas, como um animalzinho. A família torna-se um lugar de afeição entre os seus componentes, passando a preservar mais suas crianças e a perceberem que a morte sucessiva de crianças não é um processo natural.

Assim, embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, e a mortalidade infantil se tenha mantido em um nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribui a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (ARIÈS, 2011, p. 25).

É neste momento que a família passa a representar suas crianças pelos retratos (ver figura 8). Nesta imagem, vemos a criança ser representada sozinha e por ela mesma. Esta foi a novidade do século XVII. Os pintores passam a ter a criança como seus modelos favoritos.



Figura 8 – *Maddalena Cattaneo*, de Anthony van Dyck (1623)¹⁸

Cada família passa a querer o retrato dos seus filhos, e principalmente na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e até hoje não desapareceu. É certo que hoje utilizamos a máquina fotográfica, mas a família ainda continua com a necessidade de registrar todos os momentos de seus filhos, ainda pequenos.

Outro tipo de representação que surge no fim do Século XVII é o *putto*, a criancinha nua, ressignificado da noção de nudez do século XIII, como já colocado. Ainda atrelado à representação da criança por meio de seu retrato, a nudez passa a se tornar uma convenção rigorosa nos retratos de crianças.

Um exemplo claro da presença forte do *putto* das representações artísticas é se compararmos as pinturas de Philippe de Champaigne, *O Nascimento* (1643 – figura 9), com a obra de François de Troy, *Louis-Alexandre de Bourdon* (1680 – figura 10), ambas do século XVII.

¹⁸ Imagem disponível em: <<http://www.headforart.com/wp-content/uploads/2010/04/van-Dyck-Maddalena-Cattaneo-Detail-half-length.jpg>>. Acesso em: 13 maio 2012.

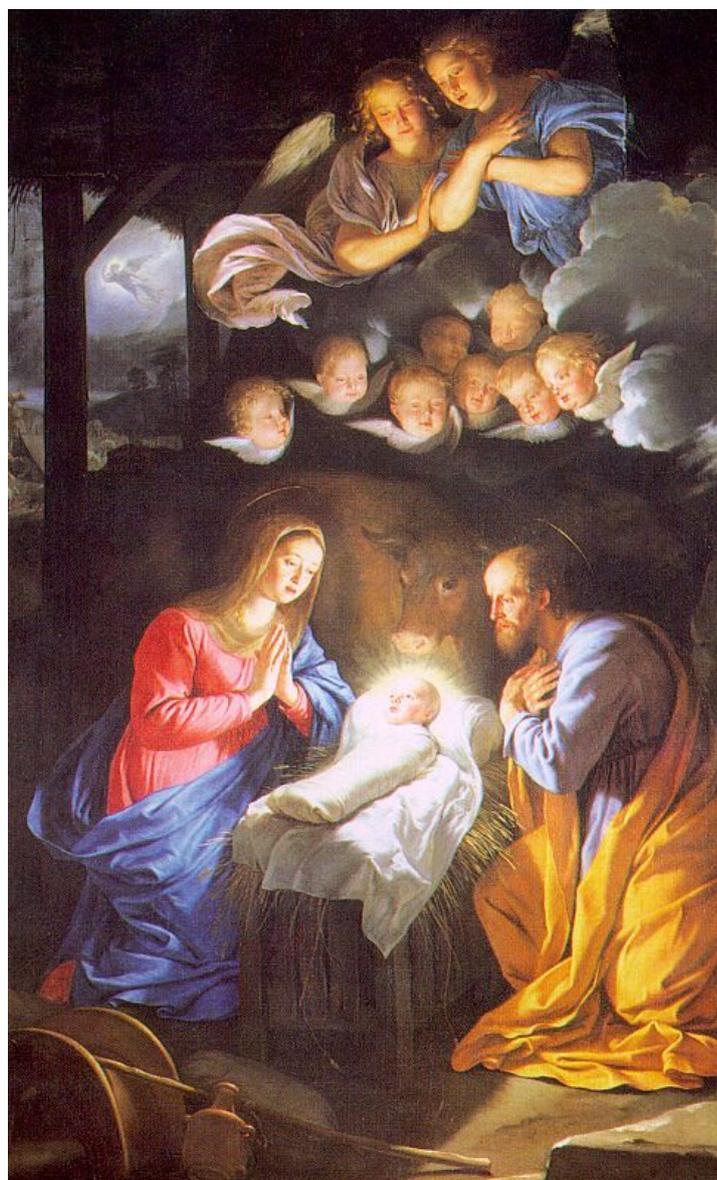


Figura 9 – *O Nascimento*, Musée des Beaux Arts, Lille, de Philippe de Champaigne (1643)¹⁹

¹⁹ Imagem disponível em: <<http://www.artunframed.com/images/artmis37/champaigne96.jpg>>. Acesso em: 13 maio 2012.



Figura 10 – *Louis-Alexandre de Bourbon*, de François de Troy (1680)²⁰

Na primeira obra (figura 9), vemos o nascimento do Menino Jesus sendo representado. O menino está com uma manta que cobre quase todo o seu corpo. Já na segunda (figura 10), temos o retrato do filho mais novo de Luís XIV, Louis-Alexandre de Bourdon, com a Madame de Monstespan, representando o cupido.

O que noto com a obra de François de Troy é que as pinturas deixam de representar somente o Menino Jesus, os Anjos e as vias sacras e passam a representar crianças que realmente existiram, por meio de seus retratos. Com o elemento *putto*, tão explorado, tanto pelos franceses, como pelos italianos, há uma junção e uma apropriação de significados, ou seja, com François de Troy, temos o retrato real de uma criança que pode ou não ter existido, não sendo coberta por panos, mas que representa o cupido, com suas asas de anjo.

Esse quadro nos mostra que a figura angelical das crianças ainda é preservada, mas elas não passam a ser um anjo qualquer, ou a figura do Menino Jesus. O pintor tem claramente a intenção de mostrar que aquele é o filho de Luís XIV. Contudo, a partir do momento em que ele tem essa intenção clara de mostrar que não se trata do cupido e sim de

²⁰ Imagem disponível em: <http://www.reprotableaux.com/kunst/noartist/1/louis_alexandre_de_bourbon_mi.jpg>. Acesso em: 13 maio 2012.

Louis-Alexandre de Bourdon, representando o personagem cupido, temos uma clara “descoberta” das concepções de infância.

Ainda que sutil, essa representação das crianças por meio de seus retratos, como já dito, trouxe uma atenção maior por parte da família e uma valorização significativa da necessidade de se guardar como lembrança, a imagem dos filhos. Com a inserção do *putto*, da nudez das crianças, há um elo direto com as questões cristãs, a “catequização” das almas de todas as crianças, e elas passam a ser vistas como anjos, como “engraçadas”, mas não perdem sua singularidade, ou melhor, passam a ganhar espaço, ainda que simbólico e tímido.

Esse é um ponto fundamental e de extrema importância para a “descoberta da infância”. A partir do momento em que elas não são mais retratadas nas multidões, ou em grupos, que não são “adultos em miniaturas”, que não fazem parte de outro mundo à parte da sociedade. Elas não mais estão atreladas a cenas de gêneros e anedotas; na medida em que se tornam singulares aos olhos do artista, do pintor, elas adquirem um espaço.

E esse espaço, ainda embrionário, ainda sutil, com pequenos avanços, torna-se importante e fundamental, porque a criança passa a ser representada sozinha em um quadro, como se ganhasse o direito de ser singular e única.

Mas esse espaço, dos ricos, ainda é muito pouco significativo fora do campo das artes. Na vida cotidiana, as crianças do povo, os filhos dos camponeses e artesãos, passaram a ganhar espaço somente com a implementação de um sistema de ensino que visasse à aprendizagem.

Isso chama atenção para algo que Postman quer que levemos em consideração.

[...] quando o modelo da infância tomou forma, o modelo da família moderna tomou forma também. O acontecimento essencial na criação da família moderna, como Ariès enfatizou, foi a invenção e depois expansão da escolarização formal. A exigência social de que as crianças fossem formalmente educadas por longos períodos levou a uma reformulação do relacionamento dos pais com os filhos. [...] Em outras palavras, com livros oferecidos tanto na escola como no mercado sobre tópicos imagináveis, os pais se viram forçados a viver os papéis de educadores e teólogos de se preocupar com a tarefa de fazer de seus filhos adultos instruídos e tementes a Deus (2011, p. 58).

1.4 A NOÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA DE ACORDO COM O PENSAMENTO DOS FILÓSOFOS JOHN LOCKE E JEAN-JACQUES ROUSSEAU

É importante também discutirmos as concepções contemporâneas sobre a infância, a partir do final do século XVII e início do século XVIII, com o pensamento de dois

filósofos, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, que tiveram grande influência na história do desenvolvimento da criança, por acreditarem que as diferenças humanas são determinadas principalmente pelo nascimento.

O filósofo inglês John Locke (1632-1704) propôs que a mente da criança é uma tábula rasa, uma folha em branco sobre a qual a experiência escreve a história. Seu livro, bastante difundido, em várias línguas, foi responsável por projetar essa imagem da criança como “tábula rasa”. A historiadora Margaret Ezell, citada por Heywood, defendeu John Locke e sua obra *Some thoughts concerning education (Algumas reflexões sobre a educação)*, de 1693, como sendo “uma das influências mais importantes na modificação de atitudes com relação à infância no século XVIII” (*apud* HEYWOOD, 2004, p. 37).

Locke acreditava que as crianças nasciam com “temperamentos e propensões” diferentes e aconselhava que a instrução fosse adaptada de modo a se adequar a essas diferenças, uma visão que permanece central para as modernas teorias da educação (COLE; COLE, 2003).

Sarmiento (2008) classifica esse momento como *A criança imanente*,

a ideia de um potencial de desenvolvimento da criança, não a partir de uma natureza intrinsecamente boa, mas da possibilidade de aquisição da razão e da experiência, aparece na formulação filosófica da teoria da sociedade de John Locke. Para o filósofo inglês do século XVII a criança é uma *tabula rasa* na qual podem ser inscritos quer o vício quer a virtude, a razão ou a desrazão, sendo missão da sociedade promover o crescimento com vista a uma ordem social coesa. A imanência da criança torna cada ser humano um projecto (*sic*) de futuro, mas que depende sempre da “moldagem” a que seja submetido na infância (2008, p. 31-32).

No entanto, o que percebo e o que as pesquisas contemporâneas têm nos mostrado é que cada vez mais a ideia de que nascemos “folhas em branco”, “tábula rasa”, estão distantes da realidade. Hoje sabemos que nascemos com um cérebro extremamente estruturado e também não é verídico acreditar que algum dia tenha existido um estado puramente “natural” dos seres humanos e que o mundo nos corrompe.

Se pensarmos em termos históricos, da aceitação de que a criança não é um ser amorfo, que ela possui uma singularidade, destacamos o filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Segundo a sua visão, a criança não é uma tábula rasa, uma folha em branco sobre a qual a experiência escreve a história, como apontava o filósofo inglês John Locke, pensamento este que via as crianças como pecadoras por natureza.

Rousseau se opunha à tradição cristã do pecado original. Ele acreditava que em um estado natural, o homem nasce puro e vai ser corrompido pela exposição à civilização

moderna. Seu contra-argumento a Locke era de que a natureza deseja em primeiro lugar que as crianças sejam crianças, antes mesmo de serem adultos. A infância “tem formas próprias de ver, pensar, sentir [...] como inocentes, [poder-se-ia] deixar que respondessem à natureza, e nada fariam que não fosse bom, podendo fazer mal, mas não com a intenção de prejudicar. Os muitos jovens não deveriam ter o encargo da distinção entre Bem e Mal” (ROUSSEAU *apud* HEYWOOD, 2004, p. 38).

Sarmento (2008) visualiza esse período como *A criança inocente*,

contrapondo-se à criança má, a criança inocente funda-se no mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade. Com expressão vasta na pintura romântica, bem como em muitos romances, encontra no Emílio de Rousseau o seu paradigma filosófico. A tese aqui dominante é a de que a natureza é genuinamente boa e só a sociedade a perverte, o que se contrapõe à concepção oposta da necessidade da razão e da norma social para controlar as forças “monstruosas” da natureza indomada (2008, p. 30).

Com a aceitação da ideia de que as crianças nascem boas, ou pelo menos não más, veio uma profunda obrigação de confrontar desigualdades óbvias nas condições de desenvolvimento das vidas das crianças.

No entanto, segundo o historiador Colin Heywood, “a concepção romântica de infância, que surgiu pela primeira vez durante o final do século XVIII e início do século XIX, trouxe uma mudança sutil na noção rousseauniana de inocência nessa etapa da vida” (2004, p. 38).

Rousseau acreditava que uma “educação positiva” livraria as crianças do vício. Já os românticos, por outro lado, apresentavam-nas como “criaturas de profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e uma consciência mais profunda das verdades morais duradouras” (GRYLLS *apud* HEYWOOD, 2004, p. 39).

O resultado dessa nova concepção da infância foi a redefinição do relacionamento entre crianças e adultos. A partir daquele momento, as crianças poderiam educar o educador. A atitude lúdica e sua imaturidade passam a ter seu valor nas relações familiares. Todavia, para Heywood,

a visão romântica da infância estava longe de ser predominante. Em primeiro lugar, a tradição mais antiga de manchar as crianças com o pecado original custou a desaparecer, recebendo até mesmo um estímulo na Inglaterra a partir do século XVIII, com o surgimento do movimento Evangélico. [...] Além disso, a ênfase na inocência da infância tinha pouco relevância para as vidas da maioria dos jovens, que ainda estavam sendo inseridos no mundo dos adultos muito cedo. As novas idéias tinham mais ressonância nos círculos da classe média, onde o interesse na domesticidade e na educação

era particularmente desenvolvido. Elas também serviram como antídoto poderoso contra as agruras e o estresse das revoluções Francesa e Industrial. Como Coveney sugeriu, na era das máquinas a criança poderia prontamente simbolizar imaginação e sensibilidade (HEYWOOD, 2004, p. 41-42).

O que Heywood nos chama atenção é que a história cultural da infância tem seus marcos, mas eles não são rígidos e fixos com o passar do tempo. A criança ainda poderia ser considerada impura no início do século XX tanto quanto na Idade Média. As mudanças são a longo prazo, mas o importante é que as classes médias, na Itália do século XII ou na Inglaterra da Revolução Industrial, viram a necessidade de uma educação ampla, e determinada segregação das crianças em relação ao mundo dos adultos.

Ainda segundo o historiador, o que é mais plausível é não perder de vista as formas mutantes da infância como constructo social. Buscar as diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e explicá-las mediante as condições culturais predominantes. Perceber que a infância é algo culturalmente construído e observar principalmente, de acordo com ele, que “as crianças não foram de forma alguma vítimas passivas, tendo tido alguma capacidade de escolher, manipular, resistir e, sobretudo, dar suas escapadas com seus amigos. [...] Talvez nunca se devesse subestimar o poder de uma criança” (HEYWOOD, 2004, p. 228-229).

Para sintetizar de maneira didática as múltiplas concepções de infância, utilizei o pensamento do professor Manuel Jacinto Sarmiento, aqui já citado. Sarmiento (2008) nos apresenta as representações tradicionais, no que ele chama de momento “pré-sociológico”, para elencar as concepções que mostram as simbolizações históricas da criança; essas concepções estão relacionadas com o cotidiano e as práticas das comunidades de adultos em torno delas.

Sarmiento distingue da seguinte maneira: *A criança má* (baseada na ideia do pecado original); *A criança inocente* (contrapondo-se à criança má, a natureza é genuinamente boa); *A criança imanente* (a ideia de um potencial de desenvolvimento da criança); todas estas já citadas ao longo do capítulo. No entanto, resalto ainda duas outras “imagens da criança pré-sociológica”, que fazem uma conexão muito forte com a contemporaneidade.

São elas:

A criança naturalmente desenvolvida – a psicologia do desenvolvimento, a partir essencialmente dos trabalhos de Jean Piaget, constitui-se como o principal referencial de entendimento e interpretação da criança no século XX, com profunda influência na pedagogia, nos cuidados médicos e sociais, nas políticas públicas e na relação cotidiana dos adultos com as crianças (2008, p. 32).

A criança inconsciente – assente na psicanálise, e tendo por Freud a sua figura de referência, esta imagem social imputa ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano, com incidência no conflito relacional na idade infantil, especialmente na relação com as figuras materna e paterna. A criança é vista como um preditor do adulto mais do que como um ser humano completo e um actor (*sic*) social com a sua especificidade, de modo que a psicanálise introduz um viés interpretativo que impede a análise da criança a partir do seu próprio campo (2008, p. 32-33).

A criança naturalmente desenvolvida é a imagem da infância mais poderosa na contemporaneidade, a que estuda profundamente a infância e o universo da criança.

No entanto, tanto a psicologia do desenvolvimento de Piaget, quanto a *criança inconsciente* de Freud, “impede[m] a análise da criança a partir do seu próprio campo” (2008, p. 33), não visualizam a criança como um completo e um ator social com suas especificidades.

Essas teorias não explicam a criança por ela mesma, por meio de sua singularidade. Elas tendem a classificá-las por meio de estágios pelo comportamento de todas as crianças, como se todas pertencessem ao mesmo espaço cultural, social, étnico, religioso ou econômico.

O que Sarmiento (2007) chama atenção é que as diversas imagens da infância não são compartimentos simbólicos estanques. Elas podem se confundir ou se sobrepor no mesmo plano. Velhas maneiras de pensar sobre a infância ainda persistem no século XXI. Podemos dar o exemplo da *criança má*. Ainda hoje, o batismo como forma de purificação da criança segue sendo uma prática cotidiana para os adultos.

A ideia de que a criança nasce inocente e que a sociedade perverte a bondade infantil pode ser vista no discurso de muitos pais e professores. A projeção do “futuro” da criança que depende sempre da “moldagem” da sociedade.

1.5 UM RELATO DE CASO: REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS A PARTIR DO FILME *O PÉ DE BICO*, DE TIAGO CRUVINEL

No começo deste capítulo, falei da necessidade de contextualizar as concepções de infância e de mostrar como essa construção sofreu uma série de transformações ao longo dos séculos e ainda hoje está em constante mudança.

Trazendo essa reflexão para a contemporaneidade, tema que será abordado mais profundamente no segundo capítulo, e fazendo uma conexão entre a teoria e a prática, trago

um exemplo da análise que pude fazer acerca deste primeiro capítulo a partir do curta-metragem *O Pé de Bico*, de minha autoria.

Este filme tem como protagonista o garoto Octávio Ribeiro, de 6 anos. Falarei sobre o processo de escolha, da seleção, do *casting* e do roteiro no quarto capítulo, mas por ora é importante saber que o personagem criado por Frederico Chaves não tinha um sexo definido, podendo ser um menino ou menina. No roteiro trata-se apenas de uma criança como protagonista.

Quando recebi as fotos do Octávio para a seleção, percebi que ele possuía cabelos compridos. Do ponto de vista estético aquilo me agradou muito, pois era um diferencial muito grande, se comparado, por exemplo, com outras crianças do próprio filme. Mas sabia que essa característica física não deveria ser predominante no processo de escolha. Entretanto, por uma incrível coincidência, o Octávio foi o que mais correspondeu às minhas expectativas durante o processo de seleção, sendo escolhido para fazer o protagonista do filme.

Comecei os ensaios e somente nas gravações percebi que aquele cabelo comprido deixava ambígua a questão do sexo do protagonista, conforme é possível ver na figura 11.



Figura 11 – Cena retirada do início do filme *O Pé de Bico*, de Tiago Cruvinel

Mas aonde quero chegar com este relato?

Percebi, mesmo sem ter a intenção, que o meu filme gerou no espectador a dúvida quanto ao gênero da criança. Isto trouxe, de certa forma, uma “quebra” de padrões ao ver que

o MENINO possui cabelo comprido. Obviamente que uma questão de gênero na contemporaneidade foi abordada, não de forma consciente, como já colocado, mas que suscitou, por parte do espectador, esse tipo de reflexão.

Não irei abordar nesta dissertação as questões de gênero, a partir de um menino de 6 anos, que podem ser suscitadas por meio desta obra; meu foco e o objetivo não é esse. Contudo, trago este relato, porque o que mais escutei durante a exibição desse curta foi: “É menino ou menina?”. Havia, com isso, um estranhamento inicial do espectador, não necessariamente preconceituoso, mas quanto à dúvida de querer reconhecer o gênero do personagem.

E ainda, o maior agravante disso tudo foi o relato do próprio Octávio sobre as histórias que ele vivencia por ter cabelos compridos. Ele é constantemente “atacado” por seus colegas de classe que não aceitam a ideia de uma outra criança, um menino, ter um cabelo grande, sofrendo, assim, diversos constrangimentos como, por exemplo, ser preso no banheiro das meninas, colocarem sua cabeça na privada, entre outros tipos de *bullying* sofridos por ele.

Essas questões discutem muito sobre a criança e a sua imagem na contemporaneidade. O Octávio possui esse cabelo porque ELE acha bonito, não se trata de um desejo dos pais, de promessa da mãe, ou de qualquer influência direta sobre sua personalidade. Segundo ele, “os amigos dele têm que respeitar sua opinião (campo)”. Eu arriscaria dizer que em algum momento pode ter existido uma influência, seja de um ídolo, de uma imagem, ou de uma outra representação imagética, criada por ele, mas essa influência não foi identificada durante nossas conversas.

Este movimento gerado pelas contraposições das noções de infância e criança, como colocado neste capítulo, estão chegando diretamente nas próprias crianças. No momento em que ele decide assumir o seu próprio DESEJO de querer que seu cabelo seja desta ou de outra forma, percebo que isso gerou uma AUTONOMIA e isso tem sido um fator importante para discutirmos as complexas relações que estão sendo estabelecidas nos dias de hoje, seja no campo da estética física, da sexualidade, ou de outras questões que envolvem as crianças na contemporaneidade.

Com a internet, a televisão e o cinema, diversas problemáticas estão sendo transmitidas para as crianças, de forma que elas estão podendo se colocar diante de situações que até pouco tempo atrás, seriam impossíveis de se ver. É lógico que há o lado negativo nessa construção da infância atrelada aos meios de comunicação. Esse lado pode ser agregador, ou ainda, “destruidor”, no sentido de fazer com que a criança deixe de brincar e

passa a se importar com outros problemas que não irão somar de forma positiva na sua formação biopsicossocial.

Quando Heywood (2004) coloca a questão, aqui já citada, de que as crianças não foram de forma alguma vítimas passivas, que elas podem ter tido alguma capacidade de escolher, manipular, resistir etc., acredito que nunca isso ficou tão claro como nos dias de hoje. Esta autonomia à qual me refiro tem feito com que algumas crianças possam, desde cedo, escolher e não ser induzidas sempre pelo poder dos pais, dos colegas, ou dos professores. Algo que eu chamaria de uma atitude merleaupontiana, sobre a qual falarei melhor no capítulo 2.

Mas o mais interessante, do meu ponto de vista, é observar os extremos. Enquanto algumas crianças exigem essa autonomia, como, por exemplo, o Octávio, outras crianças não aceitam a ideia de que um menino possa ter um cabelo grande. Ou seja, até mesmo nas próprias crianças vemos este reflexo e a dificuldade de aceitar a diferença como parte intrínseca do ser humano. Isto talvez tenha sido gerado pelo histórico social que tende a colocar a criança à parte dos problemas da sociedade. Uma criança não deve saber que dois homens podem ser um casal? De que ser gordo ou muito magro não está relacionado diretamente a comer muito ou pouco? De que a pele negra de uma criança nada mais é do que uma característica genética? Quando iremos tratar as crianças e ajudá-las a perceber que o mundo não é só o preto ou o branco, que ele pode ser os dois e ele também pode ser colorido? Veremos no capítulo 2 que as crianças são seres completos e para fazer jus a essa noção, temos que repensar várias questões que envolvem o poder de escolha e o acesso à informação.

Contrapor as concepções de infância está exatamente em perceber que na medida em que elas não são sujeitos passivos na construção dos sentidos humanos, filosóficos e sociais, elas podem, desde cedo, aprender a lidar com questões que as ajudariam na sua formação humana.

Pensando em todas essas questões aqui levantadas, e na necessidade de atualizar o pensamento sobre as concepções da criança e da infância, com as quais mais me identifico, mostrarei, no segundo capítulo, os estudos feitos sobre a infância, como as noções apresentadas pelo professor Sarmiento, que visualiza as crianças como seres sociais completos; os ensinamentos do filósofo Merleau-Ponty proferidos na cátedra de Psicologia e Pedagogia da criança, no final dos anos 1940 e início dos anos 1950, nos cursos na Sorbonne, que nos traz novos olhares, de maneira fenomenológica, a (re)pensar a visão do adulto sobre a criança; e ainda, os estudos da professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Marina

Marcondes Machado, sobre as práticas teatrais com crianças, de acordo com o pensamento merleau-pontiano.

2 DIÁLOGOS SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE

No primeiro capítulo iniciei a discussão dizendo que antes mesmo de me posicionar por uma concepção de infância, ao se falar em processos criativos com crianças, senti a necessidade de contextualizar e mostrar como os estudos históricos sobre a infância e a criança foram ganhando novas formas ao longo dos séculos.

Neste segundo capítulo, me posiciono e tento me colocar diante das diversas teorias e concepções sobre a infância e a criança na contemporaneidade; com um olhar nas artes cênicas, filosofia, sociologia, psicologia e antropologia, focando em alguns autores, de maneira a criar uma linha de raciocínio que justifique a minha análise perante os fazeres artísticos das *crianças-atores em cena*.

É claro que, quando fazemos uma escolha, como por exemplo, de determinado pensamento filosófico, deixamos de agradar ou os “gregos” ou os “troianos”. No entanto, minha linha de pensamento seguiu a lógica da minha experiência, daquilo que pude observar como pesquisador e artista, ao analisar os processos criativos das crianças em cena.

Durante as minhas pesquisas, me identifiquei completamente com a maneira fenomenológica de olhar para a criança seguindo os pressupostos de Merleau-Ponty (1908-1961), especificamente a partir dos cursos realizados pelo filósofo na Sorbonne de 1949-1952, sobre a Psicologia e a Pedagogia da criança. De acordo com a professora Marina Marcondes Machado, docente em Teatro, na Universidade Federal de Minas Geral, estudiosa do pensamento merleau-pontiano, esses cursos foram compilados pelos alunos ouvintes e participantes, mas revisado pelo filósofo ainda em vida, e publicados na França no final da década de 1980 e no Brasil na década de 1990.

Terei portanto, como norteador, como guia, na análise da infância e da criança na contemporaneidade, o pensamento filosófico e psicológico de Merleau-Ponty. Focando apenas nos cursos realizados na Sorbonne sobre a Psicologia e a Pedagogia da criança, não entrando nas questões que envolvem a fenomenologia da percepção.

No entanto, é importante ressaltar que devido ao fato de os cursos da Sorbonne terem sido publicados pós-morte, muitos estudiosos do pensamento merleau-pontiano não dedicaram, nas análises desses trabalhos, o mesmo entusiasmo aplicado à *Fenomenologia da percepção*, tese de doutorado do autor, justamente por acreditarem que esses cursos citados se tratam de trabalhos não concluídos e cujas ideias apresentadas não garantem a certeza de que o filósofo as adotaria caso tivesse mais tempo de vida (MATTHEWS, 2010).

Deixando a polêmica de lado, mas a reconhecendo, é importante ressaltar que Merleau-Ponty foi o único filósofo da Fenomenologia que deixou uma contribuição significativa sobre a infância e a criança. O que Merleau-Ponty apontou em seus cursos, no final dos anos 1940, hoje é um campo muito estudado (embora não haja referência direta ao filósofo, mas é claramente identificável) pela Antropologia da Criança, na figura da antropóloga Clarice Cohn e pela Sociologia da Infância, na figura do sociólogo Manuel Jacinto Sarmiento.

2.1 ESTUDAR AS CRIANÇAS A PARTIR DELAS MESMAS

O mote do pensamento merleau-pontiano está em compreender a criança a partir dela mesma, não de teorias sobre ela. O importante aqui é estudar o ponto de vista da criança, não do pesquisador.

Devemos evitar falar da “natureza” da criança. Devemos evitar toda e qualquer concepção rígida, simplesmente estatística, dos estágios da infância (por exemplo, falar da natureza da criança de tal idade), toda e qualquer concepção rígida da psicologia dos sexos; nos testes, não devemos considerar os resultados em dado momento como verdadeiros absolutamente: eles indicam um estado momentâneo da dinâmica pessoal e interpessoal (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 473, grifo do autor).

Isso quer dizer que para o filósofo, as chamadas “teorias do desenvolvimento humano”, provenientes da Psicologia Infantil, afastaram o adulto da criança mesma, ao criarem uma série de teorias de como educá-las nas diversas “etapas da vida”, fragmentando o desenvolvimento humano, colocando a figura do adulto como exemplo maior de completude do ser.

Contudo, compreender a criança a partir dela mesma, não de teorias sobre ela, não é uma tarefa fácil. O que Merleau-Ponty nos diz é que devemos retornar “às coisas mesmas, esquecendo quaisquer teorias científicas, ou de outro tipo, sobre as coisas, atendo-nos à descrição de nossa experiência delas, concreta e humana, sobre a qual quaisquer teorias devem afinal basear-se” (MERLEAU-PONTY *apud* MATTHEWS, 2010, p. 15).

Para o filósofo Gaston Bachelard, quando queremos, como fenomenólogos, apreender a essência da infância, “às coisas mesmas”, temos que fazer algumas considerações, isto porque, segundo ele,

mesmo deixando falar livremente as crianças, mesmo observando-as sem censura, enquanto elas têm a total liberdade em seu jogo, mesmo escutando-

as com a terna paciência de um psicanalista de criança, *não se atinge necessariamente a pureza simples do exame fenomenológico* (BACHELARD, 2009, p. 101, grifo meu).

Para Bachelard, não atingimos “necessariamente a pureza simples do exame fenomenológico” quando deixamos a criança se expressar livremente, porque “somos demasiados instruídos [...] e propensos a aplicar o método comparativo” (*Id., ibid.*). Ou seja, temos a tendência a sempre comparar uma criança com a outra, nunca entendendo e analisando aquela criança a partir dela mesma.

Para resolver esta questão, Merleau-Ponty acredita que devemos sempre reintegrar, estudar a criança entendendo o conjunto social e histórico no qual ela vive, em face do qual ela reage. Algo muito parecido com o que sugere Clarice Cohn, ao escrever sobre a Antropologia da Criança. Para ela, “o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira diversa em diferentes contextos socioculturais, e uma antropologia da criança deve ser capaz de apreender essas diferenças” (COHN, 2009, p. 22).

Isso é supor que as teorias que categorizam o desenvolvimento de todas as crianças como “regras” ou “verdades” pecam ao *não* considerarem os contextos sociais e históricos de cada criança, e na forma como elas reagem a esses contextos.

No caso do meu filme, tive que levar em consideração o contexto em que elas estão inseridas, como por exemplo, uma cidade de aproximadamente 50 mil habitantes no sul de Minas Gerais, e que possui suas singularidades, características que lhe são próprias. Recentemente a cidade teve o seu primeiro semáforo instalado, o que gerou revolta por parte da população que não está acostumada a ter que esperar para cruzar uma avenida. Este exemplo simples mostra que o contexto onde as crianças do meu filme foram inseridas são diferentes se comparados à cidade de Brasília (Plano Piloto). Aliás, um dos motivos pelos quais resolvi filmar em Guaxupé foi essa necessidade de encontrar um lugar que se diferenciasse da Brasília tão reconhecível pela sua arquitetura. Mas voltando ao pensamento de Merleau-Ponty, segundo Machado,

para chegar perto das noções sobre a criança e a infância que Merleau-Ponty desvela nos Cursos da Sorbonne, há que explorar um “saber efetivo”, nas palavras do próprio autor. A diferença está em *ouvir as crianças e acolhê-las em seus pontos de vista* [...] atitude que foi, talvez, descartada ou banalizada pelo viés da técnica e do conhecimento especializado, da Psicologia e da Pedagogia infantil, e hoje retomada por antropólogos e sociólogos que se dedicam ao estudo da infância (MACHADO, 2010a, p. 12-13, grifo da autora).

“Ouvir as crianças e acolhê-las em seus pontos de vista” é visualizá-las no social e no histórico e enxergá-las como seres completos e ativos na construção de sentidos. Novamente citando a antropóloga Clarice Cohn, “precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. E é por isso que a antropologia da criança é importante” (2009, p. 8).

Para a Sociologia da Infância, na perspectiva da professora Vera Vasconcellos, do Departamento de Estudos da Infância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, as teorias utilizadas para compreender as crianças são heterogêneas. Segundo ela,

as crianças contemporâneas estão em contato – de forma direta ou não – com várias realidades e delas apreendem valores e estratégias de compreensão de mundo e de formação de suas próprias identidades pessoal e social. Vivem e interagem intensamente com outras crianças, partilhando experiências, quase sempre em situações mediadas por adultos, mas fazem-no de forma singular, ressignificando a cultura que lhes é apresentada, apropriando-se, reproduzindo e reinventando o mundo, dando sentido à riqueza que a língua portuguesa nos confere com o étimo da palavra latina “criança” (“creantia”): irmã de *criatura*, *criadora*, *inovadora*, possibilidade constante de reinvenção da vida (VASCONCELLOS, 2008, p. 8).

Quando Vasconcellos nos coloca que as “crianças contemporâneas estão em contato com várias realidades e aprendem valores e estratégias da compreensão de mundo e de formação de suas próprias identidades pessoal e social”, podemos lembrar da discussão levantada no primeiro capítulo sobre o cabelo do protagonista do filme. Com essa fala, podemos concluir que a criança contemporânea está em constante transformação, como *criadora*, *inovadora*, das suas identidades pessoal e social. Sendo assim, olhar o ponto de vista da criança é mais do que “deixar que ela se expresse por meio de palavras”, se coloque perante o adulto, mas perceber que, durante sua trajetória de crescimento, ela nos dá várias pistas e informações sobre a construção dos seus desejos, das suas identidades ou identificações.

Ainda segundo Vasconcellos, os trabalhos que a Sociologia da Infância vêm desenvolvendo implicam na valorização da cultura local. Algo muito parecido com o que Merleau-Ponty já havia sinalizado, de se levar em conta o contexto social e histórico da criança. Vasconcellos reafirma a importância em se reconhecer os ritos, “ritmos e modos próprios de desenvolvimento de cada criança e a complexidade dos mundos sociais onde expressam sua singularidade” (*Id., ibid.*, p. 9).

E mais ainda, essa atitude de reconhecer a complexidade que envolve a infância e a criança na contemporaneidade “preserva condições de existência e dignidade à criança, que

é autor e ator de seu próprio processo de desenvolvimento, aprendizagem, sociabilidade e individuação” (*Id., ibid.*, p. 9).

Percebo que cada pesquisador da criança deve ter isso muito claro. Vemos por exemplo o caso do professor Domingos Nobre, do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), da Universidade Federal Fluminense (UFF), que ao analisar a infância indígena Guarani MBYA, teve que (re)pensar uma série de questões, como por exemplo: qual o lugar da infância nas sociedades Guarani? O que é ser criança nessas sociedades?

O que o professor fez foi um estudo de caso etnográfico para pesquisar o universo cultural infantil indígena em construção, analisando o impacto positivo ou negativo da escola formal na vida dessas crianças (NOBRE, 2008).

O que me chama atenção neste trabalho é que o professor Nobre teve que discutir se podemos aplicar às crianças indígenas, o mesmo conceito de brincar, de brincadeira, de jogos, que aplicamos as crianças não indígenas. O que significa brincar para a cultura Guarani?

Os rituais da gravidez e parto, o processo de nomeação, as brincadeiras e cânticos infantis – podem ajudar a esclarecer a concepção de infância que está sendo (re)construída na cultura Guarani no processo de contato interétnico. A criança Guarani, como sujeito de cultura também, expressa um estar no mundo característico da cosmovisão Guarani. As brincadeiras observadas na aldeia realizam-se dentro de um universo simbólico tipicamente guarani, mesmo quando o brinquedo é apropriado da cultura não-indígena (NOBRE, 2008, p. 70).

Sobre este aspecto, Sarmiento nos ajuda a compreender algumas questões que envolvem os contextos sociais, culturais e históricos das crianças, ao afirmar que “a norma da infância ocidental e a evolução das concepções de infância não equivalem ao que ocorre noutras partes do mundo ou nas culturas não ocidentais [...]” (SARMENTO, 2008, p. 28).

Para ele, ainda que a criança esteja no mesmo espaço cultural, em Brasília, por exemplo, “as variações das concepções de infância são fundadas em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc.” (*Id., ibid.*, p. 29).

Sarmiento vai, de certa forma, contra esta corrente contemporânea que afirma que as crianças atuais vivem um processo de “adultização” precoce e irreversível, ao que Postman (2011), já citado no primeiro capítulo, vai chamar de “desaparecimento da infância” ou “idade da não-infância”.

Para ele, essa “morte da infância” vai na contramão quando se fala que as crianças são seres sociais e não simples receptores passivos da cultura de massa. Elas vivem as

especificidades da sua geração, dentro das mais diversas e complexas condições sociais da sua vida. “Por isso, é incorreto falar em morte da infância, ainda que, efetivamente, a infância contemporânea sofra constrangimentos poderosos e se apresente especialmente vulnerável à colonização dos seus mundos de vida pelos adultos” (*Id., ibid.*, p. 35).

Assim sendo,

a infância não é a idade da *não fala*: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) pelas quais se expressam. A infância não é a idade da *não razão*: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do *não trabalho*: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da *não infância*: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (*Ibidem*, p. 35-36).

O que Sarmento nos coloca é extremamente importante porque desmistifica uma série de problemáticas levantadas diante da criança. Ao colocar, por exemplo, que desde bebês, as crianças têm múltiplas linguagem, porque se expressam por meio dos gestos corporais, plásticos e verbais, comunicando, assim, com sua mãe e seus familiares, vemos que existe desde cedo a noção de ser completo e ator social nas relações que se estabelecem.

Mas o que mais me chama atenção é quando ele diz que a infância “não é a idade do não-trabalho”, colocando que todas as crianças trabalham. Isso por si só, já é uma quebra de paradigma, afinal colocar as múltiplas tarefas que as crianças fazem como ir à escola, fazer a lição de casa, ter aula de natação, assumir compromissos, tudo isso, como trabalho, não deixa de ser inovador do ponto de vista sociológico. Mas acredito que para Sarmento, esse “trabalho” está vinculado muito mais a assumir compromissos, obrigações, do que ao trabalho do adulto.

Sob esta perspectiva acredito que o meu curta-metragem foi construído. Discorrerei um pouco mais sobre isso nos capítulos 3 e 4, mas existem alguns princípios que são observados em uma seleção, um *casting*, que dizem respeito justamente ao comprometimento da criança em relação a um trabalho artístico. Principalmente no cinema profissional, onde as gravações custam muito caro, as crianças selecionadas devem ter o comprometimento necessário para o bom andamento do projeto. Quando Sarmento coloca que a infância não é a “idade do não-trabalho” é neste ponto de vista, a meu ver, que algumas produções no cinema, na televisão e no teatro pensam. Eles acreditam, e eu também, que os

trabalhos artísticos desenvolvidos seguem a linha de raciocínio do comprometimento necessário que a criança deve ter, como se ela estivesse indo para uma aula de natação, ginástica, ou piano.

Não entrarei nas questões que envolvem o trabalho infantil do ponto de vista da lei, este não é meu foco. No entanto, reconheço que esta é uma questão que futuramente será abordada por mim em uma tese de doutorado. Afinal é importante saber até que ponto estas produções estão vendo a criança do ponto de vista do Sarmento, ou da exploração do trabalho infantil.

2.2 “PRECAUÇÕES METODOLÓGICAS” POR MERLEAU-PONTY

Para entender melhor o pensamento de Merleau-Ponty, analisarei uma série de pressupostos, ou “precauções metodológicas” que o próprio filósofo acha importante seus alunos, educadores e pesquisadores compreenderem, ao estudar o modo de ser e estar da criança.

Esses pressupostos são retirados principalmente dos estudos de Machado (2010a) no livro *Merleau-Ponty e a Educação*. O recorte aqui foram nos pressupostos que nos ajudam a compreender os processos criativos das *crianças-atores*.



Figura 12 – Síntese de alguns princípios do filósofo Merleau-Ponty

O primeiro pressuposto – *recusa à utilização de um conceito de “mentalidade infantil”* – sugere, de acordo com o filósofo, que “não se deve congelar a ‘condição de infância’ numa mentalidade infantil, nem considerar a criança como um não-participante da vida humana” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 466).

Para Merleau-Ponty, não existe “o mundo da criança” e o “mundo do adulto”, como se fossem coisas completamente diferentes e isoladas. Segundo ele, há apenas um único mundo, um mundo *compartilhado*, visto, é claro, de perspectivas diferentes, tanto pelas crianças, quanto pelos adultos.

É exatamente neste mundo *compartilhado* que, para Machado (2010b), “andam acontecendo coisas incríveis no âmbito das artes. Saber delas, apropriar-se dessas coisas incríveis é uma interessante contribuição que o adulto pode fazer, por meio da iniciação a uma educação estética, possibilitando à criança transitar no campo da arte contemporânea” (2010b,

p. 117-118). Eu diria, ainda, possibilitar à criança transitar no fazer teatral e no cinema, de modo que abarque todo o seu potencial criativo. Veremos mais sobre isso no capítulo 3.

O segundo pressuposto diz respeito ao pensamento *polimorfo* da criança. Para o filósofo, “não devemos conceber a criança nem como um “outro” absoluto nem como “o mesmo” que nós, mas como *polimorfa* [...] não há mentalidade infantil, mas polimorfismo infantil” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 468, grifo do autor).

Mas o que isso quer dizer?

Esse polimorfismo sugere que a lógica do pensamento da criança não é a mesma do adulto. Ela não entende as coisas de forma regrada ou até mesmo literal. Na medida em que seu pensamento é polimorfo, a criança pode fazer diversas associações que buscam sua lógica própria. A lógica da criança.

Para exemplificar este pressuposto, utilizo o seguinte exemplo:

O educador inglês Ken Robinson nos conta em sua palestra proferida ao site TED, algo muito curioso sobre uma garotinha de 6 anos que estava na aula de desenho, ao fundo da sala desenhando. A professora contou que essa garotinha quase não prestava atenção, mas que essa aula de desenho a interessou. A professora, fascinada, foi até ela e perguntou: “O que está desenhando?” E a menina respondeu: “Estou desenhando um retrato de Deus”. E a professora disse: “Mas ninguém sabe como é Deus”, e a menina retrucou: “Vão saber num minuto!” (CRUVINEL, 2011, p. 36).

O que Ken Robinson estava na ocasião dizendo é que as crianças quando não sabem, arriscam. Não têm medo de errar. Elas não estigmatizam os erros como nós muitas vezes fazemos.

Eu diria ainda que é justamente pelo seu pensamento ser “polimorfo” que elas têm essa capacidade de lidar com situações adversas que exigem do músculo da imaginação²¹ uma resposta o mais rápido possível. Na medida em que esta criança escuta falar que Deus existe, que devemos respeitá-lo, amá-lo etc., ela pode, de fato, estar desenhando o retrato de Deus, mesmo sem ninguém conhecer o seu rosto.

Para Merleau-Ponty, o desenho infantil (uma das expressões do polimorfismo) não deve ser “considerado como uma cópia do mundo que se oferece à criança, mas como um ensaio de expressão” (2006, p. 206). Ou seja, para ele a criança, em seus desenhos, não faz

²¹ Toda vez que me referir à imaginação como um músculo, estarei seguindo o raciocínio de Peter Brook, para quem “a imaginação é um músculo, e ela fica contente em jogar o jogo. Eu posso tomar, por exemplo, esta garrafa plástica e decidir que ela será a Torre de Pisa. Eu posso jogar com isto, deixá-la inclinada, experimentar tombá-la, quem sabe deixar que ela desmorone, se espatife no chão... Nós podemos imaginar isto no teatro, ou na ópera, e a garrafa poderia criar uma imagem mais forte que a imagem banal dos efeitos especiais no cinema, que reconstituem, à custa de milhões, uma torre verdadeira, um verdadeiro tremor de terra etc. A imaginação, este músculo, ficaria menos satisfeita (BROOK *apud* DESGRANGES, 2010b).

uma imitação estrita da natureza, o que ela faz é sempre uma forma de expressão. Uma maneira de exprimir globalmente sua percepção. Portanto,

esse polimorfismo é acompanhado de prematuridade: a criança, já de saída, tem vida cultural; bem cedo entra em relação com seus semelhantes. Demonstra interesse pelos fenômenos mais complexos que a cercam: por exemplo pelos rostos, adquirindo assim uma verdadeira ciência da decifração numa época em que se poderia achar que ela só tem vida sensorial (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 469).

O polimorfismo entra como um grande aliado dos professores, pesquisadores, artistas e diretores que trabalham com crianças. Pois é por meio dele que podemos entender a estrutura do pensamento delas. E entendendo isso, poderemos propor, por meio da arte, algo que se aproxime dessa estrutura. Que condiga mais com o seu modo de ser e estar no mundo.

O terceiro pressuposto – *entrada na herança por meio da imitação e da inteligência* – sugere que “os alunos aprendem imitando os modos de falar e pensar do professor. Portanto, não ingressam na herança cultural apenas por meio da inteligência, mas também por meios quase dramáticos de imitação do adulto” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 466).

No que tange ao estudo da atuação das crianças, esta informação é extremamente importante. Na medida em que, para as crianças, imitar é uma forma de entrar na herança cultural, percebo que imitar não é simplesmente reproduzir qualquer coisa. É uma ação para se aproximar das coisas do mundo, ganhar vocabulário, além de exercitar o músculo da imaginação e a inteligência humana.

Eu diria ainda que do ponto de vista da atuação das *crianças-atores*, tema desta pesquisa, que abordarei especificamente no capítulo 3 e 4, é exatamente como se dá essa imitação “quase dramática” potencializada no palco e no cinema que me interessa. Afinal, a criança não possuiu técnicas, são poucas as *crianças-atores* que fazem cursos especializados para atuarem no cinema ou no teatro. Se, por exemplo, considerarmos o Octávio, protagonista do meu filme, esta foi a sua primeira experiência artística; até aquele momento, ele não havia tido nenhum outro tipo de contato com nenhum processo criativo e artístico. Como fazer para dirigi-lo? Em “tese”, ele não conseguiria, por não ter o “estudo”, a “técnica” necessária, mas não foi isso o que aconteceu.

Percebo que essa imitação sugerida por Merleau-Ponty de fato ocorre quando se trata também da atuação das crianças, isto porque vejo que no momento em que eu dava as indicações para o Octávio, sentia que ele buscava nas suas “memórias”, algo próximo do que Stanislavsky (1982) chamou de “memória emotiva”, para fazer surgir as ações do seu

personagem. Esta imitação, do meu ponto de vista, está vinculada diretamente à intuição. Parece-me que mesmo sem a “técnica”, por meio da intuição, as crianças conseguem responder cenicamente àquilo que o diretor ou preparador lhes está pedindo.

O quarto pressuposto – *positivar a experiência* – pode ser exemplificado com o ato de desenhar de uma criança. Merleau-Ponty, ao analisar o trabalho de Luquet [especialista sobre o desenho infantil], faz duras críticas ao pesquisador. Para o filósofo, Luquet descreve o desenho infantil em relação ao desenho do adulto, de modo que *negativiza* a experiência da criança. “Luquet construiu o que a criança vê em virtude do que ele, Luquet, imagina que a criança veja” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 478).

Ainda segundo o filósofo, “o desenho em perspectiva é uma conquista de nossa história, e não um dado de nossa percepção” (*Id., ibid.*). Ou seja, ao questionar uma criança sobre o que ela desenhou, muitas vezes a resposta será dada pela perspectiva da percepção, e para isso, podem faltar, na criança, palavras racionais que esclareçam aquele desenho.

Justifico o meu raciocínio com o pensamento de Clarice Cohn, dentro da Antropologia da Criança, ao dizer que “os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem por isso serem menos elaborados ou errôneos e parciais” (COHN, 2009, p. 34). Isto está relacionado ao que diz Machado, se pensarmos na linguagem gráfica, nos desenhos realizados pelas crianças. Ter um pensamento polimorfo é abandonar a estética realista/naturalista, ou seja, deixar de perguntar “o que é que você desenhou aqui?”. Para Machado, “dizer, narrar em palavras o que [uma criança] desenhou pode surgir, e provavelmente surgirá, como conduta, ao longo do tempo, por iniciativa da própria criança, e não da arguição insistente do adulto que deseja reconhecer formas e contornos como retratos da realidade” (MACHADO, 2010, p. 88-89).

Positivar a experiência da criança é perceber que ela se transforma o tempo todo, que possui outro tempo, outro ritmo. E em se tratando do desenho infantil, retomo a ideia de Merleau-Ponty, de que sempre se trata de um “ensaio de expressão”. Positivar o desenho de uma criança é perceber isso. Não trazer percepções da “realidade”, do tipo “mas isso não é uma girafa”, ou ainda “como o sol pode ser azul?”, pelo contrário, positivar é perceber que se trata uma forma de expressão que tem que ser entendida como tal e pelo ponto de vista da criança, não do adulto. Afinal,

ao contrário do que se pensava antigamente, a criança não é um “adulto em miniatura”, com uma consciência semelhante à do adulto, porém inacabada, imperfeita – essa ideia é puramente negativa. A criança possui outro equilíbrio, e é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 165).

Recentemente vendo um vídeo no youtube (*The tragedy of first position*) sobre uma garotinha que estava apreendendo a primeira posição do balé, me fiz vários questionamentos, que podem condizer com este pressuposto de Merleau-Ponty.



Figura 13 – Imagens capturadas diretamente do vídeo²²

No vídeo é possível ver as dificuldades apresentadas pela garotinha em conseguir fazer com que seu corpo respondesse às instruções da professora, de maneira que pudesse ficar parada na primeira posição do balé. Esta posição consiste em deixar os pés em *dehors* (abertos) e os calcanhares se encontrando. Os braços ficam na direção do umbigo à frente, arredondados.

A garotinha simplesmente não conseguia, se desequilibrava. Tentava com as mãos deixar os pés em *dehors*, mas não obtinha sucesso. Mas o que isso tem haver com a *positivar* a experiência?

No vídeo não vemos como a professora resolve esta questão, mas a forma como ela lidará com esta situação, irá ser uma *positivação* ou *negativação*. Se a professora disser para os pais que ela está tendo muita dificuldade com o balé, que seria melhor os pais procurarem outra atividade, pois ela não consegue se “encaixar” na estrutura, esta professora estaria *negativando* a experiência dessa criança.

²² Vídeo *The tragedy of first position*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=tdylQeg5B9I>>. Acesso em: 29 nov. 2012.

Ou, pelo contrário, se ela utilizasse a dificuldade da garotinha como o mote para um processo criativo, ou mostrar para a criança que existem outros tipos de dança, que não somente o balé como formas de expressão corporal, acredito que essa sim, seria uma forma de positivar a experiência da criança.

Outro exemplo extremamente interessante sobre *positivar* a experiência pode ser visto na palestra do educador inglês Ken Robinson, aqui já citado.

Certo dia, quando ele almoçava com a coreógrafa Gillian Lynne, responsável por trabalhos como *Cats* e *Fantasma da Ópera*, perguntou como ela tinha se tornado dançarina. Ela respondeu que foi interessante, pois quando ela estava na escola não aprendia nada. A escola, dos anos 1930, escreveu aos pais dela dizendo: “achamos que Gillian tem dificuldade para aprender”. Ela não conseguia se concentrar, ficava “viajando”. Acho que era a forma de eles dizerem que ela tinha TDAH [Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade]. Vocês concordam? Mas isso era nos anos 1930 e o TDAH ainda não tinha sido inventado. Essa doença ainda não estava no mercado. As pessoas nem sabiam que podiam ter esse “negócio”. De qualquer modo, ela foi ver um especialista, em um escritório todo revestido de carvalho. Lá estava ela com sua mãe, e a puseram sentada numa cadeira no canto, onde ela ficou sentada, imóvel, por 20 minutos, enquanto esse médico conversava com sua mãe sobre todos os problemas que Gillian estava tendo na escola. E ao final de tudo... Porque ela estava incomodando os outros, seu dever-de-casa estava sempre atrasado, garotinha de 8 anos, e coisa e tal... Por fim, o médico sentou-se perto de Gillian e disse: “Gillian, eu ouvi todas essas coisas que sua mãe me contou e agora preciso falar com ela em particular”. E prosseguiu: “Espere aqui, já vamos voltar, não vamos demorar”. Em seguida, a deixaram sozinha. Mas, enquanto saíam da sala, ele ligou o rádio que estava sobre sua mesa. Uma vez fora da sala, ele disse à mãe dela: “Fique aí e observe-a”. E mal eles haviam deixado a sala, contou-me, que ela estava de pé, movendo-se com a música. Eles a observaram por alguns minutos e ele voltou-se para a mãe dela, dizendo: “*Sra. Lynne, Gillian não é doente; ela é dançarina*”. “Coloque-a numa escola de dança”. Perguntei: “E o que aconteceu?”. Ela respondeu: “Ela colocou”. “Nem sei te dizer o quanto foi maravilhoso”. “Andamos por essa sala cheia de pessoas iguais a mim, pessoas que não paravam quietas”. “Pessoas que tinham de se mexer para pensar”. “Uns faziam balé, outros sapateado, outros jazz, uns dança moderna, outros dança contemporânea...”. Eventualmente, ela fez um teste para a *Royal Ballet School*, tornou-se uma solista e teve uma carreira maravilhosa no *Royal Ballet*. Ela se formou na *Royal Ballet School*, fundou sua própria companhia, a *Gillian Lynne Dance Company* e conheceu Andrew Lloyd Weber. Ela foi responsável por algumas das mais bem sucedidas produções teatrais musicais da história, levando alegria a milhões de pessoas e tornando-se multimilionária. Uma outra pessoa podia ter lhe receitado remédios e mandado ela se acalmar²³.

²³ Resolvi, de forma consciente, deixar na íntegra a história que o educador inglês conta, porque acredito que ela contribui muito para a discussão que estou levantando. Esta palestra foi dada ao TED (Tecnologia, Entretenimento, Projeto ou Desenho, em português), uma fundação privada sem fins lucrativos dos Estados Unidos. Cada participante tem entre 18 e 20 minutos para falar sobre determinado tema e os vídeos são divulgados na internet com diversas traduções. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html>. Acesso em: 9 mar. 2012.

O que me chama atenção nesse depoimento é a forma como ele se relaciona diretamente com o pensamento merleau-pontiano e nos ajuda a explicar a *positivação*. O primeiro fator é a observação, matriz do pensamento fenomenológico. Na medida em que o médico pede a Sra. Lynne que observe sua filha, vemos, nessa atitude, uma busca por tentar entender aquela criança na forma como ela se apresenta ao mundo, uma metodologia que podemos dizer que seja fenomenológica.

Depois do observado, a conclusão do médico de que *Gillian não é doente; ela é dançarina* positiva a experiência de tal modo que aquilo que antes era um problema passa a ser uma qualidade daquela criança. Quando Gillian entra na escola de dança e percebe que lá havia pessoas que também “precisavam se mover para pensar”, vemos claramente que a atitude do médico foi de extrema sensibilidade e positiva para a formação da coreógrafa.

O quinto pressuposto sugere que *a maneira de viver o mundo [da criança] é não-representacional*, mas o que isso significa?

Isso significa que para Merleau-Ponty, nas brincadeiras, a criança não representa (ela não “faz de conta”), ela vivencia aquela experiência (não há “representação” do ponto de vista do “fingimento”). Todo grande observador já percebeu o quão verdadeiras são as narrativas, as cenas do cotidiano, os dramas e os conflitos gerados pelas crianças.

Já o sexto pressuposto, que diz respeito ao *pensamento pseudo-objetivo* da criança, está diretamente relacionado à noção de “não-representação de mundo”.

Para esclarecer a noção de pensamento pseudo-objetivo, Merleau-Ponty vai questionar especialmente o uso do conceito de “representação de mundo”; [...] para o filósofo, as crianças pequenas não representam o mundo: elas o vivem. A experiência da vida infantil não se dá de maneira objetiva por não haver como ela distanciar-se (de modo a fazer alguma representação do que quer que seja): há na criança uma unidade anterior à unidade intelectual, unidade vivida, pré-lógica, que Merleau-Ponty define como “uma ordem que não é uma ordem racional mas que também não é o caos”. Não haveria como “mediatizar” as experiências vividas pelas crianças por meio do pensamento formal ou pela linguagem adulta objetivista (MACHADO, 2010, p. 21-22).

O que podemos perceber com esses pressupostos colocados por Merleau-Ponty, e muito bem esclarecidos por Marina Machado, é que eles se interligam de todas as formas.

Ao recusar a ideia de “mentalidade infantil”, o filósofo nos chama atenção para que tentemos não converter a experiência infantil em uma série de conceitos impenetráveis; pelo contrário, ao não segregar as crianças, esta recusa nos ajuda a visualizar melhor as relações vivas que existem entre as crianças e os adultos.

Com essa atitude, novas formas de ver a criança começam a surgir, para justificar a noção de que não existe um “mundo mágico”, fechado, em que a criança vive sozinha.

Percebo que o pensamento da criança, sendo polimorfo e pseudo-objetivo, transita por outras lógicas e que devemos sempre *positivar* suas experiências, de modo em que seja possível observar a criança tal como ela aparece no mundo. “A criança está na sociedade e em seu corpo, nos dois meios ao mesmo tempo sem dificuldade alguma” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 479).

Clarice Cohn traz a noção de “criança atuante”, que condiz muito com o modo de ser e estar da criança por Merleau-Ponty. Para ela, a criança atuante, “onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2009, p. 28).

Entender essa “criança atuante” é perceber que, na medida em que ela interage ativamente com os adultos e é parte importante nas relações que se estabelecem, temos que ter cuidado no tipo de relação que pode ser estabelecida entre os pares. Isso porque, sendo sua entrada na herança cultural por meio da imitação dos adultos, é de suma importância seguirmos sempre condutas éticas, pois estamos sempre sendo observados por elas. Elas como “atuantes” estão ali preparadas para agir, dar sua opinião, estabelecer relações e apreender.

O que é importante ficar registrado é que a infância de hoje deixa de ser uma visão tradicional, de etapas da vida. Essas crianças entram como “atuantes”, “autor e ator” no seu próprio desenvolvimento. Isso gera a ideia de que, seja no teatro, na dança, na música, ou no cinema, não há como termos mais a “criança-passiva”. Elas não são mais produzidas pela cultura, como coloca Clarice Cohn, mas produtoras de cultura.

Há muito a criança deixou de ser passiva nas relações sociais a que pertencem, e tanto os estudos da Sociologia da Infância quanto os da Antropologia da Criança têm, cada vez mais, mostrado com exemplos práticos que as crianças são sujeitos singulares e com especificidades próprias. Contudo, retomo a importância de o professor, do diretor, dos artistas, de modo geral, terem essa consciência ao trabalhar com crianças dentro de processos criativos e artísticos. Em linhas gerais, esta foi a minha maior preocupação na realização do meu curta-metragem, em colocar na prática o que eu já havia estudado e entendido sobre a criança, afinal, não há mais espaço para *não* considerar a criança como um sujeito social único.

2.3 REFLEXÕES SOBRE A CRIATIVIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Mas seria então o adulto o grande problema da educação de uma criança? Deveria ele ser retirado desta relação? Não!

Para fazer esta reflexão, utilizo como exemplo o filme *O Senhor das Moscas*, dirigido por Peter Brook em 1963, baseado no livro de William Golding, vencedor do Prêmio Nobel em 1983.

Nessa história várias crianças sofrem um acidente aéreo e vão parar numa ilha deserta. “Através do isolamento numa ilha, um grupo de meninos tem a dura tarefa de aceitar que, de fato, eles são um grupo. De que existe sim o outro e que esse também pode ser visto como o invasor, o “bicho”, aquele que vem de fora para limitar suas liberdades” (NAZARIAN, 2006, p. 5).

No começo dessa história, vemos alguns garotos comemorando essa “liberdade”. Eles não precisam mais seguir as regras dos mais velhos. Podiam decidir absolutamente tudo o que quisessem fazer. Seria esse o sonho de todos os garotos?

Vemos que as crianças tentam se unir, em termos de “sociedade”, para conseguirem sobreviver e esperar chegarem os adultos que irão salvá-los. As crianças passam a criar “regras”, no intuito de se organizar. O objetivo a priori é ser salvo.

Com isso, logo nas primeiras tentativas de se organizar, percebem que precisam da “disciplina” dos adultos. Descobrem uma concha capaz de chamar todos os que estão na ilha (se for soprada). A concha passa então a ser o controlador das reuniões. Somente poderá falar quem estiver com a concha na mão, a fim de evitar que todos falassem ao mesmo tempo. Surgem alguns líderes e diversas questões que são ligadas à natureza humana, como o egoísmo.

Em *O Senhor das Moscas*, essa natureza é dividida em três conceitos – a força, o carisma e a inteligência –, representados respectivamente por três personagens – Jack, Ralph e Porquinho. Existe ainda um quarto personagem, que seria a junção desses três aspectos anteriores, e que poderíamos chamar de “o Gênio” [...]. Na dramatização da natureza humana, esses personagens-conceito se alternam e medem suas forças. Caminham para a destruição mútua ou a harmonia? Conseguem viver isolados, precisam de cooperação ou um acaba se sobrepondo aos demais? São essas perguntas propostas ao decorrer de *O Senhor das Moscas*. (NAZARIAN, 2006, p. 6).

Vemos, com isso, que as crianças, os garotos, passam a se relacionar tentando ter o máximo de organização possível. Mesmo sem os adultos, sentem a necessidade de criar

essas “regras”, como, por exemplo, eleger os responsáveis em controlar o fogo no topo da ilha (única maneira de serem vistos em alto mar, para serem salvos).

Seria o pensamento merleau-pontiana a favor de deixar as crianças viverem “livres” na ilha deserta? Não seria esta atitude tão ruim quanto uma educação autoritária?

As crianças do *Senhor das Moscas* se dividem, algumas não querem mais a presença dos adultos em suas vidas. Querem ser caçadores e desbravadores de suas próprias vidas. Outras, desejam ser salvas e voltarem para casa.

Quando os “rebeldes” conseguem convencer quase todas as outras crianças de que não serão salvas, que a partir de agora, elas são “caçadores”, que devem procurar sua própria comida (isso inclui sacrificar alguns animais), uma grande revolução é feita na ilha. Todos passam a perseguir aqueles que gostariam de serem salvos pelos adultos, ou seja, não querem mais fazer fogueira para serem vistos em alto mar.

No momento em que a confusão está lançada, a ilha “pegando muito fogo”, chegam os adultos.

O que quero dizer utilizando este exemplo é que ver o ponto de vista da criança, entender o seu contexto social, cultural e histórico, está longe de ser a não interferência dos adultos na vida das crianças. É preciso que o adulto sempre esteja presente, principalmente com o objetivo de tentar resguardar, o máximo possível, a integridade da criança. Temos que educá-las. Elas precisam disso. Não conseguem viver sozinhas na ilha deserta.

Mas o que devemos ter em mente é que existem formas de educação. Não há uma única via de ensino e análise. Tanto Merleau-Ponty quanto Sarmiento e Clarice Cohn são importantes porque ajudaram a quebrar paradigmas de que chegar à fase adulta é sinônimo de completude. Não, a criança também é um ser completo. O adulto não pode exercer sempre essa figura do “outro” que vem tirar a liberdade.

No caso do sistema educacional, temos que repensar uma série de coisas. O educador Ken Robinson nos ajuda neste aspecto ao criticar o sistema educacional, ao dizer que este atual sistema, em quase todos os países, “mata a criatividade” das crianças.

[...] Minha convicção é de que todas as crianças têm um talento tremendo. E o desperdiçamos, implacavelmente. Por isso que eu quero falar de educação e quero falar de criatividade. Minha convicção é que a criatividade hoje é tão importante na educação como a alfabetização, e deve ser tratada da mesma forma [...] hoje administramos os sistemas educacionais de um jeito em que errar é a pior coisa que pode acontecer. O resultado disso é que estamos educando as pessoas para serem menos criativas. Picasso disse uma vez que todas as crianças nascem artistas. O problema é permanecer artista enquanto crescemos. Eu acredito apaixonadamente que não aumentamos nossa criatividade, a diminuimos. Ou melhor, somos educados a abandoná-las. [...]

Uma coisa chama atenção quando se vem para os EUA e quando se viaja pelo mundo: todo o sistema de educação do planeta tem a mesma hierarquia de disciplinas. Todos eles. Não importa aonde vamos. Você pensa que seria diferente, mas não é. No topo estão as matemáticas e as línguas, depois as humanas e por último as artes. Qualquer lugar do planeta. E praticamente em qualquer sistema existe uma hierarquia dentre as artes. Arte e a música normalmente têm uma importância maior nas escolas do que o drama e a dança. Não existe um sistema educacional no planeta que ensina dança diariamente às crianças da mesma forma que se ensina matemática. Por quê? Por que não? Eu acho bastante importante. Eu acho que a matemática é importante, mas a dança também. As crianças dançam o tempo todo se deixarem. Nós todos dançamos. Nós todos temos corpos, não temos? [...] A consequência disso é que muitas pessoas altamente talentosas brilhantes e criativas, pensam que não são, porque aquilo que elas eram boas na escola não era valorizado, ou era até estigmatizado. E eu acho que não podemos nos dar o luxo de ir por esse caminho [...] ²⁴.

Em linhas gerais, é neste sistema educacional vigente, apontado pelo educador inglês Ken Robinson, que a criança está inserida.

Como então acreditar que o discurso ideológico atual valoriza a criatividade da criança? Será que é possível acreditar que o teatro, nas escolas, por exemplo, está exercendo o seu papel, enquanto construtor e organizador das ideias criativas da criança?

Muitos pesquisadores, porém, podem dizer que o teatro na escola veio justamente para suprir esta carência, mas a dúvida é: será que podemos acreditar nesta escola, que tem um sistema que precisa urgentemente de reestruturação?

Não se pode negar que existem muitos professores, pesquisadores ou até mesmo estudantes de artes cênicas que aplicam em suas aulas jogos dramáticos de Augusto Boal, de Viola Spolin, entre outros, com o intuito de desmecanizar os corpos, trabalhar a interação e o relacionamento com as crianças, finalidades estas que os jogos teatrais podem proporcionar. Isto é inquestionável.

Porém, o que se questiona é o espaço em que esses jogos são aplicados, porque ainda que a criança tenha a oportunidade de trabalhar, em sala de aula, jogos e exercícios que podem ajudá-la a desenvolver a criatividade, isto será feito em apenas uma hora ou duas horas por dia e no máximo duas vezes por semana. As outras horas restantes serão enquadradas naquele sistema em que não há espaço para o exercício da criatividade.

Não podemos esquecer que os jogos mal aplicados nas escolas podem levar ao engessamento do teatro. Acredito que o teatro pode fomentar a escola com uma série de ferramentas e metodologias para o incremento do processo de ensino-aprendizagem. Só que é

²⁴ Este fragmento é a continuação da palestra já citada do TED. (Ver nota 14). Disponível em: <http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html>. Acesso em: 9 mar. 2012.

preciso atentar para a forma de inserção do teatro na escola. Além disso, podemos problematizar ainda o foco dados pelos professores de teatro, dentro de sala de aula, ao trabalho do ator (quase que exclusivamente). Iluminação, cenografia, figurinos, dramaturgia, são colocados em segundo plano, quando se pensa em processos de ensino-aprendizagem.

Acredito que devemos pensar que os alunos não são “mini-atores”, e sim, espectadores por natureza. Precisamos investir na formação deles como espectadores, e para tal, não podemos privar os nossos alunos de conhecer o teatro como um todo. No entanto, esta formação não tem recebido a devida atenção. Tanto dentro dos cursos universitários, na formação de licenciados em teatro, quanto na formação de espectadores nas escolas de ensino fundamental e médio.

2.4 IMAGINAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Interessa-me neste momento traçar alguns paralelos que mostram como a imaginação da criança se manifesta na infância. E mais ainda, perguntar, será que existem pontos de contato entre a imaginação de uma criança e os processos de criação do ator adulto? Isto para mostrar que o estudo da infância e da criança na contemporaneidade, atrelado a compreensão da atuação das crianças no teatro profissional e no cinema, servem também para o ator adulto na construção de seus personagens.

Afinal, o jogo, a brincadeira, o construir e o destruir são princípios que se relacionam à criança, mas que, por sua vez, também, se relacionam diretamente com o fazer teatral.

Grotowski já dizia que “é possível reencontrar fontes análogas, ou, talvez, até as mesmas fontes e, sem nos distanciarmos da criança dentro de nós” (GROTOWSKI *et al.*, 2007, p. 178). Ainda segundo ele, não podemos fingir ser crianças, porque já não o somos, mas podemos reencontrar as fontes análogas que existem nestes dois universos, o da criança e o do fazer teatral.

Percebo também que grandes diretores, como Ariane Mnouchkine, enfatizam em seus grupos o resgate e a procura da credulidade infantil. Mnouchkine tenta buscar nos atores suas infâncias, ou ao menos tenta dar as ferramentas necessárias para essa busca, para a ressignificação de suas crianças interiores. Juliana Carneiro da Cunha, atriz brasileira do Théâtre du Soleil, nos conta que “Ariane disse que nós levamos nossa infância conosco.

Como trabalhamos muito com a infância, é a infância de vários países que temos. Isso é muito vivificante” (JULIANA *apud* FÉRAL, 2010, p. 109).

A atualização da criança dentro de nós está muito relacionada ao fazer teatral, e não um fazer distante, pertencente somente aos grandes grupos e seus diretores. Mas um fazer que rompe barreiras e pode servir a qualquer ator, na busca contínua pelo frescor e pela inovação das crianças.

Portanto, quando se fala que os processos criativos se manifestam com todo vigor desde a infância, por meio do jogo, temos de analisar uma série de fatores, tais como buscar entender como se dão esses processos e como a imaginação começa a ter seus primeiros sinais na infância.

Para Vigotsky (2007), atividade criadora é toda a realização humana criadora de algo novo, de reflexos de algum objeto do mundo exterior, de determinadas construções do cérebro, de sentimentos que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano. Ele entende que nosso cérebro é parecido com o que se passa com uma folha de papel ao dobrarmos pela metade: no lugar da dobra há uma faixa e essa faixa não desaparecerá. Assim são as influências externas que recebemos durante toda a nossa vida.

A capacidade criadora das crianças, segundo a psicologia infantil e a pedagogia, é importante para o desenvolvimento e o amadurecimento delas. Vigotsky nos conta que, desde os primeiros anos, os processos criadores se refletem sobretudo nos jogos. “Todos eles [os processos criadores] mostram em seus jogos exemplos da mais autêntica e verdadeira criação” (2007, p. 11, tradução minha).

Ainda de acordo com Vigotsky (2007), a criança que cavalga sobre um pedaço de madeira e se imagina montando no cavalo, a menina que brinca com sua boneca e acredita ser sua mãe, os meninos que brincam de polícia e ladrão, ou soldado e marinheiro, todos eles mostram em seus jogos exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. Contudo, “não se limitando em seus jogos a recordar experiências vividas, e sim, que as reelaboram criativamente, combinando entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com suas aflições e necessidades” (VIGOTSKY, 2007, p. 12, tradução minha).

Percebo que uma das características marcantes desses jogos, tanto teatral quanto infantil, é trazer e fazer acordar a nossa imaginação. Vigotsky (2007) ainda nos coloca e chama atenção que a imaginação está longe de ser um divertimento caprichoso do cérebro, é sim uma função vitalmente necessária.

O supracitado autor afirma que “quanto mais veja, ouça, experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponham em sua experiência, tanto

mais considerável e produtiva será a atividade e sua imaginação” (VIGOTSKY, 2007, p. 18, tradução minha). Para Vigotsky, quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe a imaginação.

Stanislavsky (1982), por sua vez, também estava muito preocupado em fazer acordar a imaginação do ator, por meio das experiências vividas. Seu conceito do “se” mágico é um bom exemplo. Segundo ele, o ponto de partida da análise dos atores deveria começar pelo “se” mágico. Para Farberman²⁵,

os atores transmitem com toda veracidade os sucessos acrescidos na obra em virtude de uma suposição que para eles se convertem em uma realidade inegável. (“Se eu” fosse Joe Keller trabalharia de tal modo, por exemplo). Stanislavsky dizia que o ator deveria crer nas possibilidades do “se” mágico como a menina crê na vida de sua boneca e na existência de tudo que a rodeia. Desde o momento da aparição do “se” mágico, o ator passa do plano da realidade que o rodeia ao da outra vida, criada e imaginada por ele mesmo. Crendo nesta vida o ator pode começar a criar [...] (FARBERMAN *apud* TOPORKÓV, 1961, p. 14, tradução minha).

Este conceito, para Stanislavsky, servia ao ator como alavanca para se erguer da vida cotidiana ao plano da imaginação (1982)²⁶.

Vê-se, portanto, que um bom jogo, seja ele infantil, seja teatral, é nutrido pela imaginação. A brincadeira torna-se interessante quando os participantes adquirem a capacidade de, por meio da imaginação, se colocarem em outras situações, por meio das experiências vividas, diante de algo novo, ou ainda por regras ou papéis definidos.

Percebo que o “se” mágico de Stanislavsky (1982) está muito relacionado ao pensamento de Benjamin (2007), embora ele esteja falando da atitude da criança em relação ao brincar. Segundo ele, a essência do brincar está em “fazer sempre ‘de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2007, p. 102). O jogo nada mais é, para Benjamin, do que dar luz aos hábitos como comer, dormir, vestir-se. Para ele, o hábito entra na vida como brincadeira e “mesmo em formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira” (BENJAMIN, 2007, p. 102).

²⁵ Farberman é um crítico de teatro argentino que analisou as primeiras cenas da obra de Miller em termos de unidades e objetivos fazendo a aplicação do sistema de Stanislavsky e escreveu o prólogo da edição de *Stanislavsky Dirige* (1961), de Toporkov, ator do diretor russo.

²⁶ Utilizei o “se” mágico de Stanislavsky (1982) em um projeto de iniciação científica para construção de uma dramaturgia, cujo trabalho foi publicado pela revista *O Mosaico* (CRUVINEL, 2010). Na ocasião, “Quando propusemos a utilização do ‘se’ mágico na pesquisa, o objetivo foi escrever, por meio do imaginário, o plano da realidade que rodeava os personagens antes de se começar a escrever a peça propriamente dita. E isso foi essencial para reunir o maior número de elementos imagéticos sobre os personagens, antes de criar os diálogos. Com isso, definimos, de forma didática, este processo como ‘pré-dramaturgia’” (CRUVINEL, 2010, p. 56).

Vejo que o “se” mágico está diretamente relacionado com a capacidade do ator, por meio da imaginação, de transformar o jogo em hábito. Ou ainda, e talvez mais importante que isso, percebo que para o ator a questão não deva nem ser tanto “fazer como se” e muito menos “fazer sempre de novo”, como se fossem coisas distintas, mas sim “fazer como se” “sempre de novo”, ou seja, para o ator é importante se colocar no lugar de seu personagem, criar os hábitos do seu personagem, contudo, para que não caia no automatismo, “fazer sempre de novo” é a solução para sua superação e a luta pelo frescor presentes nas brincadeiras das crianças.

Portanto, observar uma criança é perceber que ela tem o seu todo organizado de tal maneira, que as ações espontâneas são naturais e estão interligadas tanto física quanto emocionalmente. Seu processo de libertação das ações tem efeito duradouro e interage com a realidade. O processo para o ator adulto pode ser complexo, enquanto que para a criança não passa de mais um ponto da brincadeira.

2.5 O ATOR ADULTO E A CRIANÇA

As crianças, por sua vez, são artistas natos, como dizia Picasso, e estão com seu músculo da imaginação ativo e disponível para o novo, sempre dispostas a brincar. Talvez por isso, Nachmanovitch (1993) tenha dado tanta importância às crianças; e não só ele, muitos outros autores estão querendo nos dizer que existe uma criança dentro de nós, que sabe brincar, que está disponível e pronta para ativar o seu músculo da imaginação, músculo este que não é físico, mas que existe e que deve ser reativado, por meio do treinamento, nos processos criativos. Precisamos ter em mente que

cada um de nós tem a possibilidade de rememorar sua própria infância, que é uma história que lhe é íntima, que pode abrir segredos precisos, que pode funcionar como um centro especial de treinamento para o sujeito desenvolver sua sensibilidade e sua capacidade de resgatar significações obscurecidas que ficaram no passado (KONDER, 1989, p. 56).

As crianças quando brincam acreditam no que querem, como já assegurado por Koudela (2009), no entanto, no momento em que ela acredita que sua boneca é sua filha, percebo que “a criança se absorve inteiramente na brincadeira, numa tal concentração que tanto a criança como o mundo se esvanecem, e a única coisa que resta é a brincadeira” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 57).

Elas conseguem “fazer de conta que é verdade” a partir do momento que acreditam que é possível uma vassoura se tornar um cavalo. Novamente entro na questão da importância do exercício da criatividade e do estímulo ao músculo da imaginação, porque eles, com a credulidade infantil, podem ser parte do processo criativo de um ator.

Acreditar que é verdade, da mesma maneira que uma criança acredita em suas brincadeiras, e absorver inteiramente essa brincadeira geram, tanto no ator quanto no público, uma cumplicidade e uma verdade necessárias ao jogo cênico.

Ainda segundo Ariane Mnouchkine, existe algo no trabalho do ator “que faz não com que ele caia na infância, mas que entre nela, que se livre das imagens feitas que são o contrário da imaginação” (MNOUCHKINE *apud* FÉRAL, 2010, p. 77). Ou seja, Mnouchkine está interessada exatamente no mergulho direto na infância como chave para exercitar a imaginação.

Vemos que apesar de a criança “fazer de conta que é verdade”, ela não está alienada no processo. As crianças são seres ativos e estão em constante interação com o mundo, elas criam mecanismos necessários para estabelecer uma relação de verdade com o jogo e estão conscientes de tudo o que acontece. Por exemplo, uma criança que faz bolinho de terra, ela não vai comer o bolinho, porque ela sabe que é de terra, mas, ao mesmo tempo, ela vai parti-lo, colocar em pratos e servir para quem quer que seja.

Esta consciência e a busca da espontaneidade da criança – que chamo atenção – servem apenas como ferramenta, como “descoberta”, segundo dizia Spolin (1979), para mostrar que a espontaneidade existe, que as crianças a fazem muito bem, e que um dia a tivemos e que ela pode nos levar ao encontro da liberdade. Basta nos processos criativos tentarmos, por meio da direção e do trabalho dos atores, resgatar e atualizar essa criança interna que perdemos ao longo do caminho, pelas mazelas da vida.

Rousseau (1762) acreditava que a primeira educação da criança deveria ser quase que inteiramente pelos jogos. Dizia algo que faz jus à espontaneidade da criança, da sua capacidade de se “atirar” em tudo com dedicação e liberdade e que pode servir no processo do ator e no ensino do teatro. Segundo ele, o

trabalho e jogo são equivalentes para a criança; seus jogos são sua ocupação, e ela não vê nenhuma diferença entre os dois. Ela se atira em tudo com encantadora dedicação e liberdade, que mostra o alcance de sua mente e da extensão de seu conhecimento. Quem não ama ver uma linda criança, com sua vivaz expressão de serena satisfação, rindo, fisionomia aberta, brincando com as coisas mais sérias, ou compenetradamente ocupada com os mais banais brinquedos? (ROUSSEAU *apud* COURTNEY, 2003, p. 17).

Agora faço a mesma pergunta que Rousseau, mas aplicada ao ator: quem não amaria ver um ator, “com sua vivaz expressão de serena satisfação, rindo, fisionomia aberta, brincando com as coisas mais sérias, ou compenetradamente ocupado com os mais banais brinquedos?” (ROUSSEAU *apud* COURTNEY, 2003, p. 17). Acredito que todos nós.

Quero chamar atenção para a consciência do papel da espontaneidade, que no trabalho do ator é muito importante, porque ela além de ajudá-lo em determinadas situações ou em improvisações a dar uma resposta corporal ou verbal criativa, pode ajudar o ator a se atirar em tudo com mais facilidade, dedicação e liberdade. Abrir os canais e abrir espaço para a espontaneidade dentro do músculo da imaginação pode ser de total valia. Libertar toda a carga física e emocional que impede a ação espontânea, também pode ser muito útil ao ator, porque só assim ele terá um gesto espontâneo e verdadeiro.

As crianças, quando têm sua criatividade aflorada, nos ensinam de forma simples e viva, muito sobre o fazer teatral, porque elas, do meu ponto de vista, são shivaítas, estão em seus momentos criativos brincando de Shiva. O “patrono mitológico do teatro indiano antigo era Shiva, o Dançarino Cósmico que, dançando, ‘gera tudo o que é e tudo o que é destruirá’ aquele que ‘dança a totalidade’” (GROTOWSKI *et al.*, 2007, p. 38).

Elas constroem e destroem sem o menor apego. Cometem erros, porque sabem, ainda que inconscientemente, que uma ideia original só surge depois de muitos erros. Elas não estigmatizam os erros como nós, elas aprendem com eles. Quando improvisam, elas acreditam no que querem e isso gera uma enorme força nos papéis que desempenham e que se estabelecem nas brincadeiras, em uma qualidade que muitos atores adultos não conseguem.

Percebo que quando se trata do ensino do teatro do ponto de vista da atuação e do cinema, também neste ponto de vista, podemos fazê-lo sob diversas perspectivas, cada um de acordo com sua trajetória, experiência e questionamentos. Contudo, o que gostaria de ressaltar é que temos muito a aprender sobre o ensino do teatro e do cinema e suas metodologias pela perspectiva das brincadeiras e dos jogos das crianças.

3 PROCESSOS CRIATIVOS DE *CRIANÇAS-ATORES*

Muito já se falou e se escreveu sobre a formação do ator adulto e ainda temos milhares de dúvidas sobre os processos que envolvem essa formação. Contudo, o problema fica ainda mais acentuado, quando se trata sobre a atuação das *crianças-atores*.

Mesmo tendo outras visões e outras tradições, Grotowski, por exemplo, é categórico ao afirmar que

o ator começa a aprender esta profissão muito tarde, quando ele já está psicologicamente formado e, pior ainda, moldado moralmente e imediatamente começa a sofrer de tendências arrivistas, características de um grande número de alunos das escolas de teatro (2002, p. 50, tradução minha).

Mas onde estão as escolas e os laboratórios de experimentações cênicas no Brasil que consigam suprir esta demanda? Por que o ator brasileiro começa a fazer teatro muito tarde? Por que não temos o hábito de inserir as crianças na arte da atuação, desde a mais tenra idade, a exemplo de outras culturas, como o Nô (Japão), na qual as crianças aprendem, desde os 7 anos, as tradições transmitidas por pais e mestres?

Na maioria das vezes, podemos ver crianças no chamado “teatro infantil” ou “teatro para crianças”. No entanto, há de se questionar os gêneros infantis mercantilistas que se instauraram nos grandes centros urbanos e que não conseguem aproveitar todo o potencial criativo da criança. Para o professor Flávio Desgranges, da Universidade de São Paulo (USP),

a baixa qualidade artística das produções teatrais destinadas às crianças está, em grande parte, fundada na própria necessidade de adequar a linguagem do espetáculo ao pretenso “gosto da criança”, ou melhor, na necessidade de agradar aos adultos, [...] Tudo isso acaba por definir um padrão estético para o tido “teatro infantil”, levando os produtores a não se contraporem ao conceito de infância estabelecido, construindo espetáculos que não incomodem ou choquem, adequando seus trabalhos ao consenso estético em vigor, que determina o que é “bom para a criança” (2010, p. 84-85).

Por isso, quando falo de teatro, decidi focar apenas no teatro profissional adulto com crianças, acreditando que esse teatro é possuidor de características que vão além, com estéticas e conceitos mais elaborados, como o estudo mais aprofundado da escrita, da percepção, da expressão, dos sentidos e da crítica, mas também do respeito e do exercício pela criatividade presente nas obras teatrais.

Tento me aproximar muito do que diz Bachelard. Para ele,

toda infância é fabulosa, naturalmente fabulosa. Não que ela se deixe impregnar, como se acredita com excessiva facilidade, pelas fábulas sempre tão factícias que lhe contamos e que só servem para divertir o ancestral que as conta. Quantas avós não tomam o seu neto por um tolinho! Mas a criança que nasceu esperta atíça a mania de contar, as sempiternas repetições da velhice contadora de histórias. Não é com essas fábulas fósseis, esses fósseis de fábulas, que vive a imaginação da criança. É nas suas próprias fábulas” (BACHELARD, 2009, p. 112-113).

Segundo o filósofo, para escrever contos para crianças, entrar nos “tempos fabulosos, é preciso ser *sério* como uma criança sonhadora” (*Id., ibid.*, grifo meu)

Vejo, com isso, que não basta somente inserir as crianças no contexto teatral, mas é também de suma importância contrapor as concepções de infância, escutar suas próprias fábulas, ser *sério* como uma criança sonhadora, no sentido de não subestimar a capacidade das crianças, como aponta Bachelard. Tudo isso para se (re)pensar quê sujeito criança é esse, quando se fala na *criança-ator* inserida no teatro profissional adulto.

O aprofundamento sobre as concepções de infância na contemporaneidade é essencial para, a partir dele, podermos começar um processo criativo em que não só as crianças de hoje possam se identificar como atores ou espectadores, condizendo com suas realidades, mas também os adultos possam enxergar no trabalho cênico o respeito e a valorização do potencial criativo delas; como seres humanos completos, dotado de todas as capacidades que um adulto possa ter.

Para Grotowski,

a idade é tão importante na educação de um ator quanto ela é para um pianista ou um dançarino, ou seja, não se deve ter mais de 14 [anos], quando se inicia. Se fosse possível, eu gostaria de sugerir a partir de uma idade ainda mais cedo, com um curso técnico de quatro anos concentrado em exercícios práticos (2002, p. 50, tradução minha).

Percebo que o treinamento – o laboratório – para crianças deva ser pensado como nova metodologia para o teatro, tanto pensando na preservação da arte de interpretar, quanto no aperfeiçoamento de atores que, por terem uma bagagem desde criança, exercitando o seu músculo da imaginação, estariam mais disponíveis e com um corpo extremamente sensível e estimulado.

3.1 CRIANÇA-ATOR

Venho desenvolvendo a noção de *criança-ator*²⁷ baseada na ideia de que nem todas as crianças são atores.

Maurice Durozier, um dos atores mais antigos do Théâtre du Soleil, em uma entrevista exclusiva, ao falar sobre o processo de criação do espetáculo *Les Éphémères*, me disse que

houve audições para as crianças. Ariane diz que todas as crianças não são necessariamente atores, mas isso não significa que não serão mais tarde. O inverso é verdade também, um menino ou uma menina, excelente ator não o será obrigatoriamente quando for maior²⁸ (DUROZIER, 2012).

Ariane Mnouchkine, que já trabalhou com crianças tanto no cinema *Molière* (1978) quanto no teatro, nos espetáculos *La ville parjure* (1994), *Et soudain des nuits d'éveil* (1997), *Le dernier caravansérail* (2003) e *Les Éphémères* (2006), me auxilia a justificar a noção que trago de *criança-ator*, na medida em que ela diz, segundo Durozier, que houve audições para as crianças, ou seja, não é qualquer criança, a qualquer tempo, que se encaixa em um processo criativo.

Esta noção nada mais é do que as crianças que passaram por um processo de seleção e que foram escolhidas para um trabalho, seja no teatro profissional adulto, seja no cinema. Esta noção se dá em um determinado tempo e espaço e diz respeito as crianças do meu experimento. Não tenho a intenção de generalizar esta noção. É muito importante que isso fique claro.

Quando Ariane diz que nem todas as crianças são atores, mas que isso não significa que não serão mais tarde, e que o inverso é verdadeiro também, percebo que esta seleção se dá num determinado tempo e espaço. Talvez para determinado processo, uma criança possa não se encaixar, o que não significa que seis meses, um ano, ou dois anos depois, ela não possa ser uma *criança-ator*. Por isso enfatizo a questão do tempo e do espaço. Esta noção não é rígida e fixa. Ela pode passar por mudanças e mutações. E, ainda, acredito que são *crianças-atores* aquelas que apresentam características e posturas de um ator.

²⁷ Esta noção de *criança-ator* trata-se de uma versão revista e ampliada do trabalho apresentado por mim, no VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2012, em Porto Alegre.

²⁸ Entrevista realizada no dia 2 de abril de 2012 por *e-mail* com Maurice Durozier, ator do Théâtre du Soleil, tradução minha.

Lembrando que toda vez que faço a referência ao ator, estou seguindo a linha de raciocínio de Brook, conforme colocado na introdução.

Esta noção diz respeito, também, às crianças que conseguem criar essa vida paralela de Brook, que conseguem atuar como um “outro”. Isso porque acredito que na medida em que se cria uma vida paralela, deixa-se de ser o “eu” cotidiano e passa-se a ser um “outro”; podendo esse “outro” ser um personagem definido, um Hamlet, por exemplo, ou um “outro” que pode condizer com sua realidade; não necessariamente para atravessar um palco com um jarro de água na mão, você precisa ter um personagem já definido. Ainda assim, é como Brook nos coloca: realizar ações simples, como uma caminhada, requer toda a competência de um artista altamente profissional.

Confesso que aqui entro em uma questão complicada. Afinal, existe o “outro”? O “outro não sou eu, na medida em que, eu sou o “outro” para o “outro”? Será que vale a pena criar essas dicotomias (*criança-ator* e *não-ator*) nos discursos contemporâneos? Essa noção é apenas uma reflexão sobre as produções artísticas com *crianças-atores*, visando construir um conhecimento e uma análise aprofundada dos processos criativos dessas crianças.

É claro que seria muito errado de minha parte colocar que o que define uma *criança-ator*, de uma *não-ator*, estaria apenas na capacidade de se colocar de atuar um “outro”. No entanto, esse ponto é de fundamental importância. Até mesmo no cinema, que busca nas *crianças-atores* características que sejam adjacentes ao personagem, mesmo nestes casos, não basta somente “ser parecido” com o personagem. É necessário que a criança consiga sair do seu ambiente natural de brincadeira e se colocar no lugar de um “outro”, vivenciar este “outro”, porque ainda que ela tenha pontos de contato com aquele personagem, características físicas ou sociais, aquela situação, seja no teatro, ou no cinema, exige uma atuação²⁹ (*jouer*).

Portanto, esta noção diz respeito às crianças selecionadas em um *casting* que conseguem atuar, criar esse “outro”, dentro do teatro profissional adulto ou do cinema, que por meio de uma direção, de uma indução, conseguem criar essa vida paralela.

Existem algumas características que pude observar na *criança-ator* do curta-metragem *Requilia*, juntamente com entrevistas realizadas com a preparadora Fernanda Rocha, já citada, bem como os estudos sobre o Théâtre du Soleil e a montagem do meu curta-

²⁹ O termo *atuar* aqui tem o mesmo sentido e conotação utilizado por Matteo Bonfitto ao analisar os processos de atuação no Teatro de Peter Brook (2009). Para ele, “esta palavra [atuar] foi aqui ressignificada, passando a funcionar como um verbo que envolve as conotações produzidas ao mesmo tempo pelo verbo inglês *to play* e pelo verbo francês *jouer*” (BONFITTO, 2009, p. XXI-XXII). Estas palavras que designam tanto jogar, brincar, como atuação no campo das artes cênicas.

metragem *O Pé de Bico*, que me deram elementos para justificar a noção apresentada. Estas características dizem respeito, única e exclusivamente, ao processo de seleção das crianças, o *casting*.

É claro que uma criança pode ser genial, do ponto de vista da criatividade, nas suas brincadeiras cotidianas, mas diante de uma seleção, da câmera, ou de estímulos externos de um diretor, ou um preparador, elas podem não conseguir executar as atividades propostas de maneira satisfatória. Lembrando que o satisfatório é relativo, cada diretor ou preparador irá ver esse ponto de acordo com seus critérios e do tipo de trabalho que deseja executar.

A primeira característica é a imaginação: As crianças que não conseguem se colocar no lugar de um “outro”, de um personagem, em qualquer tipo de brincadeira, terão muita dificuldade de se adequar a um processo criativo no teatro profissional e no cinema. Principalmente aquelas que não conseguem ser dirigidas o tempo todo por meio dos jogos. Novamente entro na questão de que não basta ser uma criança extremamente imaginativa se na hora da seleção ela não consegue seguir as indicações dos preparadores e diretores.

A segunda característica é disciplina e paciência: os trabalhos realizados tanto no teatro profissional quanto no cinema exigem muita repetição. Uma cena é feita sob diversos ângulos ou repetida muitas vezes. Segundo Fernanda Rocha, “uma criança precisa ter a paciência, a disciplina e o comprometimento necessário para o bom andamento de qualquer projeto. Esse tipo de característica pode ser vista no momento da seleção”³⁰ (ROCHA, 2012).

A terceira característica é a criatividade: ela é entendida aqui como o momento em que a criança consegue atuar de maneira lúdica. Eu diria, ainda, que as *crianças-atores* são aquelas que conseguem entrar e sair do espaço potencial de Winnicott, de criar esta vida paralela, proposta por Brook, por meio da ludicidade.

Para Winnicott, o espaço intermediário, ou espaço potencial, vai sendo construído na própria relação da mãe com a criança. Contudo, ele trabalha exatamente a capacidade da criança de entrar e sair desse espaço. Ele percebe o brincar como um dos espaços potenciais, e essa possibilidade da criança entrar e sair desse espaço, de distinguir fantasia de realidade. “A brincadeira, na verdade, não é uma questão de realidade psíquica interna, nem tampouco de realidade externa” (WINNICOTT, 1975, p. 134). Ou seja, são *crianças-atores* aquelas que conseguem entrar e sair desse espaço sem dificuldades. É exatamente isso que compreendo

³⁰ Entrevista realizada no dia 26 de outubro de 2012 com a preparadora Fernanda Rocha.

que um ator adulto faz. Ele consegue entrar e sair de um espaço imaginário e se colocar em situação de jogador³¹.

É claro que aquilo que define uma *criança-ator* de uma “criança não-ator”, não está na qualidade do material produzido por elas. Aqui não entro em juízo de valor sobre a qualidade da atuação. O que tenho percebido é que as *crianças-atores* produzem cenas que funcionam, boas, e que não funcionam, ruins, da mesma forma que os atores adultos, o que depende sempre dos critérios de quem está avaliando.

Contudo, durante minha apresentação no III COMA – Coletivo de Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília – UnB, de 2012, percebi que esta noção que trago pode suscitar muitas dúvidas. Na ocasião, tentei explicar que existem contextos diferentes onde a criança pode ser inserida em cena e nem todas elas dizem respeito à *criança-ator*. Para exemplificar isso, utilizo o trabalho do diretor italiano Romeo Castellucci.

3.2 A FIGURA DAS CRIANÇAS NOS ESPETÁCULOS INFERNO E TRAGEDIA ENDOGONIDIA DE ROMEO CASTELLUCCI

Muito pouco se fala no Brasil sobre os trabalhos de Castellucci, e não entendo muito bem o motivo, afinal, ele é um diretor italiano que tem se apresentado há muitos anos nos Festivais de Avignon, na França, e tem seus trabalhos reconhecidos no mundo inteiro, por meio da sua companhia *Societas Raffaello Sanzio*, fundada em 1981. Em 2010, segundo o jornal francês *Le Monde*, dentre os 10 eventos culturais que influenciaram os anos 2000-2010, estão os espetáculos *Inferno*, *Purgatório* e *Paraíso*, livre adaptação da obra de Dante Alighieri, de Romeo Castellucci³².

Na verdade, durante muito tempo, não conseguia encontrar palavras para definir o teatro de Castellucci, ou melhor, a estética proposta pelo diretor. Seus espetáculos são sempre

³¹ Em outra ocasião, como já citado, publiquei um estudo que tratou exatamente dos princípios que são comuns entre os jogos e as brincadeiras das crianças com a arte de interpretar. “Para que se possa pensar, em termos metodológicos, no ensino do teatro como formação artística, com o olhar na infância, utilizando princípios que auxiliariam o ator na construção da personagem” (CRUVINEL, 2011, p. 34).

³² Em 2010, o jornal francês *Le Monde*, selecionou as criações que marcaram cada uma das disciplinas artísticas como Fotografia, Arquitetura, Dança, Teatro, entre outras, da década de 2000. Informação completa disponível em: <<http://abonnes.lemonde.fr/cgi-bin/ACHATS/ARCHIVES/archives.cgi?ID=b3bc1503e08e5573df039a42514defee1fc42b4f8231ca0b>>. Acesso em: 20 jul. 2013. Reconheço que esta é apenas uma visão e que não devemos generalizar as produções artísticas baseadas em apenas uma única fonte. Contudo, o importante dessa informação é mostrar a importância dada na França aos trabalhos de Romeo Castellucci, que, desde 2008, tornou-se “artista associado” do Festival de Avignon.

provocações, que escapam da representação propriamente dita, trazendo o “real”³³ à cena. Foi somente lendo o trabalho de Josette Féral sobre “O real na arte: a estética do choque”³⁴, que comecei a entender melhor a cena teatral que se propõe a trabalhar com as correntes cênicas da realidade e da ficção, com maior ou menor intensidade, e ainda, como a “estética do choque”, de Féral, termo emprestado de Paul Ardenne, que falava sobre “estética choque”, me auxilia a entender melhor o trabalho de Romeo Castellucci.

Na primeira cena de *Inferno*, o diretor Castellucci se apresenta dizendo seu nome, coloca uma roupa especial de proteção, e ao mesmo tempo, cães de guarda, latindo freneticamente, são colocados na borda do palco, por adestradores. Tudo seria “normal” se, na sequência da cena, os cães não fossem liberados para atacarem o diretor. Como explicar esta cena? Estamos diante do espaço entre o “real” e o teatral? Que estética seria essa proposta pelo diretor italiano?

³³ Gostaria de explicar porque ao me referir ao real o coloco entre aspas. Faço isto, para seguir a lógica de Castellucci, em que ele diz que “não se trata de suspender a realidade através de pedaços do real” (CASTELLUCCI *apud* LAFRANCE, 2012, p. 96, tradução minha), isto é, o que está sendo colocado não é a busca pela verdade. “Não se trata de buscar fazer mais verdadeiro do que o real, mas sim, de injetar uma dose de impoderalidade, de gerar dúvidas” (LAFRANCE, 2012, p. 96, tradução minha). É justamente para fazer a diferenciação entre o real, que é posto em cena, e a realidade do cotidiano, que coloco a palavra entre aspas.

³⁴ O texto “O real na arte: a estética do choque”, de Josette Féral, é parte da conferência realizada pela professora da Escola Superior de Teatro da Universidade de Montréal – Canadá, no VI Congresso da Abrace de 2010 e publicada nos anais *Artes e ciência: abismos de rosas*, de 2012.

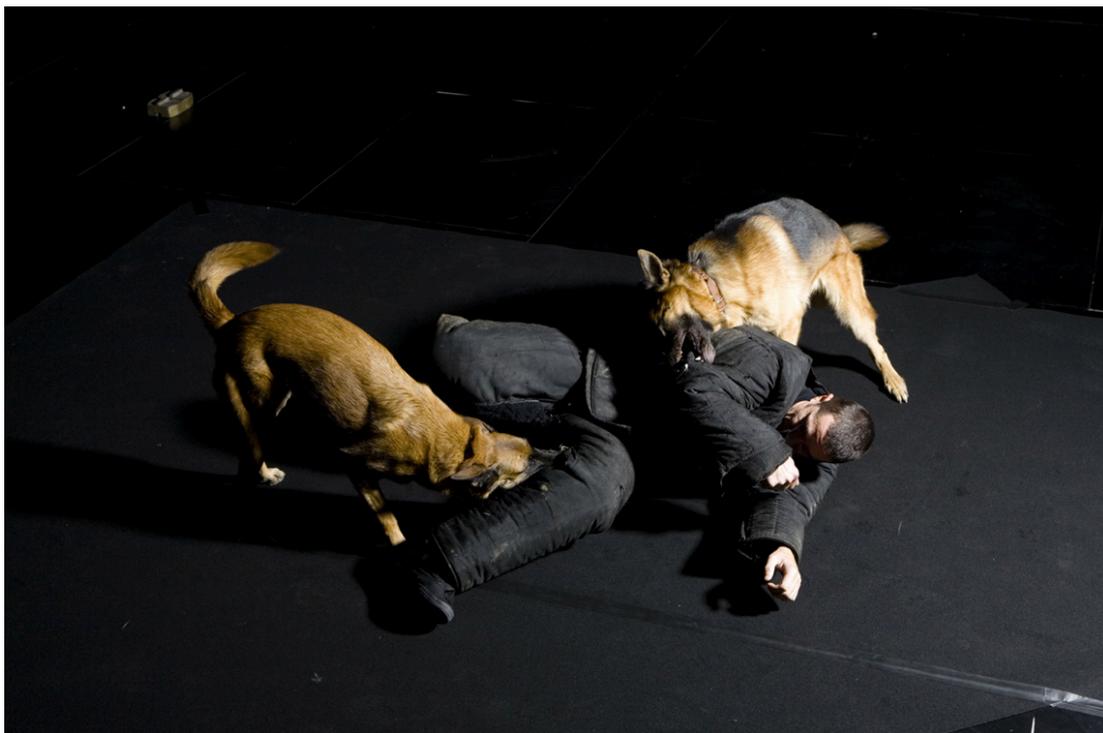


Figura 14 – Cena do espetáculo *Inferno*, de Romeo Castellucci³⁵

Vamos começar entendendo o que seria esta “estética do choque”, proposta por Féral. Em primeiro lugar, ela só aparece quando a “cena perde de súbito seu jogo de ilusão e o espectador se encontra face a face com o real, que surgiu num lugar onde ele não esperava. Um real que modifica o contrato implícito em relação à representação” (FÉRAL, 2012, p. 81). Não é, segundo a professora, qualquer cena que provoca esta “estética do choque”, ela está vinculada a cenas que fazem com que o espectador seja obrigado a deixar de acreditar naquilo que a teoria teatral trabalhou durante muitos anos, que foi a credulidade na ação cênica ou a ilusão.

O momento cênico dentro de uma estrutura da “estética do choque” é “onde a ilusão teatral se interrompe e no qual a cena é trabalhada por uma ação que aparece sem mediação, deixando lugar eventualmente ao arbitrário e ao risco” (*Id., ibid.*, p. 82). O interessante, em minha opinião, é entender que o risco é do ponto de vista do espectador, afinal, não acredito que ele não seja pensado. Vemos Castellucci, na cena com os cachorros, coberto por uma proteção bastante forte, para que os cachorros de fato não o machuquem, mas eles poderiam atingir o rosto do diretor e a situação fugir do controle. Será que é isso que pensamos enquanto espectador, quais os riscos que o ator/performer/jogador corre?

³⁵ Imagem disponível em: <http://www.plan-neuf.com/wp-content/gallery/castellucci/castellucci_inferno-2.jpg>. Acesso em: 17 jul. 2013.

Essa cena me remeteu à performance do artista alemão Joseph Beuys, “Eu Amo a América e a América me Ama” (EUA, 1974), em que o artista ficou envolvido em feltro em uma sala com um coioote durante sete dias³⁶. O que me faz pensar duas coisas, a primeira é o risco em que o artista se colocou para realizar sua performance, visto que um coioote não é um animal doméstico. A segunda é a intenção de Beuys de explorar o olhar voyeurística do público, ao se colocar em uma sala fechada, onde as pessoas poderiam visitá-lo. Este “voyeurismo artístico” tem sido explorado desde os anos 1960, 70 pela Performance e pelo Teatro, e hoje em dia, com uma discussão mais ampla com a utilização dos *realities shows* como é o caso do Big Brother”, em que se aplica o princípio do “voyeurismo” como forma de entretenimento para várias partes do mundo.

A questão é que estes trabalhos se utilizaram da ruptura da ordem da representação, onde o espectador e o ator/performer saem da ficção para entrar no real. O espectador passa a ser um *voyeur*, sendo surpreendido por um evento em um lugar e em um tempo que ele não estava prevendo. O performer Beuys fez isso ao se colocar numa sala com um coioote, correndo todos os riscos que isso poderia acarretar, caso alguma coisa desse errado, da mesma forma que Castellucci, ao colocar vários cachorros lhe mordendo.

No teatro, essa ruptura da representação surge de várias formas, mas podemos utilizar, como exemplo, o surgimento do Teatro das 13 Filas de Grotowski. Veremos que a divisão entre o palco e a plateia foi eliminada, e a estrutura “palco-plateia” se apresentou como um espaço unitário, onde ação e plateia permaneciam no mesmo lugar, “portanto, um teatro assim pensado não é tanto ‘espetáculo’, isso é, algo que se olha, aquele que a provoca e a convida a participar do rito teatral comum” (GROTOWSKI, FLASZEN, 2007, p. 61). E ainda, “o espectador nem por um momento deve saber o que lhe acontecerá. Está completamente refém das surpresas” (*Id., ibid.*). Colocar o espectador refém nesse jogo dentro do “rito teatral”, a meu ver, pode ser uma forma embrionária de se pensar nas relações que se estabelecem entre a realidade e a ficção, do ponto de vista do espectador nas obras teatrais contemporâneas.

³⁶ Há várias versões sobre essa performance. Alguns artigos dizem que o período em que ele ficou na galeria de Rene Block em Nova York, em 1974, foi de 3 dias e por um período de 8 horas por dia. Beuys voou até Nova York e foi apanhado por uma ambulância já envolto em feltro e transportado para a galeria. No final dos três dias, o coioote se tornou bastante tolerante com Beuys, permitindo um abraço do artista, que foi transportado de volta para o aeroporto de ambulância. Ele nunca chegou a pôr os pés nos Estados Unidos, nem viu nada do país que não fosse o coioote e o interior da galeria (Fonte disponível em: <<http://www.wikipaintings.org/en/joseph-beuys/i-like-america-and-america-likes-me>>. Acesso em: 17 jul. 2013).

O que fizeram Artaud, Grotowski, *Living Theatre*, *La Fura dels Baus* e, no Brasil, o Teatro da Vertigem, foi colocar o público em lugares distintos e proporcionando experiências que pudessem fazer com que os espectadores ultrapassassem o quadro cênico. Mas o que acontece com o espetáculo de Castellucci, onde o público está sentado numa estrutura de palco italiano?

Esta pergunta é bastante interessante, porque vamos perceber que os procedimentos utilizados pelos diretores contemporâneos não são novos, mas que a representação do real nos dias de hoje está se configurando de outras formas. Nela, “na verdade o espectador já não sai nunca do quadro cênico e o quadro cênico o limita”, e ainda, “toda ação performativa lança mão da teatralidade” (*Id., ibid.*, p. 85). Para Féral, é só porque a teatralidade existe em maior ou menor grau, tentando aboli-la, ou explorando seus limites, que “o espectador fica sentado em seu lugar, impassível, seja lá o que aconteça”, e o mais brilhante disso tudo, concordando com Féral, é que o espectador aceita assistir às cenas, por mais brutais que elas possam parecer, e chega a considerar a possibilidade de encarar aquela cena como obra de arte, justamente porque a teatralidade³⁷ permanece. “Eu diria então que é essa teatralidade que torna a performatividade identificável em termos artísticos e estéticos”, ou, como diria Grotowski, “a única arma do teatro é a teatralidade” (2007, p. 49).

O enquadramento a que me referi no caso do espetáculo *Inferno*, de Castellucci, em sua estrutura de palco italiano, introduz

uma distância entre o espectador e o objeto de seu olhar. Instaurar a teatralidade neste evento é um problema, pois faz da morte do outro um acontecimento quase negligenciável, reduzindo-o a um papel de elemento espetacular e reduz o outro ao papel de um objeto. Ele se torna peão que presta serviço à obra estética. Ele faz abstração do indivíduo em benefício da obra (FÉRAL, 2012, p. 85).

³⁷ Embora Josette Féral não faça uma clara distinção sobre o que ela entende por teatralidade em seu texto, utilizo, para a melhor compreensão dos termos utilizados neste texto, os escritos de Armindo Bião, ex-professor da Universidade Federal da Bahia, da linha de pesquisa Etnocenologia. Para ele, a Teatralidade é “originada do vocábulo grego que se constituiu para designar a ação e o espaço organizados para o olhar, que compreendo como uma categoria reconhecível em todas as interações humanas. De fato, toda interação humana ocorre porque seus participantes organizam suas ações e se situam no espaço em função do olhar do outro” (BIÃO, 2007, p. 45). Talvez quando Féral coloca que toda ação performativa utiliza-se da teatralidade, ela pode estar pensando justamente na ideia trazida pelo filósofo Maffesoli, que dirá que “cada um só existe no e pelo olhar do outro, seja a tribo de afinidade, a alteridade da natureza ou o Grande Outro, que é a divindade [...] Em síntese, não é mais a autonomia que prevalece, o eu sou a minha própria lei, mas a heteronomia, a minha lei é o outro” (MAFFESOLI, 2000, p. 51). Talvez os termos utilizados por Féral não sejam os mesmos que a Etnocenologia estabeleceu, para esta disciplina. Quando existe uma consciência mútua de atrair e ser atraído, de prender a atenção e o olhar das pessoas envolvidas, a Etnocenologia chama isso de Espetacularidade, de modo menos cotidiano que a teatralidade, ou seja, a espetacularidade faz uma distinção mais clara entre os atores e os espectadores, algo que estaria mais relacionado com as artes cênicas.

São bastante pertinentes as colocações de Josette Féral porque nos remetem a uma estrutura quase “brechtiana” de distanciamento³⁸ entre obra e espectador. Distanciamento este necessário para que o espectador não entre na ilusão do teatro, o que poderia provocar uma certa “alienação”, acreditando que tudo aquilo “é verdade”, como se não houvesse a diferença entre realidade e ficção. Mas por outro lado, me chama atenção a ideia de que o nosso olhar “voyeurista” acaba por negligenciar a “morte do outro”, como coloca Féral.

Para exemplificar melhor isso, e entrando mais na questão da figura das crianças nas obras de Castellucci, podemos utilizar outro exemplo de um espetáculo do diretor italiano, *Tragedia Endogonidia*, em que um bebê é deixado sozinho no centro de um palco com uma bola. Vejamos o que LaFrance³⁹ (2012) diz sobre isso:

No episódio de *Tragedia endogonidia* em Bruxelas, um bebê havia sido deixado só no centro do palco, sentado, incrédulo, durante vários minutos. Esta cena, como muitas outras nas obras de Castellucci, testemunham além do limite, a apreensão da criança como símbolo (de inocência, de pureza, de ingenuidade etc.). A compreensão ultrapassa o simbolismo: preso à visão deste ser, toda a atenção se coloca sobre suas menores ações e gestos, os quais sabemos que não podem ser premeditados. Embora carregue uma carga simbólica, esse bebê convoca na cena uma parte do real imprevisível que implica uma nova relação do espectador com a representação. A criança induz uma tensão, consequência da imprevisibilidade dos seus gestos e impulsos. Nós prestamos atenção nos seus mínimos reflexos. A atenção se concentra sobre suas reações diante de tudo o que se desenvolve em torno dela. Aqui, o bebê, olha assustado, fixando o seu olhar em algum lugar do palco, em busca de um elemento familiar. Bastaria que ela deixasse escapar a bola de suas mãos, para que nós retesemos nossa respiração, ansiosos para ver como ela iria reagir (p. 92, tradução minha).

A criança seria, portanto, segundo LaFrance, na obra de Castellucci, um dos elementos que convoca em cena o imprevisível e a dúvida no espectador. Uma questão extremamente atual que diz respeito ao real em cena. Mas será que nesta cena acabamos por reduzir o outro a um simples objeto? Será que é isso que nos fascina ao ver uma cena dessa? Ou é justamente a aflição e os “riscos” a que aquela criança está submetida, digo risco não no sentido pejorativo, mas de pensar o que acontecerá com aquela criança caso ela chore ou deixe sua bola cair? Será que reteríamos a respiração? Acredito ser exatamente essa tensão que é criada por meio da imprevisibilidade dos gestos do bebê, como coloca LaFrance, que

³⁸ O efeito de distanciamento vem da dramaturgia épica proposta por Bertold Brecht e trata-se “de colocar o objeto da representação à *distância* do espectador para que este experimente a sensação de sua *estranheza*. Para que o considere não mais como evidente, como ‘natural’, mas como problemático. Para que provoque sua reflexão crítica” (ROUBINE, 2003, p. 153, grifo do autor).

³⁹ Maude B. LaFrance é bacharel em artes cênicas pela Universidade de Montreal e mestre em literatura comparada pela mesma instituição. Seus estudos são pautados nas últimas criações de Romeo Castellucci.

está de encontro com a “estética do choque” na contemporaneidade, afinal, esta estética, do meu ponto de vista, não está mais associada a elementos de violência, sexo, drogas, ou de visceralidade, como era visto nas performances dos anos 1960 e 70. Ela acaba por ser ressignificada no teatro contemporâneo, como é o caso desta cena com o bebê, ela nos “choca”, o real é colocado em cena, mas ao mesmo tempo, o choque é causado pela sutileza, pela leveza, representada pelas ações inesperadas que podem ter o bebê, fugindo das agressões e dos choques causados nos anos 1960, 70 e 80.

Tudo isto nos faz pensar que, ainda que o trabalho de Castellucci não nos encante,

É preciso reconhecer em Castellucci o mérito de uma pesquisa original e sem descanso há mais de 20 anos. De fato, o diretor italiano repete muitas vezes que ele não faz teatro: “O teatro não é minha casa”, frase que ele reafirma sua recusa aos códigos e convenções ligadas a essa arte. Segundo ele, a cena deve ser um espaço onde se cria o “real”, ser o lugar de uma exploração da matéria onde, cada espectador possa investir na obra, sua subjetividade. Fugindo do senso comum, ele sustenta seu interesse aos detalhes e que suas criações constituem verdadeiros “edifícios mentais” onde cada pessoa encontra sua verdade. É, portanto, o insólito e o estranho que nós nos acostumamos a ver em Castellucci, com seus espetáculos nas últimas décadas (LAFRANCE, 2012, p. 90-91, tradução minha).

Continuando com o pensamento de Lafrance (2012), ele traz uma reflexão bastante interessante sobre a presença das crianças nas obras de Castellucci:

Para nossa surpresa, a cada nova produção, nós nos encontramos na presença do inesperado (sobre uma cena de teatro, é claro): que apresentam elementos cenográficos inusitados, como um piano em chamas, animais mortos ou vivos, ou ainda... crianças, a experiência é frequentemente desorientante. A criança está ali quase o tempo todo, ainda que isso seja de maneira furtiva ou destacada. Presença desestabilizante que nos faz questionar sobre a nossa relação com o teatro e sobre as nossas expectativas: quando a criança entra em cena na obra de Castellucci, o que era ilusão cai e nós sentimos que não é mimesis, que a criança não está *atuando* [jouer] a criança, mas o que se encontra diante de nós é uma parcela [fragmento] do real. É ao menos isso, que pretende o diretor: “A presença da criança coloca em questão as leis do teatro ocidental. De repente, todos nossos códigos de representação se desmoronam.” Sonho ou realidade? (2012, p. 90-91, tradução minha).

A ideia de colocar, no teatro, animais vivos ou mortos em cena, de queimar um piano, de colocar crianças em cena, tudo isso como parcela do real, me parece provocadora. E quando digo isso, não estou querendo dizer no sentido pejorativo, como se a obra fosse menor por ser provocadora; pelo contrário, acho que a forma como Castellucci entende o teatro, nos ajuda a fazer várias reflexões, principalmente no que diz respeito ao teatro contemporâneo.

Quando o diretor diz que a “a presença da criança coloca em questão as leis do teatro ocidental”, justamente porque os códigos que temos de representação passam a não

existir, a se desmoronar, fico bem intrigado com essa afirmação. Parece-me que para ele, só tem sentido as crianças em suas obras porque elas não são colocadas para *atuar* um outro, [sendo um “outro”, criando personagens], mas sim, *sendo elas mesmas*, como parcelas do “real”. Mas como ele faz isso? Vou dar um exemplo utilizando o espetáculo *Inferno*, de Castellucci.

Em um momento do espetáculo, somos surpreendidos por vários atores adultos diante de um espelho. A música de Scott Gibbons é responsável por criar um clima fantástico. Vemos esses atores se olhando e, aos poucos, eles vão saindo, descortinando o espelho. Somos surpreendidos por um cubo transparente com várias crianças entre 2 e 4 anos, simplesmente brincando!



Figura 15 – Espetáculo *Inferno*, de Romeo Castellucci (2008) ⁴⁰

⁴⁰ As figuras 15, 16, 17, 18 e 19 foram captadas do DVD (filme) *Inferno/ Purgatorio/ Paradiso*, dos espetáculos de Romeo Castellucci. Este material foi realizado pelo *Festival d'Avignon* em 2008 e dirigido por Don Kent.



Figura 16 – Espetáculo *Inferno*, de Romeo Castellucci (2008)



Figura 17 – Espetáculo *Inferno*, de Romeo Castellucci (2008)



Figura 18 – Espetáculo *Inferno*, de Romeo Castellucci (2008)



Figura 19 – Espetáculo *Inferno*, de Romeo Castellucci (2008)

Dentro desse cubo, microfones fazem com que seja possível, de maneira potencializada, ouvir todas as risadas, os gestos e os movimentos das crianças.

É nesse momento que entra essa “parcela do real” proposta por Castellucci. Vemos apenas crianças brincando. Quando vi essa cena, me fiz várias perguntas, como, por exemplo: de onde surgiu essa ideia? O que de fato isso representa? Como aquelas crianças reagem? Teriam elas consciência do jogo que participam? Será que um deles irá começar a

chorar? “Nós dizemos que neste momento do espetáculo, as pessoas não sabem dizer o que vai acontecer” (LAFRANCE, 2012, p. 93, tradução minha).

No cubo vemos também vários objetos no chão, almofadas, brinquedos, e o que mais me chamou a atenção foi que dentro havia também um grande urso (um humano), que permanece sentado durante toda a cena observando as crianças. A presença desse urso me trouxe várias leituras. A primeira delas é que talvez tenha sido uma maneira de resguardar a integridade física de todas aquelas crianças. Afinal, um adulto, ainda que fosse um “urso”, estava ali para vigiar.

Em segundo lugar, me veio a ideia de que os nossos brinquedos, ou melhor, os brinquedos daquelas crianças, pudessem ser humanizados. Como se a história de vários filmes que abordam os objetos se tornando reais fosse possível ser realizada no teatro. No entanto, não é um “urso” que brinca, é um urso que somente observa. O que ele observa? Será que ele também é um espectador dentro do cubo?

Quando Aline Papin⁴¹ (2009) pergunta a Castellucci o que ele enxerga nas crianças, qual o interesse dele por elas, ele responde que é “a força imediata delas” (p. 11, tradução minha). Segundo Papin, para o diretor, as crianças impõem ao espectador a objetividade.

Neste momento é importante percebermos que as crianças não representam somente a “parcela do real”, existe uma força imediata, e, são as suas objetividades, perante o espectador, que as tornam tão interessantes quando observadas na cena. Talvez por isso “a criança seria como o resultado da visão de Castellucci sobre o ator e o teatro: fazer aparecer o imprevisível para surpreender durante a obra que está sendo realizada” (LAFRANCE, 2012, p. 96, tradução minha).

Contudo, ainda que vejamos crianças no palco, não se tratam de *crianças-atores*. Mas por que digo isso, não são crianças fazendo “teatro”? O fato é que ele colocou as crianças, nos exemplos citados, como “parcelas do real”. Ele encontra um fragmento da realidade e a coloca em cena. Ainda que esse fragmento não se torne a realidade tal como ela se apresenta na sociedade, porque não estamos vendo as crianças brincando na escola, ou em casa, e sim, em um grande cubo transparente colocado no palco de um teatro. Ainda assim, não existe a ideia de atuar um “outro”. As crianças são colocadas ali para brincarem.

⁴¹ Aline Papin é atriz, formada pela *Haute École de Théâtre de Suisse Romande*, em Lausanne, Suíça. Esta entrevista à qual me refiro foi realizada em 23 de janeiro de 2009.

A criança, como já colocado, convoca em cena o imprevisível e a dúvida no espectador. Uma questão extremamente atual que diz respeito ao “real” em cena. A imprevisibilidade dos gestos desse bebê, que não podem ser premeditados, justifica muito bem a noção de *criança-ator* que apresento.

É inegável que neste espetáculo existe uma criança em cena, mas aquele bebê não poderia ser mais do que um bebê, não existe naquela cena a construção da ideia de atuar um “outro”. Novamente o que temos é a presença da criança sendo utilizada como parcela do real. Ou seja, existe uma grande diferença entre *crianças em cena*; *crianças-atores* e *crianças-não-atores*.

Utilizando apenas esses exemplos, não generalizando a obra do diretor e muito menos dizendo que em seus espetáculos não existam *crianças-atores*, pelo contrário, é possível ver até mesmo no próprio *Inferno* que outras crianças conseguem trazer essa noção, ou ainda no espetáculo *Purgatório*, em que uma criança é a protagonista da história, verifico que temos apenas crianças sendo colocadas em cena e não *crianças-atores*.

Aqui entro em uma questão importante, que é o nível de consciência daquilo que as crianças estão fazendo. Bebês e crianças de 2 a 4 anos podem não ter o nível de consciência sobre o que de fato é teatro e o que está acontecendo. Acredito, dessa forma, que as crianças podem se tornar atores apenas se a consciência sobre o que está acontecendo esteja clara para elas.

Um exemplo importante, durante todo o meu processo de seleção d’ *O Pé de Bico*, foi quando percebi que as crianças muito novas, de 4 anos, não tinham sequer a noção do que estavam fazendo, o por que estavam lá e o que representava aquele teste. Então não é possível trabalhar com crianças tão pequenas? Acredito que sim, isso não é uma regra, afinal existem crianças e crianças, só acredito que seja necessário expor para a criança o que ela está fazendo e o que aquilo representa, para que ela tenha a consciência, no mínimo, do que está sendo realizado.

Sendo assim, faço o recorte em meus estudos, utilizando *crianças-atores* na faixa etária de 6 a 8 anos para analisar os seus processos criativos. Essa é uma idade em que acredito que a percepção da alteridade, na possibilidade de se colocar em um lugar de um “outro”, os gestos e as ações possam ser trabalhados a partir da indução de um diretor ou preparador, em que se consiga fazer com elas possam repetir diversas vezes, seja no teatro profissional ou no cinema.

Dessa maneira, trago o espetáculo *Les Éphémères* como um excelente exemplo para as questões colocadas.

3.3 LES EPHEMERES, DO THEATRE DU SOLEIL, DE ARIANE MNOUCHKINE

Desde 1964, o Théâtre du Soleil, companhia francesa, dirigida por Ariane Mnouchkine, vem se firmando como uma companhia que ultrapassa seus limites. Quando se estuda esse grupo, percebe-se claramente que não se trata de uma companhia baseada no comodismo e em apenas uma forma, que um dia deu certo, ou de formas rígidas do fazer teatral. Compreendo o Théâtre du Soleil como único e fascinante.

Em *Les Éphémères*, Ariane Mnouchkine nos conta que o espetáculo fala

de instantes. Do presente que já não é presente no momento em que digo a palavra “presente”. Talvez da beleza dos seres, da dificuldade que temos em apreender essa beleza, e quando, às vezes, nos damos conta do quanto esse instante era belo, ele já passou. É um espetáculo feito dos instantes que nos fizeram (*apud* TACKELS, 2007, p. 37).

Ao todo são quase trinta episódios, “vidas minúsculas”, que nos são apresentados como grandes aparições, rompendo com a linearidade de tudo que conhecemos; das ações e do tempo, que é ora completamente dilatado, ora representado em segundos. O espetáculo é tecido com um grande fio:

- Onde se passa?
 - Na França. Isso também é espantoso! Passa-se na França, na nossa casa, hoje, ainda que inegavelmente haja relatos, lembranças, visões do passado. E é um espetáculo vivido por gente de hoje.
 - Quem são os efêmeros?
 - Os seres humanos! Somos nós “os efêmeros”.
- (Diálogo entre público e Ariane Mnouchkine no Théâtre du Soleil, em 20 de outubro de 2006, a propósito de *Les Éphémères*).

No que tange especificamente ao espetáculo *Les Éphémères*, pouco se falou ou escreveu, como já mencionei, na vinda ao Brasil, sobre a atuação das crianças. Para suprir essa carência, fui a campo e entrevistei um dos atores da companhia, Maurice Durozier, aqui já citado, e as irmãs Alba Gaïa Kraghede Bellugi e Galatea Kraghede Bellugi, que, aos 7 e 8 anos, foram duas das *crianças-atrizes*⁴² do espetáculo.

Les Éphémères contava com aproximadamente mais de 15 crianças, sendo a maioria delas provenientes da escola Primária de Montreuil, nos arredores de Paris. “A professora deles os trouxe para visitar o teatro, e foi assim que nós nos conhecemos. O teatro nasce sempre de um encontro” (DUROZIER, 2012, tradução minha).

⁴² A noção é de criança-ator, mas quando me referir às meninas, utilizarei o termo criança-atriz.

Todas as *crianças-atores* no espetáculo são especiais, alguns irmãos entre si, alguns filhos de atores, um com Síndrome de Down. As crianças representam papéis muito distintos umas das outras, com contextos completamente diferentes. Seria muito simplório e difícil tentar descrever cada cena, pois a riqueza de detalhes que elas transmitem chega a ser impossível exprimir em palavras.

O que vejo em *Les Éphémères* é que não há como falar do ser humano, suas histórias íntimas e particulares, excluindo as crianças. Percebo que o valor da vida está nas relações interpessoais e que as crianças estão presentes em todos os lugares. Mas se as crianças estão presentes, por que não colocá-las também no jogo? Foi nesta linha de pensamento que as crianças em *Les Éphémères* ajudam a contar toda a trama dos personagens.

Na primeira cena, por exemplo, em que aparece uma criança, uma menina, o contexto em que ela se encontra não foge da realidade de muitas famílias, em que o pai violenta constantemente a mãe, e os filhos presenciam tudo.



Figura 20 – Espetáculo *Les Éphémères*, de Ariane Mnouchkine (2009)⁴³

Testemunhamos esta cena, esta “micro-vida”, como um recorte. Já encontramos a mãe de Gaelle machucada, assustada com toda a situação. Nesta cena temos a força masculina covardemente representada e configurada nos machucados físicos e psicológicos, causados na

⁴³ As figuras 20, 21 e 22 foram captadas do DVD (filme) do espetáculo *Les Éphémères*, de Ariane Mnouchkine, filmados por Bernard Zitzermann em 2009.

figura feminina, a mãe. A criança parece saber de tudo, ao ponto de assumir o papel de responsável pela sua própria mãe. Os papéis se invertem, a filha passa a cuidar dos machucados da mãe e a história apenas se inicia, como um ciclo vicioso, onde não sabemos até quando isso durará.

Mas as crianças trabalhavam no mesmo molde dos atores adultos? Seriam dados os mesmos estímulos para um ator adulto e uma *criança-ator*? O que é singular nas improvisações realizadas por elas?

Para responder a esta questão, Ariane Mnouchkine relata que

elas improvisaram assim como os adultos, mas em condições de tempos diferentes, afinal elas ainda estão na escola. Os ensaios eram às quartas-feiras [dia que as crianças não têm aula na França]. Mas, às vezes, se durante o trabalho sobre uma visão [algo parecido com o surgimento de uma ideia ou percepção] que necessita a presença de uma criança, é um adulto que a substitui. A criança improvisa logo em seguida as falas. É lógico que uma criança não trabalha como um adulto. Tem que lhe proporcionar materiais para a imaginação, os relatos, as sensações. Ela não pode se transformar num macaco que imita os adultos. É mais difícil no teatro, que no cinema, onde eu sei o que tirar das crianças o que pretendo, pois é realizado uma vez só. Mas no caso preciso dos *Éphémères* foi fácil e feliz. As crianças se sentiam livres no palco. As imposições eram feitas apenas nas entradas e saídas, além de umas poucas indicações no interior da cena. No resto tinham uma grande liberdade (MNOUCKHINE *apud* CABET, 2007, p. 7, tradução minha).

A base do processo criativo do Théâtre du Soleil é a improvisação. A partir dela é que se começa a criar os personagens e as futuras cenas dos espetáculos.

Quando Ariane relata que as crianças improvisam assim como os adultos, mas em tempos diferentes, podemos visualizar nesta atitude de não “segregação” das crianças dentro do processo, algo muito parecido com o que Merleau-Ponty nos chama atenção.

Para o filósofo, não existe o “mundo das crianças” e o “mundo dos adultos”, conforme vimos no capítulo 2, como se fossem coisas separadas e distintas. Ele enxerga que existe apenas um único mundo *compartilhado*, visto, é claro, de perspectivas diferentes pela criança e pelo adulto.

Merleau-Ponty recusa a utilização de um conceito de “mentalidade infantil”. Isto nos faz pensar e refletir que a postura de todos os envolvidos na construção de *Les Éphémères* tendia a essa ideia proposta pelo filósofo. Na medida em que as crianças eram tratadas de igual para igual, é possível ver que não havia naquele processo uma ideia de “mentalidade infantil” como se as crianças soubessem menos, ou fossem inferiores, amorfas ou indefesas.

Contudo, devemos sempre estar atentos ao que Maurice Durozier indica. As crianças, segundo ele,

devem ser tratadas com a mesma exigência que os outros atores. Devemos igualmente, respeitar o seu tempo de descanso. Existem leis rigorosas na França e isso é muito bom. Uma criança não pode atuar duas noites seguidas, sua educação é a prioridade (DUROZIER, 2012).

Conforme já apontado, é importante resguardar a integridade da criança e a sua prioridade deve ser sempre a educação, conforme nos coloca Durozier. É exatamente esse um dos pontos em que uma *criança-ator* se diferencia do ator adulto. O seu tempo é outro, tempo este que deve ser respeitado.



Figura 21 – Espetáculo *Les Éphémères*, de Ariane Mnouchkine (2009)

Além do mais, o pensamento da criança é “polimorfo”, como visto no capítulo anterior. Sugere-se, assim, que a lógica do pensamento da criança não é a mesma do adulto e o seu modo de ser e estar é “não-representacional”, o que significa que a criança “não faz de conta”, do ponto de vista do “fingimento”. Ela vivencia aquela experiência.

O jogo, a brincadeira, algumas vezes foi considerado um pré-exercício da vida adulta. Essa concepção supõe, na criança, uma espécie de subordinação do jogo à vida real. Tal distinção é coisa de adulto. Para a criança, brincadeira é coisa séria (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 229).



Figura 22 – Espetáculo *Les Éphémères*, de Ariane Mnouchkine (2009)

É exatamente isso que se procura em uma *criança-ator*, que ela leve a brincadeira a sério. Isso não é supor que a brincadeira deva perder seu tom de imaginação e criatividade, ao se tornar séria. Pelo contrário, o músculo da imaginação, enfatizado tanto por Ariane Mnouchkine, quanto por Peter Brook, deve permanecer sempre ativo. Pronto para brincar.

Para finalizar esta parte, achei que seria interessante, antes de entrar nas impressões das *crianças-atrizes* que atuaram em *Les Éphémères*, mostrar o depoimento de Maurice Durozier, que narra suas experiências (como lembranças, que correspondem à sua conferência-espetáculo) com uma *criança-ator*:

[...] tive como parceiro Paco em “Les Éphémères”. Paco é um menino trissômico [síndrome de down] como se diz cientificamente, ele é simplesmente diferente. Ele atuou como o pequeno filho de Manolo, meu personagem. Foi verdadeiramente delicioso compartilhar esses momentos com ele. Ele tinha uma necessidade muito forte de rituais, como todos os atores também. Com Paco, era preciso se maquiar naquele momento preciso, repetir aquela passagem antes da cena toda noite, fazer aquela piada que ele tanto amava antes de entrar em cena. Não era que ele queria ser tranquilizado, isso fazia parte do seu ritual pessoal. Ele não precisava do público para começar a ser, desde o momento que ele me via maquiado, eu existia para ele como papai Manolo, eu era sem sombra de dúvida, seu avô. Foi muito agradável e saudável para mim, sua exigência e forte crença me puxava para cima. É verdade que com o tempo, e experiência parece ter menos necessidade de impulso e necessidade de concentração antes de entrar no palco. Todas essas etapas antes do Ato me traziam de volta ao essencial e à base da atuação. Houve uma cena em que o avô inicia o neto à tourada. Antes de entrar, por trás da cortina, repassávamos cada vez todos os movimentos, em absoluto silêncio, para não incomodar a apresentação que acontecia simultaneamente. Estes foram os momentos de graça, de harmonia. Uma vez, nós encontramos um novo passo com a capa, eu lhe perguntei: Você quer tentar? Ele disse: Sim! Estávamos ensaiando. No dia seguinte, eu expliquei que não iria fazê-lo novamente, mas voltar àquilo que havia sido ensaiado. No Teatro, quando inventamos qualquer coisa que funciona na apresentação, não devemos repetir no dia seguinte. Na gíria do

teatro do Soleil, é chamado de mexilhões, esses moluscos que se agarram nos barcos e os faz ficar lentos. Paco compreendeu muito bem essas leis do Teatro. Na verdade, ele me coloca sempre em uma posição cominando a vigilância e a autenticidade. Provavelmente, no meu interior, eu tinha de reviver a relação de iniciação que eu tive como criança, com o meu próprio avô. Ele foi muito importante para mim. Na cena, Manolo ensinou a Pedro, seu neto, a chegar o mais alto possível, ele inoculou o desejo de se tornar um herói, os valores comuns a todos os homens. Nos bastidores, a relação inverteu, por sua consciência, permeabilidade, foi Paco, que me transmitiu isso (DUROZIER, 2012)⁴⁴.

Diante da fala de Maurice Durozier, seleciono uma passagem que me parece ser extremamente interessante, embora acredite que cada leitor poderá fazer das falas do ator francês, suas próprias reflexões acerca do trabalho realizado pelo Soleil. A passagem diz respeito à necessidade muito forte de Paco, uma criança-ator, de criar seus rituais, assim como os atores adultos. Veremos que isto ocorreu com as outras crianças; parece-me que essa forma de ritualizar a passagem do “bastidor” para o palco se torna uma necessidade bastante genuína das *crianças-atores*. Além disso, se analisarmos a estrutura do Théâtre du Soleil, veremos que estes rituais de preparação fazem parte do DNA da companhia.

Todos que já viram seus espetáculos sabem que, antes mesmo de iniciar a sessão, somos convidados a acompanhar o ritual de passagem dos atores para a construção de seus personagens, onde vemos todos os atores se maquiando. Eles ficam em seus “espaços íntimos” e podemos acompanhar através de um véu transparente, que cobre toda a área dos “camarins”, todos os atores se arrumando. Ou seja, essa necessidade de Paco de construir o seu ritual pessoal nada mais é do que uma necessidade da própria companhia, das metodologias, dos caminhos de trabalhos, criadas por eles.

Outro fator importante a ser destacado é a inserção de uma *criança-ator* com Síndrome de Down. Isto precisa ser destacado, na medida em que é raríssimo ver este tipo de atuação dentro das companhias de teatro profissional mundo afora. Acho que esta é uma grande lição mostrada pelo Théâtre du Soleil. A quebra de preconceitos pode começar por simples gestos e pela inclusão de TODOS na linguagem teatral; ela não pode ser vista apenas como pertencente somente aos que se dizem “normais”.

3.3.1 Impressões das crianças-atrizes em Les Éphémères

⁴⁴ Novamente, de forma consciente, deixo um depoimento na íntegra, acreditando que com as próprias palavras do narrador, criam-se e problematizam-se muitas das questões que estou trazendo para a discussão. É como se deixasse em suspenso para o próprio leitor fazer sua análise da história contada por Maurice Durozier, ator do Théâtre du Soleil. Este trecho, cedido por Durozier, faz parte da sua conferência-espetáculo *A Palavra de Ator*.

Alba Gaïa Kraghede Bellugi, nascida na França em 1995, atuou no Théâtre du Soleil dos 7 aos 13 anos de idade. Seu pai é italiano [ator há mais 25 anos na companhia] e a mãe é dinamarquesa.

Seguindo uma linha de raciocínio fenomenológica, acredito que é muito importante ver o ponto de vista das “ex-crianças” que atuaram no espetáculo. E mais do que isso, resgatar a memória desses sujeitos de modo que este registro não se perca na história. Contudo, reconheço que esse resgate da memória de algo que já aconteceu deixa de ser o ponto de vista da criança, passando a ser do ponto de vista de uma adolescente que foi uma *criança-atriz* no espetáculo.

No congresso da ABRACE⁴⁵ de 2012 em Porto Alegre, cujo tema era “TEMPOS DE MEMÓRIA: Vestígios, Ressonâncias e Mutações”, esta questão ficou muito evidente com a palestra do professor Ivan Antonio Izquierdo. Para ele, a nossa memória pode ser falseada. Nossas recordações podem sofrer modificações ao longo dos anos e aquilo que contamos já não foi exatamente como vivenciamos. A isso ele chama de “memória falsa”. Contudo, ele não negativiza essa memória, pelo contrário, ele a positiviza, encarando-a como um processo natural dos seres humanos. Afinal, como diz o filósofo Bachelard, “a memória é um campo de ruínas psicológicas, um amontoado de recordações. Toda a nossa infância está por ser reimaginada” (2009, p. 94).

Reconhecendo esta problemática, percebo que até mesmo essa memória “quase adulta” nos ajuda, na medida em que poderemos analisar as impressões que ficaram. O que foi reverberado e o que mais marcou no processo.

Visto dessa maneira, transcrevo parte da entrevista com Alba Bellugi, para observarmos o modo como as cenas, os personagens, os conflitos e a direção se colocavam perante o fazer artístico das crianças:

O espetáculo foi construído sob a base de improvisações, sendo assim, as cenas não eram definidas e as coisas mudavam muito durante os ensaios. Ariane modificava ou suprimia cenas e cada um podia tentar acrescentar alguma coisa. [...] Não construímos o(s) personagem(s) sozinhos, é por isso que, inicialmente, discutimos muito a respeito com os outros atores e com Ariane.[...] O fato de discutir com os outros atores e com Ariane ajuda muito para a construção do personagem. As cenas dos espetáculos são, por vezes, tiradas de histórias pessoais, ou de fatos diversos. Em seguida, encontramos as pessoas que chegam, lemos artigos, há um verdadeiro trabalho de documentação. [...] no começo, durante a construção do espetáculo, ensaiávamos cena por cena e, ou a Ariane cortava no meio da cena para

⁴⁵ VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Realizado de 08 a 11 de outubro de 2012 em Porto Alegre/UFRGS.

modificar as coisas, ou ela esperava até o fim da cena para dizer o que pensava a respeito. [...] Mas, em especial, eu percebi que eu tive, muito cedo, consciência de certas coisas (graças, também, ao espetáculo “*le dernier caravanserail*”), isso me trouxe uma real maturidade pela minha idade (eu acho). [...] Eu me comovi muito com a história da Gael, a série de cenas sobre a história dela foi muito modificada durante os ensaios. [...] Eu não me lembro mais se fui eu ou uma outra menina que fez a improvisação pela primeira vez, mas eu sei que era uma das únicas cenas que eu tinha realmente necessidade, antes de entrar em cena, de tomar um tempo para recontextualizar, falar com Astrid (a atriz que fazia a mãe). Ela tinha no seu camarim um conjunto de textos sobre mulheres agredidas e nós líamos juntas⁴⁶ (BELLUGI, 2012a).

Assim como Paco, vemos que Alba também precisava criar seus rituais, quando ela diz que tinha a real necessidade, antes de entrar em cena, de tomar um tempo para recontextualizar, falar com a atriz que fazia sua mãe, ler textos que diziam sobre as mulheres agredidas na época. Tudo isso era uma forma de criar esses rituais de construção dos personagens; que me parecem serem importantes e servirem como metodologia de trabalho.

Acredito que se tratando de crianças, esta pode ser uma informação importante. Na medida em que temos este relato, é interessante observar que essa necessidade de ter este tempo para “recontextualizar” partiu, ou ao menos ela foi “ensinada” a pensar assim, da própria criança. Uma atitude que eu chamaria de merleau-pontiana: ver o ponto de vista da criança nos processos criativos é acompanhar e perceber o que a criança tem necessidade, o que ela está pedindo, o que faz sentido para ela. Tanto para Paco quanto para Alba, estes eram rituais importantes e que deveriam ser respeitados, talvez para outras crianças isto não fizesse sentido. Acredito que cada criança tem uma forma e um modo de pensar, não há como generalizar. Se pegarmos, por exemplo, *O Pé de Bico*, Octávio não tinha essa real necessidade de contextualizar dessa forma, não houve essa criação de “rituais” para cada cena.

Voltando ao espetáculo, como já dito, todos eles são construídos sob a base das improvisações. O que nos chama atenção nesse processo é que os personagens das *crianças-atores* não eram construídos sozinhos; as questões eram discutidas com todos os atores e a direção envolvida.

As crianças, no espetáculo, eram utilizadas tanto para contar uma história de um personagem, mostrando as fases da vida (criança, adolescente e adulto), quanto para contar alguns *flashbacks*, momentos que já passaram e que justificam as escolhas daquele personagem adulto.

⁴⁶ Entrevista realizada no dia 8 de agosto de 2012 por e-mail com Alba Gaïa Kraghede Bellugi, que atuou quando criança no espetáculo *Les Éphémères*, do Théâtre du Soleil (tradução minha).

A maturidade colocada por Alba Bellugi pode ser muito bem exemplificada, quando ela relata a necessidade de recontextualizar determinada cena. Este tipo de atitude, em uma *criança-atriz*, mostra não somente o comprometimento com o trabalho, mas a compreensão do papel do ator. Na medida em que ela sente a necessidade de buscar formas, caminhos, quase metodológicos, para acessar determinado personagem, percebemos que existe a consciência do lugar e o espaço ocupado por ela como sujeito. E também como *criança-ator* que entrará em cena.

Já a atriz Galatea Kraghede Bellugi, nascida em 1997, segue ainda no Théâtre du Soleil, diferentemente de sua irmã Alba Bellugi. Destaco dois pontos extremamente interessantes na entrevista realizada com Galatea Bellugi.

O primeiro deles diz respeito à seguinte fala:

Há uma cena que nunca foi realizada, mas que foi planejada: uma com Aline que fazia uma falsa Morgane. Eu não sei ao certo porque ela me marcou tanto, porque ela jamais foi encenada. Eu não poderia dizer que havia uma cena que eu preferisse atuar. Durante a distribuição (Isto é, quando Ariane nos dizia, no mesmo dia da apresentação, qual personagem nós iríamos fazer), eu ficava tão feliz de fazer Aline ou Gaël ou qualquer outro papel⁴⁷ (BELLUGI, 2012b).

O que me chama atenção é o relato de que, no mesmo dia da apresentação, a diretora Ariane Mnouchkine escolhe qual o personagem determinada criança fará naquela apresentação. Este tipo de atitude é extremamente importante de ser destacada. Quando se analisa a atuação das crianças no teatro profissional adulto, percebo que muito pouco se discute sobre os processos pedagógicos que envolvem esse tipo de preparação e formação.

Quando Mnouchkine decide, no dia da apresentação, escolher qual criança fará a personagem Aline ou Gaël, vejo que existe nessa atitude uma “pedagogia invisível” (Mesmo sabendo que a criança não pode atuar duas vezes seguidas em uma apresentação, conforme a legislação francesa), a diretora busca caminhos de trabalho com as crianças, que visam à não mecanização, à surpresa, o presente, o aqui e o agora.

E é justamente este o segundo ponto que destaco no relato da atriz Galatea Bellugi:

Há cenas muito difíceis de encontrar, que nós tivemos que repetir e repetir novamente, mas isso não era uma rotina, pois as cenas eram sempre melhoradas e diferentes. Em geral, nós não repetíamos muito a mesma cena para que ela não se tornasse muito mecânica (BELLUGI, 2012b).

⁴⁷ Entrevista realizada no dia 9 de maio de 2012 por *e-mail* com Galatea Kraghede Bellugi, que atuou quando criança no espetáculo *Les Éphémères*, do Théâtre du Soleil (tradução minha).

Ou seja, os processos de trabalho, tanto da *criança-ator* quanto dos atores adultos, são muito parecidos e possuem muitos pontos de contato. A luta para não tornar as ações mecânicas, artificiais, “falsas” é de ambos.

3.4 ANÁLISE DA PREPARAÇÃO DE UMA CRIANÇA-ATOR PARA O CURTA-METRAGEM *REQUÍLIA*

MENDIGO:
*Vou te dar um desafio. Três pessoas
 vão pescar. Dois pais e dois
 filhos. Como pode?*

(Fragmento norteador de todo o roteiro *Requília*, de Renata Diniz)

Mapeando os preparadores de elenco de Brasília que tivessem um trabalho específico com crianças, encontrei na atriz e preparadora Fernanda Rocha, aqui já citada, que há mais de 12 anos está no mercado de trabalho, uma grande aliada.

Na primeira entrevista com a preparadora, fui convidado a acompanhar o processo de preparação, que havia começado recentemente, de uma *criança-ator* para o curta-metragem *Requília*, com direção e roteiro de Renata Diniz.

A charada lançada no filme pelo personagem Mendigo, ao Menino, é muito mais do que um simples desafio. No roteiro, o Mendigo pergunta se o Menino é bom de matemática e propõe um desafio, que ele resolva a charada. Ao longo do filme, vemos o Menino, com 7 ou 8 anos, tentando desvendar o mistério desse desafio. E, ao mesmo tempo, uma linda amizade começa a surgir entre um garoto de classe média e um Mendigo que mora em uma parada de ônibus.

Transponho esta charada, ou melhor, as sensações e as inquietações provocadas por ela, para todo o processo que pude acompanhar da preparação do curta-metragem.

O Henrique, a *criança-ator* do filme, passou a ser o meu grande desafio. É como se o sentimento de querer descobrir a resposta da charada fosse equivalente ao desejo de querer desvendar todas as questões que envolvem a atuação das crianças no cinema, utilizando como estudo de caso aquele garoto. É claro que isto de certa forma é impossível, visto que os estudos de caso não visam a generalizações, mas essa era uma oportunidade de aprofundar as questões que me instigam sobre as crianças em cena.

3.4.1 Os ensaios

Como analisar os ensaios e que metodologia utilizar?

O método de abordagem que tenho utilizado, como já dito, tanto para a análise de *Les Éphémères* quanto para o curta-metragem, é a fenomenologia de Merleau-Ponty.

Merleau-Ponty tem alguns princípios que me ajudam a compreender a criança em cena. Como ferramenta fenomenológica também me utilizo da construção de diários de bordo⁴⁸. “O *Diário de Bordo* é a compilação de todas as anotações que um encenador-criador faz durante a escritura, montagem e encenação do espetáculo sobre o qual, futuramente, sua dissertação ou tese vai tematizar e discutir” (MACHADO, 2002, p. 260).

Mais do que as anotações que um encenador-criador faz durante o processo de construção artística, de algum tipo de espetáculo ou no ensaio de um filme, percebo que o *diário de bordo* serve, principalmente, como instrumento para o pesquisador que ali observa. Ainda mais se esse pesquisador utiliza a fenomenologia como método de abordagem, independentemente se a sua observação é participante ou não.

O mote do pensamento merleau-pontiano está em compreender a criança a partir dela mesma, não de teorias sobre ela. O importante aqui é estudar o ponto de vista da criança, não do pesquisador. Para isso, o *diário de bordo* torna-se uma grande ferramenta, justamente porque, com ele, o pesquisador passa a anotar tudo o que a criança produz em termos de opinião, ação, gesto ou de criação cênica.

Quando me tornei esta figura presente, porém que somente observava, e não fazia nenhum tipo de intervenção sobre determinado tipo de jogo, sobre determinada cena, logo fui percebido pelo Henrique.

Certo dia, o Henrique me perguntou o que eu tanto anotava. Respondi que eu estava ali para pesquisar tudo o que ele fazia. Antes mesmo da cara de surpresa e interrogação surgir em seu rosto, disse que minha pesquisa se tratava da atuação das crianças. E como ele era uma criança muito esperta e inteligente, estava ali para observá-lo. Neste momento, ele pegou no meu caderno e perguntou o que eu tinha escrito. Li, ou melhor, ele passou a ler o que eu havia escrito. Mas como minha letra de médico não permitiu que ele lesse tudo, terminei algumas frases que ele não conseguia entender. Pois bem, em que isso se transformou? Ele passou a querer, todo dia, ver o que eu tinha escrito e, mais ainda, me corrigir ou acrescentar determinada informação que eu havia esquecido de escrever. Minha figura passou de “invisível” para visível, na medida em que o Henrique sabia e entendia o porquê da minha presença.

No segundo dia de gravação, o Menino pediu o meu caderno emprestado para escrever o que a atriz Camila Guerra, a babá do filme, havia acabado de dizer. Este simples

⁴⁸ Para Machado (2002), justamente pelo *Diário de Bordo* traduzir a experiência pré-reflexiva da pesquisa é que podemos chamá-lo de “ferramenta fenomenológica”.

gesto me mostrou o quanto ele entendeu o que era o meu *diário de bordo*. Entendeu o que eu estava fazendo lá. Como um grande observador que ele é, percebeu que a figura do pesquisador é estar presente e anotar todas as coisas interessantes que surgirem.

Já com relação à direção de atores, percebi uma característica da preparadora, Fernanda Rocha, que me chamou atenção. A forma como ela conduzia as cenas e as improvisações. Ela se dirige aos atores e fala em seus ouvidos aquilo que gostaria que eles fizessem ou prestassem mais atenção. A essa atitude, denominei “direção no ouvido”. Essa “direção no ouvido” que guiou todo o processo está muito relacionada ao que Marina Machado chama de atitude de “agachamento”, “modo de ir para perto do chão, onde a criança habita” (2010b, p. 13). Esta atitude nada mais é do que ouvir e acolher as crianças a partir do ponto de vista delas. Esta é uma noção reivindicada pelo próprio Merleau-Ponty nos seus cursos da Sorbonne.

Ao se falar diretamente para a *criança-ator*, sugerindo a ela que pense ou refletia sobre o que está fazendo, em seu ouvido, ou ainda, que lhe chame atenção como “tente não rir”, “é uma brincadeira séria”, vejo que essa é uma forma de não expor a todos os presentes os problemas com que aquela *criança-ator* está lidando. Quando o preparador fala em voz alta, pode inibir o processo criativo da criança, por ela achar que está sendo exposta demasiadamente. Travas podem surgir.

Uma característica muito forte do Henrique é que, durante toda a “direção no ouvido”, ele não se desconcentrava. Ele percebia aquela voz onipresente, reagia às indicações propostas pela preparadora, mas não se desconcentrava, continuava na brincadeira, no “espaço potencial”. Essa seriedade da brincadeira, este profissionalismo a que me refiro, está relacionado a uma “atitude de compromisso”. Que nada mais é do que a postura de um ator adulto profissional, que em seus trabalhos, demonstra comprometimento com todos os envolvidos.

Não há como garantir que todas as crianças que participaram de um processo criativo no teatro profissional adulto ou no cinema irão seguir a carreira de ator. Um exemplo claro disso é quando Alba Bellugi, que atuou em *Les Éphémères*, dos 7 aos 13 anos de idade, ao ser questionada se gostaria de seguir a carreira de atriz, respondeu: “Eu acho que não vou continuar no caminho de atriz, a ideia de depender continuamente do desejo do outro não me agrada muito (BELLUGI, 2012a).

Se a criança irá continuar ou não, dependerá das possibilidades futuras, da trajetória de cada uma. Trabalhar o músculo da imaginação, a sensibilidade artística, na mais tenra idade pode auxiliá-las no desenvolvimento humano, mas não que isso seja uma regra. A

formação cidadã, o desenvolvimento humano de uma criança, pode se dar de diversas formas, de acordo com a experiência de vida de cada uma. Entendo que a arte não é a única possibilidade para essa formação.

Quando dizia que o Henrique era um profissional, estava seguindo essa linha de raciocínio. No momento em que ele consegue brincar, deixar ser conduzido pelo jogo, fazer aquilo que lhe é pedido, criar o “espaço potencial”, se concentrar, seguir as marcas, repetir, e tudo isso *sem reclamar*, acredito que estamos diante de uma *criança-ator* profissional. No sentido de levar a brincadeira a sério, de ter uma “atitude de comprometimento” com toda a equipe e direção.

Um exemplo claro da seriedade do Henrique esteve no primeiro dia de gravação. Ele acorda às 6 horas da manhã e se prepara para ir gravar. Uma rotina que não lhe é estranha, afinal ele já fez o videoclipe da banda Fresno, alguns comerciais, mas no cinema era sua primeira experiência. Contudo, lágrimas começam a escorrer de seus olhos. Começo a ficar assustado. A equipe de certa forma começa a ficar aflita. Será que ele está gripado? Será que é o sol? O que será que está acontecendo? Ele diz que é o sol. Não assume que está com algum problema. Não quer preocupar ninguém. A dinâmica do *set* começa a mudar. O Henrique espera na sombra, limpa as lágrimas com papel. Sou o guardador do papel. Mas o que me chamou atenção? Durante as gravações, lágrimas começam a cair e ele poderia muito bem parar a cena e dizer que o seu olho está irritado, que não daria para fazer as cenas. Ou que colocasse as mãos nos olhos, mas não, isso não ocorreu. Até o momento do “corta”, ele permanece no “personagem”, não se deixa levar pelas lágrimas que estão atrapalhando. Aliás, aquele olho irritado, o piscar constante, torna-se uma característica do personagem. Como uma criança de 7 anos consegue se concentrar de tal maneira que nem as lágrimas no seu rosto atrapalham a gravação da cena?

A resposta está na seriedade da brincadeira. Parece que ela entende, ou ao menos o Henrique entendeu, que deveria continuar o seu trabalho. Quando a *criança-ator* percebe que existe uma equipe, uma produção, um contrato “moral” é assinado. Depois do almoço, sua mãe levou o seu remédio. Ao que tudo indicava, tratava-se de uma crise alérgica. No segundo dia de gravação, tudo estava perfeito!

4 OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DO CURTA-METRAGEM *O PÉ DE BICO*

4.1 A INFÂNCIA NO CINEMA

Há muito tempo, o cinema tem se utilizado da criança e da infância para abordar diversos temas que coincidem com a vida “real”. Inúmeros filmes potencializaram a criança como protagonista de suas próprias histórias, tratando de temas como a miséria, o abandono, a religião, a pluralidade cultural e a violência, e, ainda, a brincadeira, o lúdico e o fantástico, que estão no campo da imaginação. Todas estas temáticas têm sido abordadas cada vez mais na linguagem cinematográfica.

A humanização das crianças dentro de um filme tem descortinado uma série de questões, e tenho observado que muitas histórias são apresentadas a partir dos gestos, imagens e movimentos gerados por crianças, fazendo com que estudiosos da infância, no campo da Antropologia da Criança, da Sociologia da Infância, da Educação, das Políticas Públicas e das Artes, se debrucem sobre o movimento gerado pela infância no cinema.

Recentemente, na premiação do Oscar dos melhores de 2012⁴⁹, tivemos a presença de uma *criança-atriz*, Quvenzhané Wallis, hoje com 9 anos de idade, mas com 6 anos durante as filmagens, concorrendo ao prêmio de melhor atriz, pelo filme *Indomável Sonhadora*, do diretor Benh Zeitlin. Esta indicação da Academia veio a calhar neste momento da minha pesquisa, pois tenho defendido que o cinema – tanto por parte da crítica, dos estudiosos e dos espectadores – tem reconhecido a criança como fonte importante nos processos criativos, e mais, eles têm percebido e visto nela todo o seu potencial criativo.

Voltando à minha pesquisa, como vimos no capítulo 3, o que tem me interessado é o que define uma *criança-ator*, quais são os elementos a serem observados em um *casting* e, ainda, os processos pedagógicos que envolvem a preparação dessa criança. Fico muito curioso para saber, por exemplo, como Quvenzhané Wallis foi escolhida para o papel, como foi feita a seleção, o que foi observado etc.

É quase impossível responder a todas as questões que envolvem a atuação das *crianças-atores* no cinema ou no teatro. Contudo, para que esta pesquisa tivesse um diálogo entre a teoria e a prática, iniciei o meu primeiro trabalho no cinema com a preparação e a

⁴⁹ Utilizo este exemplo apenas para justificar a importância da criança na premiação. Entendo que existe uma questão relativa entre a seleção e o prêmio para os “melhores” do ano.

direção do curta-metragem *O Pé de Bico*, filmado nos dias 25 a 29 de dezembro de 2012 em Guaxupé – MG e finalizado em fevereiro de 2013.

4.2 OS CAMINHOS D’ O PÉ DE BICO: “AS ÁRVORES DE CHUPETA” PELO MUNDO

Esse curta-metragem tem como eixo temático a criança e sua imaginação. Trata-se da capacidade delas de brincarem no campo da realidade e da ficção. O filme fala da relação e do apego de uma criança a seu bico (chupeta). Vemos uma das crianças, o protagonista, criar uma série de histórias que vão sendo narradas por meio de um simples objeto, um bico. Somos guiados por sua imaginação e por acontecimentos que, na vida real, seriam impossíveis de acontecer, mas que na mente de uma criança, torna-se possível. Percebemos esta criança criando uma relação de dependência e de amor com este objeto, que depois, por motivos maiores, acaba por perder duas vezes seguidas.

O filme vai tratar das relações e das estratégias que os pais criam em torno da criança para que ela deixe de usar chupeta. Acredito que todos nós temos nossas histórias de como paramos de usá-la quando criança, e é isso que é mais interessante no filme. Apesar de ser quase que exclusivamente com crianças, acredito que os adultos irão se identificar imediatamente, porque diz respeito também às suas infâncias. O tema é universal. Vemos no filme a criança e seu imaginário; e a construção de fábulas que guiam o seu pensamento polimorfo, pensamento este que sempre foi reivindicado pelo filósofo francês Merleau-Ponty, já tratado no capítulo 2.

Depois de realizado o curta-metragem, quando fui procurar na internet qual seria o melhor termo para traduzir para outras línguas o título *O Pé de Bico*, descobri algo extremamente interessante que diz respeito ao imaginário da criança e das brincadeiras intermediadas pelos adultos, que fazem com que mitos, fábulas, histórias, sejam transmitidas de geração em geração e construam tradições culturais que podem ultrapassar as barreiras físicas de um país. Mas por que digo isso? Existe uma tradição sueca (embora algumas fontes digam que seja dinamarquesa), criada em Estocolmo, há trinta anos atrás, por empregados da limpeza do Zoológico Skansen Park, situado na ilha de Djurgården, na Suécia, que começaram a colocar nas árvores todas as chupetas que eles iam encontrando ao realizar suas tarefas. Com este simples gesto, começou-se uma tradição. Segundo o blog *El Árbol de Chupete*, “durante todos estes anos o lugar se converteu em um espaço de “peregrinação”,

onde as famílias de toda a Suécia viajam com seus filhos para que eles de forma lúdica entreguem seu inseparável amigo”⁵⁰.

Ainda segundo o blog citado, mais de 12 mil chupetas foram colocadas nas árvores do zoológico durante estes trinta anos na Suécia, e isto fez com que a tradição começasse a ser reproduzida em outros lugares do mundo, como, por exemplo, Alemanha, Dinamarca, New York City, Espanha, entre outros. Na Espanha, de acordo com a fonte citada, existem duas árvores de chupeta. A primeira foi criada no *Parque de la Batería*, em Torremolinos, e dizem que começou de forma espontânea quando alguns pais colocaram ali a chupeta de seus filhos. Outros foram seguindo os mesmos passos, a ponto da Prefeitura acolher a ideia, decidindo colocar uma cerca colorida em volta das árvores, colocando cartazes e oferecendo de forma gratuita algumas caixinhas para que as crianças pudessem colocar as chupetas e os pais simplesmente anotarem o nome de seus filhos e a idade quando eles colocaram a chupeta ali.



Figura 23 – Imagem retirada do blog de Camilla Engman⁵¹

⁵⁰ Fonte disponível em: <<http://elarbodeloschupetesdesevilla.blogspot.com.es/p/arboles-del-mundo.html>>. Acesso em: 27 jul. 2013, tradução minha.

⁵¹ Disponível em: <<http://blog.momes.net/2186-Des-arbres-a-tetines-.html>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

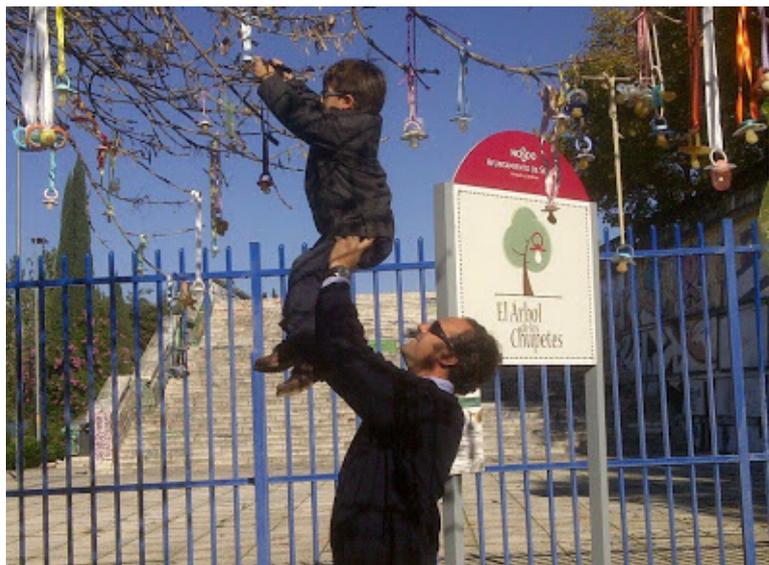


Figura 24 – Pai segurando o filho para colocar sua chupeta na árvore⁵²



Figura 25 – Parque de la Bateria em Torremolinos, Espanha⁵³

⁵² Imagem disponível em: <<http://elarbodeloschupetesdesevilla.blogspot.com.es/2013/07/nos-mudamos-la-pagina-de-facebook.html>>. Acesso em: 27 jul. 2013.



Figura 26 – Imagem retirada do filme *O Pé de Bico*, de Tiago Cruvinel

Acho interessante que se olharmos a figura 26 do filme *O Pé de Bico*, embora a estrutura narrativa não tenha sido baseada na tradição sueca (o roteirista não sabia da existência dessa tradição), ela nos remete a uma estrutura arquetípica, ou seja, é como se a imagem da “Árvore de chupeta / Pé de Bico”, estivesse dentro de um inconsciente coletivo, seguindo uma estrutura jungiana⁵⁴ de pensamento. Não entrarei nas questões que envolvem a complexidade deste tema, contudo, trago estas imagens e a tradição sueca para fazer uma conexão com a história do filme, muito embora, como já dito, esta consciência “arquetípica e inconsciente” tenha surgido somente depois da elaboração do filme.

4.3 ABC DO CINEMA – PESQUISA DE CAMPO PARA FAZER UM FILME INDEPENDENTE

O processo de construção desse curta-metragem foi chamado de “pesquisa de campo para fazer um filme independente”. Mas o que seria isso? Trata-se da busca por profissionais de áreas afins, como artes visuais, arte e tecnologia, ou até mesmo do cinema,

⁵³ Imagem disponível em: <<http://fotos.diariosur.es/201101/el-arbol-de-los-chupetes-640x640x80.jpg>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

⁵⁴ Jung trabalhou com a ideia de que os arquétipos formam o inconsciente coletivo. Por arquétipos, podemos entender as imagens que são universais e que existiram desde os tempos longínquos, como, por exemplo, os mitos e os contos de fadas.

que não possuem uma metodologia específica de trabalho (volto à questão da “metodologia invisível”) ao ponto de poder ensinar o “ABC do cinema”, mas que pudessem me ajudar na construção do meu filme.

A primeira palavra que aprendi nesta pesquisa de campo foi parceria. Cinema não se faz sozinho, assim como o teatro. Foi pensando nesta palavra que comecei a tecer uma rede de contatos que me auxiliasse na decodificação dos principais elementos necessários para se fazer um curta-metragem.

O primeiro deles é o roteiro realizado por Frederico Chaves⁵⁵. Minha primeira reação ao ler o roteiro é que eu poderia, com esse material, cair naquilo que venho discutindo que é a “a criança isolada do contexto adulto”, ou ainda, em “contextos infantilizantes”, que fugisse da construção teórica que venho trazendo sobre elas estarem inseridas em quaisquer contextos, em que, para Merleau-Ponty (2006), não existe o “mundo da criança” e o “mundo do adulto”, como se fossem coisas separadas e distintas.

Desde o início, quis que o filme, embora utilizasse crianças dentro da linguagem cinematográfica, não fosse exclusivamente para elas, mas que fosse pensado para os adultos também, de forma que a faixa etária fosse para todos; onde adultos e crianças pudessem se identificar e se aproximar da história.

Para fazer esta ligação direta entre o adulto e a criança, foi inserido no roteiro uma mulher que representasse a mãe do protagonista. Esta mãe tem um papel fundamental na trama, porque ela representa o olhar do adulto perante a imaginação das crianças. A mãe, no argumento inicial desenhada como sendo enigmática, foi construída e dirigida para que não demonstrasse muito cuidado com o filho. Por isso vemos, no início do filme, que ao preparar a mamadeira para seu garoto, falta um cuidado, algo que faz com que ela seja uma mulher não muito cuidadosa⁵⁶. Talvez uma mulher cansada, que ainda junta todas as suas forças para entrar na brincadeira das crianças. A figura do cigarro, o vício, também aparece como marca dessa personagem.

Outro ponto trabalhado no roteiro foi a ausência de falas. Este mecanismo que a princípio veio por questões técnicas, apresentou-se como o mote do meu processo pedagógico

⁵⁵ Frederico Chaves é professor de artes cênicas, formado pela Universidade de Brasília (UnB) e, em 2013, exerce o cargo de analista de cultura da Secretaria de Cultura de Anápolis – GO.

⁵⁶ Gostaria de relatar aqui, que durante a exibição do filme, na escola em que trabalho, uma das espectadoras me disse que teve uma aflição enorme ao ver esta cena. Esta cena a fez lembrar de que quando ela era criança, via as cinzas de cigarro em sua comida, pois na ocasião, sua mãe fumava muito. Este pequeno detalhe me trouxe um retorno bastante interessante e que demonstra o alcance do filme nas questões que dizem respeito tanto à memória pessoal quanto à relação mãe e filhos e as possíveis recordações positivas ou negativas que um filme pode gerar.

e criativo. A ausência de falas entrou como parte da metodologia do meu trabalho, em que as cenas só poderiam ser construídas por meio dos gestos e ações, onde a fala não poderia estar presente. Todas as minhas estratégias de ensaios foram pensadas em como criar um ambiente em que os atores pudessem improvisar, sem se utilizar da linguagem verbal.

Algo muito parecido com que o ocorreu em uma das cenas de *Les Éphémères*, que analisei, quando a filha está diante da mãe machucada pelos maus-tratos do pai (ver capítulo 3). Nessa cena, a criança quase não fala, ela está presente, mas a narrativa não é contada por meio de diálogos excessivos. As imagens e as ações dos atores vão nos conduzindo e narrando uma história que pode gerar diversas interpretações, mas que cabe ao espectador fazer esta amarração, entre o que ele está vendo e o que está de fato acontecendo. O espectador vira o roteirista dos diálogos. Os diálogos podem ser criados na mente do espectador, caso ele ache necessário. Foi neste sentido que foi pensado *O Pé de Bico*, relacionando-o, ainda, ao que disse Merleau-Ponty sobre o que é expresso pelos gestos:

[...] o espectador não dispõe do texto, mas o imaginário começa a valer por real graças à experiência de uma sobreposição perfeita entre o sentido do texto e a conduta do ator; o espectador e o ator reúnem-se no não-convencionado graças à flexibilidade e à precisão com o que o ator “apresentou” seu papel (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 561).

Muito embora Merleau-Ponty esteja falando do teatro, acredito que posso fazer algumas conexões do seu pensamento com a linguagem cinematográfica, utilizando *O Pé de Bico*, principalmente nesta relação espectador e público. O que o filósofo coloca é que

o ator faz aparecer objetos imaginários na ponta de seus gestos [...] isto reside no fato de que os gestos trazem à superfície do mundo objetos que não existem e no entanto são tão significativos quanto um objeto visto, ou ainda talvez; ela cria vãos nos quais se tornam visíveis condutas de outros seres humanos (*Id., ibid.*, p. 561-562).

Embora Merleau-Ponty esteja, no meu ponto de vista, falando da criação de gestos que possam substituir objetos físicos, por meio do imaginário, no filme, acredito que o ator também pode, por meios dos seus gestos, fazer aparecer o “diálogo” imaginário. Em todos os ensaios e nas gravações, não era permitido “falar”. Todas as improvisações deveriam ser feitas por gestos e movimentos. No filme, há um único diálogo, um improviso do Octávio, em que ele sai correndo gritando “mãe! mãe! mãe!”, pra que ela pudesse ajudar com o que acabara de acontecer (A chupeta caiu no vaso sanitário).

Portanto, o ator cria, por meio do imaginário – seguindo a linha de raciocínio de Merleau-Ponty – os diversos movimentos, gestos, que fazem com que a fala não seja

necessária, tornando a atitude dele simétrica em relação ao público, quando o espectador passa a criar o “texto”, “sub-texto”, “argumento”, “drama”, como quiserem, por meio do seu imaginário. Ou seja, são “falas” que não existem, mas que podem ser “ouvidas”, ou ainda como disse Merleau-Ponty, o público cria os “vãos”, nos quais se tornam visíveis as condutas de outros seres humanos (os personagens). Por condutas, o filósofo entende que se tratam dos pensamentos dos personagens, “os pensamentos do papel só existem nos gestos – em cena só há condutas, e todos os pensamentos são condutas; os objetos só estão presentes no drama por estarem integrados nos gestos do ator” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 561).

4.4 EM BUSCA DA CRIANÇA-ATOR

Antes mesmo de começar a analisar os ensaios, a preparação e as filmagens, é importante relatar como foi o processo de escolha do protagonista.

Divulguei na cidade, por meio de jornais, cartazes e televisão, a audição que ocorreria no Teatro Municipal da cidade. Recebi vários e-mails e pré-selecionei 15 crianças, que compareceram ao teste e destas, somente 7 foram escolhidas. Mas como escolher o protagonista, aquele que daria vida ao filme?

Eu sabia que em termos de atuação, eu precisaria de duas *crianças-atores* que dessem “conta do recado”, ou melhor dizendo, as outras crianças, teriam uma participação reduzida, quase como “figurantes”. No entanto, para o protagonista e a antagonista era necessária a construção de várias cenas e eu precisaria que as crianças conseguissem, por meio das minhas indicações e das suas atuações, construir o universo imagético do filme.

A seleção foi composta por duas etapas, a primeira delas diz respeito a uma entrevista. Ao centro do palco, de um teatro, as crianças se sentavam e ficavam sozinhas respondendo as minhas perguntas. Eu ficava junto à câmera, fora do palco, e os familiares, na plateia.



Figura 27 – Audição com o Octávio

Nessa entrevista observei alguns aspectos:



Figura 28 – Princípios observados na entrevista

– Independência em relação à mãe

Isto porque muitas vezes, as crianças não conseguem ficar sozinhas sem se conectar diretamente com os pais. Era importante que a criança se sentasse, por alguns minutos; que não tivesse a necessidade de “olhar” sempre para a mãe; era preciso que ela conseguisse dialogar e se conectar com a minha figura. Nesse processo da entrevista foi

possível perceber que várias crianças não conseguiam responder perguntas simples, como, por exemplo, “o que gosta de fazer quando volta da escola?”, ou ainda, “qual o seu brinquedo preferido?”, sem olhar para a mãe e querer que a figura maternal respondesse a todas aquelas perguntas. Vejo que em um processo criativo é importante que essa “independência” seja um ponto positivo, afinal, não será a mãe que realizará as cenas por elas.

– Conexão e confiança

Vejo, nesse momento da entrevista, ser importante conhecer a criança, tentar mapear, ainda que em pouco tempo, algumas características dela, que possam mostrar a sua singularidade, e mais do que isso, na medida em que o diretor tenta buscar este tipo de conexão, é importante criar uma confiança. Este momento da entrevista é crucial, para que a criança se sinta acolhida e segura para, em seguida, começar o processo de improvisação. Afinal, como ela irá improvisar se não sente confiança, segurança e não está bem acolhida no ambiente?

– Agilidade nas respostas

Este ponto, denomino como a capacidade da criança de responder e pensar em pouco tempo, “um fator importante é a rapidez da resposta (a primeira ideia é a boa)” (RYNGAERT, 2009, p. 100). Para fazer isso, utilizei-me do seguinte exemplo – eu fazia uma pergunta que começava mais ou menos assim: “vamos imaginar que você está saindo de casa e sua mãe está com muita pressa, ela começa a gritar para você sair de casa logo, ela já está esperando dentro do carro e sem saber o que fazer, você só tem o tempo de pegar um ÚNICO brinquedo, qual brinquedo você escolheria?”.

As crianças que tiveram a dificuldade de responder de maneira imediata a esta pergunta, hesitando, não sabendo ao certo o que pegar, o que escolher, criando a dúvida, não me instigavam neste processo. A agilidade na resposta, que poderia ser verdadeira ou não, agrega muito mais do que a dúvida de não saber o que fazer.

Isto pode parecer “cruel”, mas pegando como exemplo o caso do Octávio, umas das primeiras perguntas que fiz foi se ele chupava chupeta. Na ocasião ele disse que não. Saí extremamente confiante de que ele estava me dizendo a verdade, porém, no mesmo dia, ao conversar com uma de suas tias que acompanhou o processo, ela me disse que ele mentiu durante a entrevista, que ele ficou com vergonha de responder que ainda chupava chupeta com 6 anos de idade. O que quero dizer com isto? É que o Octávio poderia ter dito a verdade

ou não, isto não importava. O importante é que ele conseguisse criar uma conexão e confiança em mim, e que tivesse uma agilidade nas respostas, isto porque a criança que tem a necessidade de “racionalizar” muito tudo aquilo que vai dizer, que hesita nas respostas, do meu ponto de vista, teria dificuldade no momento da improvisação. O que de fato aconteceu, o Octávio que conseguiu criar estes três pontos da entrevista, foi o que mais sobressaiu nas improvisações.

Depois da entrevista, comecei o processo das improvisações. O tema era simples, ao final de cada entrevista – quando as crianças pensavam em um brinquedo para responder à pergunta que eu fazia: “se você pudesse escolher um único brinquedo, qual seria?” –, eu dizia que o bico, a chupeta, para o personagem do filme, era tão importante, quanto aquele brinquedo que ele escolheu. Ou seja, eu explicava que qualquer coisa que acontecesse com o bico, ele se zangaria, choraria, ficaria bravo, porque aquele bico era o seu amigo.

A minha indicação era simples para esta improvisação. Eu pedia às crianças que escolhessem um bico, de vários que eu tinha, uma cor de que gostassem e que se posicionassem no centro do palco. Eu avisava que, em determinado momento, eu chegaria lá e tiraria a chupeta. As crianças deveriam imaginar que estavam na frente da casa do personagem.

Lembro que eu fiz questão de relacionar o objeto com a perda de um grande amigo, para que elas entendessem que perder aquele bico representava muito para aquele personagem. Isto porque na teoria, nenhuma das crianças entrevistadas ainda chupava chupeta. Todos responderam que não, podendo ser verdade ou não, de acordo com o exemplo do Octávio, mas era importante que ficasse clara a relação de apego que o personagem tinha com este objeto.

Relato dois exemplos que ocorreram na improvisação, das mais de 15 que pude presenciar, um do Octávio e outro com a Lívia, de 7 anos, que fizeram a improvisação.

4.4.1 Primeiro exemplo

No caso do Octávio, quando eu cheguei perto dele e joguei a chupeta no chão, ele foi o único que ficou de fato bravo e indignado com aquela minha atitude. Mesmo sabendo que o filme não tinha falas, durante as improvisações, na audição, deixei que eles falassem. A questão dos gestos e movimentos só seriam trabalhados nos ensaios e nas gravações. Resolvi então, diante daquela indignação, perguntar por que ele, com aquele tamanho, ainda chupava chupeta e, ele prontamente me respondeu “porque ele é meu amigo”. Naquele momento eu

soube que ele seria o protagonista, isto porque, se voltarmos aos princípios que foram apresentados no capítulo 3, da noção de *criança-ator* como criatividade, imaginação, disciplina e paciência, o Octávio possuía todos.

Ele demonstrou não só um entendimento, a curto prazo, do que significa ser ator, ao conseguir improvisar uma cena, de criar a vida paralela proposta por Brook, quanto conseguiu entender aquilo que eu estava propondo, assim, a conexão e a ligação entre nós dois foi imediata. A confiança que estabelecemos durante todo o processo foi fundamental para o bom andamento do projeto.

Além do mais, percebi que se pegarmos a noção de Winnicott de espaço potencial, da capacidade da criança entrar e sair deste espaço, tema já abordado no capítulo 3, veremos, e o espectador pode ver com o filme, que o Octávio foi capaz de entrar e sair desse espaço sem muitas dificuldades. Por isto, a importância da audição e de se ter critérios claros de observação para o processo criativo que se deseja realizar. Desta forma, torna-se mais “fácil” entender porque uma criança foi selecionada e a outra não. Muito desse processo de seleção, eu diria que está na sutileza da observação, algo muito próximo da fenomenologia de Merleau-Ponty, que sugere esta observação, de ver o ponto de vista da criança.

Eu diria, ainda, que tive muita “sorte” em encontrar, no meu primeiro trabalho, uma criança que correspondesse a todos os princípios que listei minuciosamente com base nos experimentos que pude observar e analisar do ponto de vista teórico. Afinal, eu poderia não tê-lo encontrado e talvez pelo curto tempo que eu tinha de ensaio e gravações, não tivesse tido êxito.

Na medida em que Octávio possui a criatividade, demonstrada na primeira improvisação, a imaginação, ao se permitir entrar na história de um “outro”, a disciplina e a paciência (repetimos várias vezes a primeira improvisação e em nenhuma delas, ele achou cansativo, como pude perceber com outras crianças que chegaram a me dizer que já estavam cansadas, ao ter que repetir a improvisação pela terceira vez), não restava dúvidas que ele seria o protagonista desse filme, já que ele foi o que mais se “encaixou” na noção de *criança-ator*, que tenho sistematizado e defendido.

4.4.2 Segundo exemplo

Para fazer a conexão com o que estou falando, narro o que aconteceu com a menina Lívia, de 7 anos de idade, que não queria fazer a entrevista de forma nenhuma, mostrando uma autonomia no processo. Ela ficou com muita vergonha. Eu disse à mãe que

não haveria nenhum problema. No dia seguinte, a mãe me telefona e disse que a Lívia pediu para falar comigo, ela queria participar do filme. Conversei com ela e disse que poderia participar, mas que precisávamos firmar um compromisso. Expliquei a ela que quando chegasse para a gravação, no dia seguinte, e se sentisse à vontade para gravar, tudo bem. Caso contrário, ela deveria me avisar antes, porque eu poderia ter problemas no filme.

Quando ela chegou, mostrei a ela o que era “erro de continuidade”, que poderia prejudicar o filme, ela entendeu e a “conexão e confiança” foi estabelecida. A Lívia me surpreendeu bastante durante o processo, entendendo e seguindo todas as minhas indicações na gravação. No dia da estreia em Guaxupé, ela me disse que valeu a pena ter resistido ao medo.

Todos estes exemplos me trazem a certeza de que não existe uma “regra”, uma “receita” de como trabalhar com crianças na linguagem cinematográfica. Cada criança pode ter uma reação a um determinado jogo ou proposta que você está fazendo. O Octávio conseguiu naquele momento fazer tudo o que eu havia pedido, já a Lívia exigiu um pouco mais de tempo para amadurecer a ideia e querer participar do filme.

Tudo isso me mostrou o quanto é importante ter uma sistematização e que “ver o ponto de vista da criança” (Merleau-Ponty) vai além de querer que ela fale e se expresse sozinha. É necessário perceber que embora ela não esteja dizendo que está com vergonha, que está tímida, que não quer participar, o diretor e/ou o preparador podem, ou criar mecanismos que consigam trabalhar esta timidez, a inibição, com jogos, ou entender que aquela criança precisa de um tempo, que ela não está pronta para aquele processo. Este tempo pode ser de um dia, como o da Lívia, ou de mais tempo, a depender de cada criança.

4.5 OS ENSAIOS E A PREPARAÇÃO – CONHECENDO O “JOÃO”

Começo esta análise contando um pouco quais foram os procedimentos pedagógicos aplicados nos ensaios e na preparação para o filme. Ensaiamos durante quatro dias todas as cenas do filme, no Teatro Municipal da cidade. Tentamos de várias formas criar o espaço da casa onde seria realizado o curta-metragem, com o auxílio de alguns objetos e usando bastante a imaginação.

Como tenho mostrado, é a fenomenologia de Merleau-Ponty que tem sido a base para todos os meus estudos, no que tange ao exercício de perceber a criança a partir das “precauções metodológicas” sugeridas pelo filósofo e apresentadas no capítulo 2.

O que eu percebo é que quando se deseja esta observação fenomenológica, não há como não atribuir vários dos procedimentos pedagógicos aplicados na pesquisa às próprias crianças. O que quero dizer com isto? Que muitos dos mecanismos criados no próprio ensaio, foram construídos por elas. Algo que se aproxima do pensamento de Winnicott ao sugerir aos psicoterapeutas que se lembrem que

o jogo das crianças contém tudo nele mesmo, de modo que o psicoterapeuta trabalha sobre o material, o conteúdo do jogo [...] Mas compreendemos melhor nosso trabalho se sabemos que o que está na base do que fazemos é o jogo do paciente, uma experiência criativa que se inscreve no tempo e no espaço e que é intensamente real para o paciente (WINNICOTT apud RYNGAERT, 2009, p. 38).

Eis um exemplo de como o “jogo das crianças contém tudo nele mesmo”, utilizando a descoberta do “João”. Mas quem é o “João”?

Vejamos a história criada pelo Octávio e a Ana Júlia durante o nosso intervalo:

Octávio: Qual o nome da câmera?

Tiago: Ela não tem nome, mas a gente pode dar um nome para ela.

Ana Julia: Ação!

Tiago: Ação?

Octávio: Nãooooo!

Tiago: O Ação é meu, não é? Não é meu, o Ação? Qual o nome da câmera então?

Octávio: É... João!

Tiago: João? Então, tá, é João? João mesmo? Pode ser João?

(respondem Ana Júlia e Octávio sinalizando com a cabeça que sim)

Tiago: Então tá, então vai ser o João.

Octávio que começa a interagir com a câmera: Oi João, como é que vai? Está tranquilo?

Tiago: Então a gente vai fazer tudo para o João, não é para quem está aqui, é tudo para o João!

Octávio: Oh, João, você hoje foi lá no bar? Comeu bem?

Tiago para o “João”: Está tudo tranquilo?

Octávio: Eu já vi o João, que é a câmera, bebendo no bar.

Tiago: Ah, você viu?

Octávio responde com a cabeça acenando que sim.

Tiago: Mas ele não pode beber!

Octávio: É mesmo! É feio, você vê, ele tem 6 anos e já está bebendo, essa câmera.

Tiago: Quê isso! Não pode beber com 6 anos!

Ana Júlia: Parece que tem 7!

Tiago: Parece que tem 7, né?

Octávio: Ah, é? Parece que tem 7, êh câmera!

Tiago: Êh, câmera!⁵⁷



Figura 29 – Imagem capturada dos bastidores – conversando com o “João”

Neste exemplo é possível destacar vários elementos que foram trabalhados durante os ensaios e na preparação para o filme. O primeiro que destaco é quando digo “O Ação é meu, não é? Não é meu, o Ação?”. A palavra “ação” foi absorvida pelas crianças aos poucos durante os ensaios. Sempre pedia que, antes mesmo de fazer qualquer improvisação, que elas respirassem fundo e só começassem quando eu dissesse “ação”.

No começo, essa palavra, que poderia lhes parecer estranha, começou a fazer parte do vocabulário destas crianças. Era possível ver que muitas delas ficavam brincando e toda hora diziam “ação” uma para a outra. Inclusive, muitas queriam “roubar”, no bom sentido, o “ação” do diretor. Nesse momento, eu dizia que em um filme, cada um tinha um papel, elas eram os atores, e eu o diretor, sendo assim, o “ação” poderia ser usado só por mim, quando eu

⁵⁷ Durante os ensaios, pedi ao meu irmão, que foi assistente de fotografia do filme, que pudesse registrar, sempre que possível, as conversas e as interações que tivesse com as crianças. Este fragmento é a transcrição de um desses vídeos, que serviu para mostrar os processos pedagógicos que envolveram a criação deste filme. Este fragmento faz parte dos bastidores. Grifo meu.

achasse que as cenas deveriam se iniciar. Mas nesse momento em que estávamos conversando, percebo que querer colocar o nome de “ação” na câmera ainda está em grande parte na dificuldade de Ana Júlia em reconhecer o “ação” como pertencente somente ao diretor.

Quando digo que não há como não atribuir às próprias crianças os processos e mecanismos pedagógicos aplicados no filme, quero dizer, utilizando este exemplo, que partiu do Octávio a necessidade de querer saber o nome da câmera, não fui eu quem tive esta ideia, mas diante do mecanismo criado, passei a usá-lo bastante nos ensaios e nas gravações, sempre me referindo à câmera como sendo o “João”.

Visualizo que quando os dois resolvem dar o nome de João, sugerido pelo Octávio, inicia-se um processo extremamente rico e interessante de ser destacado. Em primeiro lugar, houve por parte dele a necessidade de “humanizar” aquele objeto, o que é comum nas crianças, afinal muitas delas dão nomes para diversos brinquedos que possuem. Dar nome à câmera foi de uma esperteza tão grande por parte do Octávio, que eu jamais imaginei que poderia ser tão útil e tão pedagógico. Isto porque na medida em que eu percebi que estávamos ali para decidir o nome da câmera, aproveitei a deixa para dizer que a partir daquele momento, iríamos fazer tudo para o João: “Então a gente vai fazer tudo para o João, não é para quem está aqui, é tudo para o João!”. Disse aquilo porque como estávamos ensaiando em um teatro, a tendência era das crianças quererem fazer as coisas, as improvisações, para o público que ali observava, familiares, amigos, funcionários do teatro, esquecendo que o nosso foco era a câmera. Aqui entro em um problema, porque fazer para o “João” não é a mesma coisa que olhar diretamente para ele, falarei mais sobre isso quando estiver analisando as gravações.

Repensando a estrutura na qual me propus trabalhar, acredito que ensaiar em um teatro, um filme, pode trazer uma série de dificuldades, principalmente por conta da plateia que ali está presente, mesmo tirando os espectadores que estão ali, as crianças, às vezes, faziam tudo para a frente, visualizando uma plateia, esquecendo que temos que fazer tudo para a lente da câmera. Aqui podemos entrar em uma questão bastante interessante: é importante perceber que

enquanto na estética teatral o ator apropria-se do papel vivendo-o junto ao público, na sequência e no tempo real, a cada espetáculo, no cinema, distante do contato imediato com o público ao longo de todo o processo, o ator vê-se obrigado, frequentemente, à execução de cenas desordenadas, podendo sujeitar-se, inclusive, a sugestões miméticas do diretor, a cócegas ou a

bofetadas para conseguir rir ou chorar na ocasião das filmagens (CORREA, 2001, p. 23).

Acredito que ensaiar no próprio local do filme possa ajudar na construção e na visualização maior dos objetos e principalmente para ajudar as crianças a entenderem sobre o lugar *invisível* do público no cinema. Embora acredite que não ter os objetos ali presentes forçou os atores a buscarem na imaginação toda a estrutura física do banheiro, da cozinha, dos quartos ou até mesmo do “Pé de Bico”, isto fez com que trabalhássemos a imaginação do início ao fim nas improvisações, algo extremamente positivo de ser observado.

Mas talvez o que foi mais merleau-pontiano do meu ponto de vista, é quando o Octávio afirma já ter visto o João, que é a câmera, bebendo no bar, “Eu já vi o João, que é a câmera, bebendo no bar” (pensamento polimorfo). Nesse momento percebo que ele se torna um contador de histórias, mas não irei aprofundar as questões que envolvem o contar histórias pelas crianças, afinal este não é o meu foco. Percebo ainda que a sua capacidade criativa e de entrar no espaço potencial de Winnicott, aqui já exposto, se convergiu ao ponto de ele começar a nos contar uma história do ponto de vista da sua imaginação. Ele cria, por meio dessa história, uma “vida paralela” para a câmera. Não é maravilhoso isto? Aqui entramos no pensamento polimorfo da criança, proposto por Merleau-Ponty, observando que Octávio criou essa história a partir da sua lógica; não da lógica do adulto, da racionalização e da estrutura lógica de um pensamento. O importante de destacar é que ele fala que viu o “João, que é a câmera”, ou seja, ele não fala que viu simplesmente o “João” no bar, ele faz claramente a referência ao nome atribuído à câmera. E o mais interessante é que ele não se ateu à estrutura lógica do português, ao atribuir para um objeto “feminino”, um nome “masculino”. Que conclusões podemos tirar disso?

Várias, mas a que fica mais forte no meu processo de observação é que mesmo contando uma história “inventada”, do ponto de vista da lógica racional, ele a conta fazendo referência ao objeto-câmera. O que demonstra que ele não está alienado no processo, ou seja, voltando à ideia de que as crianças acreditam no que querem, proposto por Koudela, percebo, que quando ele assume o papel de “contador de histórias”, tudo o que ele conta passa a ser “verdade”, na medida em que ele narra dizendo que viu, ou ouviu falar, ou ainda viveu tal experiência.

Se a história será “verdade”, ou não, passará a ser uma interpretação do espectador. Vejo claramente que

ele de fato não está acreditando no que está contando, ele, o Octávio, a criança, não acredita que a câmera possa ter ido beber no bar, isto fica muito evidente, mas quando

assume o papel do contador, ou até mesmo do ator, tudo se torna possível, para quem deseja entrar no jogo. Talvez o que o Octávio tenha feito é nos dar as respostas para o que é atuação. Atuar é criar essa vida paralela e acreditar que ela exista.

Vejo também que este é um exemplo de positividade proposto por Merleau-Ponty, na medida em que, deixei-me contaminar, que entrei no jogo, ao me questionarem qual o nome da câmera, dizendo que poderíamos achar um nome para ela. Se eu tivesse, naquele momento, dito que “só pessoas” poderiam ter nomes, ou ainda, que cortasse o jogo que se iniciava, pela imaginação do Octávio, estaria negando aquela experiência que foi extremamente rica para o processo, como já colocado. Ou seja, tudo o que Merleau-Ponty estava dizendo na teoria, passou a ter sentido, quando comecei a olhar com outros olhos o modo de ser e estar da criança.

4.6 ENTREVISTANDO O DIRETOR

Outro exemplo que trago para analisar os ensaios é quando, talvez influenciado pelas entrevistas realizadas na audição, Octávio passou a querer me entrevistar também. Em uma das “entrevistas” que transcrevo, pude observar novamente que os processos pedagógicos que foram criados tiveram a influência direta das próprias crianças. Não fui eu quem as inventou, apenas fui o responsável por interpretar os sinais e os significados daquilo que estava sendo vivenciado com as crianças.

Octávio: Por que você quis fazer este filme?

Tiago: Eu quis fazer este filme, porque faz parte da minha pesquisa. Eu estudo a atuação da criança, todas as crianças que atuam, eu estudo.

Octávio: Então, e como é que chama o seu amigo que escreveu este filme?

Tiago: O meu amigo se chama Frederico Chaves, sabe o Chaves, então, ele chama ele chama Chaves.

Octávio: Você já fez alguma coisa de legal na sua vida, além desta?

Tiago: Eu já fiz muita coisa legal na minha vida, mas esta está sendo a mais legal; da minha experiência, esta aqui é a mais legal. Sabe por quê? Porque eu tenho um ator, que se chama Octávio, ele é um ator muito legal, ele trabalha super bem, às vezes, ele esquece o que eu digo, quer ficar pulando e caindo no chão, mas ele é muito legal, eu gosto muito de trabalhar com ele.

Octávio: Então..

Tiago: Então, boa noite, viu?

Octávio: Mas então...

Tiago: Moço, eu estou ocupado, eu estou trabalhando, você quer ficar perguntando mais o quê? (*brinca, Tiago*)

Octávio: Ah, vai.... (Octávio sai rindo e o jogo termina)⁵⁸

O mais importante deste exemplo é ver a reação do Octávio, que ali estava sendo o repórter, não mais o “contador de histórias”, agora estava diante de mim, o repórter que gostaria de ter algumas respostas sobre o filme. Quando começo a falar que às vezes ele se esquecia do que eu dizia, que ficava pulando e caindo no chão, a reação dele foi a melhor possível (Ver figura 30).



Figura 30 – Imagem capturada dos bastidores

Nesta figura, quando ele vira os olhos, pude perceber que mesmo sendo o “repórter”, ele entendeu o que eu estava querendo dizer, como se entendesse o recado para si. Esta, portanto, foi outra estratégia criada para conseguir transmitir aquilo que eu estava pensando, sem ter que chamar atenção diretamente para ele. Não que fosse ruim falar diretamente o que eu achava, mas quando se trata de “brincas”, nada melhor do que um jogo, colocado pela própria criança, para que possamos mostrar o que ela está fazendo e que

⁵⁸ Este fragmento corresponde à transcrição dos diálogos de um dos vídeos que faz parte dos bastidores.

poderia melhorar. A entrevista com o diretor foi uma oportunidade que tive para falar o que ele estava fazendo de errado.

A dinâmica dos ensaios foi simples. Em cada período do dia, antes de iniciarmos as improvisações e a preparação para o filme, nos ensaios, “brincávamos” de “escravos de Jó”, como forma de aquecimento. Um dado importante a ser registrado é que durante todo o processo, a atriz Adriana Almeida, que fez o papel da mãe, estava presente. Fiz questão que isso ocorresse para que ela também criasse conexão e confiança com as outras crianças, principalmente com o Octávio, com quem ela contracenaria.

De acordo com as cenas que foram decupadas, conseguimos experimentar todas as cenas, algumas delas foram modificadas a partir das improvisações, mas poucas. A maioria seguiu aquilo que estava programado no roteiro. Me pautei na direção do ouvido, já citado no capítulo 3, durante toda a minha direção. Tudo aquilo que pude aprender com a Fernanda Rocha, nas minhas observações do curta *Requília*, utilizei na direção, inclusive os estudos sobre o Soleil.

4.7 O PROCESSO DE DIREÇÃO

Para começar esta análise da minha direção, do meu processo, trago a questão da memória corporal do Octávio. Como já disse ao logo deste capítulo, ele de fato chupa chupeta e isso foi interessante de ser observado, porque ele trouxe a sua memória corporal para o personagem. A direção no cinema pode ser baseada, do meu ponto de vista, na busca pelas emoções imaginárias do personagem que estão no ator. Tudo está lá! E isso me fez pensar no que Ariane Mnouchkine (*apud* FÉRAL, 2010) narra em um livro de entrevistas, dizendo que para o pintor francês George Braque, quando começa a pintar, ele tem a sensação de que o seu quadro está do outro lado, só que recoberto por um polvo branco: a tela. Basta tirar o polvo. Com um pincel, ele tira o azul, com o outro o verde, o amarelo....quando tudo fica “limpo”, o quadro está terminado.

Se pensarmos na figura do diretor como pintor, podemos refletir exatamente na capacidade que ele tem de limpar os quadros. Com uma indicação para o ator, ele tira um pedacinho deste polvo, aparecendo o azul. Com outra, tira mais um pedaço e aparece o vermelho, e aos poucos, as cores vão surgindo e o filme nasce. Quando eu visualizava determinada cena, precisava “tirar o polvo branco” do quadro. Os personagens, as cores, iam

surgindo e as sensações e os sentidos passaram a serem vistos e compreendidos pelo espectador⁵⁹.

O que eu gosto na fala de Ariane é que me parece que, em primeiro lugar, alimenta-se a esperança de que o personagem, por exemplo, esteja no ator, ou ao menos existe em seu corpo o lugar para ele. Depois é só deixar aparecer. Limpar para emergir, como diz Mnouchkine. Com o Octávio, fazer limpar para emergir era substituir aquilo que ele já vivenciou pelo seu imaginário, a emoção do ator. Para Merleau-Ponty (2008), a emoção do ator é a emoção imaginária, termo com o qual concordo plenamente.

Desde a minha tentativa de definir o que é uma *criança-ator*, sempre falei da necessidade da criança de representar um “outro”, ainda que este “outro” possa ter pontos de contato com sua vida, como é o caso do Octávio, em que ele tem a mesma idade do personagem, chupa chupeta, os brinquedos do filme são seus, os objetos do quarto etc. Ainda sim, vejo que não era ele em cena, porque aquela história, aquele roteiro, não era dele, a casa, a mãe, entre outros fatores. Percebo que a situação imaginária criada pela minha direção, não tinha intenção de criar situações reais e vividas, como “parcela do real”. Existem muitos diretores e preparadores que trabalham com essa ideia de deixar as coisas acontecerem e de repente começam a filmar, ou ainda, como Fátima Toledo que trabalha um método estritamente físico, eu não sou dessa linha. Acho que por isso trouxe o trabalho de Castellucci, para mostrar que a parte do seu trabalho que tende a colocar as crianças em cena, se distancia deste meu trabalho.

Acredito que fazer surgir a emoção imaginária da *criança-ator* é o ponto chave para o processo de direção. Mas esta tarefa não é fácil; aliás, é extremamente difícil e complexa. Como capturar o instante, de modo que abarque a emoção imaginária do ator em um filme? Vejamos esta questão, trazendo para a discussão as questões que envolvem o efêmero, o instante e o presente...

4.8 EFÊMERO, O INSTANTE, O PRESENTE...

Sempre quando penso nessas palavras, me lembro do espetáculo *Les Éphémères* do Théâtre du Soleil. Em *Les Ephémères*, Ariane Mnouchkine, como já dito, nos conta que o espetáculo fala, “dos instantes, do presente que já não é presente no momento em que digo a

⁵⁹ Aqui entendo o diretor como espectador por profissão, conforme coloca Grotowski (2007).

palavra “presente”. Pensando neste espetáculo, analisado no terceiro capítulo e na questão do “efêmero”, me fiz vários questionamentos que se relacionam com a efemeridade no cinema e a direção do meu curta-metragem.

Para Charney (2001), que discute o efêmero no cinema, o instante “existe na medida em que o indivíduo experimenta uma sensação imediata e tangível. Essa sensação é tão intensa, tão fortemente sentida, que esvaece assim que é sentida pela primeira vez” (2001, p. 386).

A busca de Mnouchkine talvez esteja muito próxima do cinema, na medida em que falar dos Efêmeros, no teatro, é quase como querer fixar vários momentos de sensações vividas pelos personagens, de modo que crie um elo com o espectador. Que eles possam sentir tudo pela primeira vez. A estrutura do espetáculo, com aqueles “carros” que representam vidas “minúsculas”, fragmentos de uma vida, um conto, um “causo”, podem significar esse resgate, essa apropriação pelo efêmero.

Acredito que, na medida em que ela tenta capturar o presente, reconhecendo que o espetáculo fala do “presente, que já não é mais presente a partir do momento que falo a palavra presente”, ou seja, ela está buscando o presente que sempre se perde. Ainda segundo Charney,

o presente, de fato, não pode ocorrer, uma vez que a mente pode reconhecer o presente somente depois que ele não é mais presente; o presente pode ser reconhecido somente depois de ter tornado passado. Não podemos nunca estar presentes em um presente (2001, p. 389).

Neste sentido, acredito que o espetáculo agrega muito na discussão do efêmero. Não entrarei na questão se a diretora francesa conseguiu capturar o instante, o presente, o efêmero, em seu espetáculo, como o cinema faz. Eu não guiaria minhas reflexões para esse caminho. Contudo, problematizo a questão da captura do presente no cinema. A meu ver, não se trata apenas de captar o *flash* da imagem, não se trata de qualquer imagem. Não é deixar a câmera parada por horas e horas e esperar que vários instantes sejam capturados de forma aleatória. Trata-se de captar uma imagem que jamais vai ser vista novamente, dentro de uma estrutura artística, eu diria ainda, dentro de uma emoção imaginária sugerida pelo ator.

Fazendo uma reflexão sobre a captura do instante, que nunca se repete, trago uma cena do curta-metragem que problematiza muito esta questão.



Figura 31 – Imagem capturada do filme *O Pé de Bico*

Uma das cenas da filmagem (figura 31) pedia que o Octávio, após lavar o seu rosto, se virasse para a câmera e começasse a girar a chupeta (bico), até que ela caísse no vaso sanitário. Depois que ela tivesse caído, era para ele se assustar, porque aquela era a segunda chupeta que havia perdido no mesmo dia.

Dei as indicações, mas não mostrei qual caminho ele deveria seguir, deixei que ele usasse o músculo da imaginação (termos de Peter Brook e Mnouchkine) e que encontrasse o seu próprio caminho.

No primeiro *take* de gravação, ele se vira, gira no dedo a chupeta e ela cai dentro da privada da forma mais natural possível. Entretanto, a surpresa dele foi tão grande, que ele se vira para câmera e diz: “caiu de verdade!”.

Capturamos aquele instante, mas como ele falou durante a cena, pensamos [a equipe] que seria possível fazer a cena de novo, já que na primeira tentativa ele tinha conseguido deixar cair na privada de forma espontânea.

Não foi isso que ocorreu, repetimos a cena mais de 24 vezes e, em nenhum outro *take*, a chupeta caiu como na primeira vez. Todas as outras cenas foram forçadas e haviam perdido o ritmo. No início, deixar a chupeta cair tornou-se o desafio da *criança-ator*. Ele queria que ela caísse, mas com o tempo, veio a frustração de não conseguir executar a ação como na primeira vez. Tentamos mudar a dinâmica da cena, fomos construindo vários estímulos, todos ficaram artificiais! Decidimos então usar a primeira cena e fazer um recorte, mudando o roteiro. Aprendi muito sobre o trabalho do diretor nesta cena, afinal, o meu “apego” em relação ao roteiro não me permitiu, nesta cena específica, me deixar contaminar

por aquilo que já tinha sido filmado e que poderia ser adaptado. O desgaste que causei no Octávio foi desnecessário. Aprendi com o meu “erro”.

Mas o que quero dizer com tudo isso?

De acordo com a minha percepção, a captura do instante se dá nesses momentos. Dentro de uma estrutura artística, de uma proposta consciente, de uma indicação para um ator, surge um momento espontâneo e único que não é construído de forma artificial. Quando ele segue pelo caminho da artificialidade, tentando seguir ao pé da letra o que o roteiro pede, não abrindo espaço para improvisação e recriação da obra, muito se perde no processo e na construção do filme.

Sei que a discussão sobre o presente, o efêmero e o instante é muito mais complexa e envolve uma série de questões levantadas tanto por Epstein, quanto por Charney, que vão discutir o presente como forma de experiência, em que os sujeitos modernos, descobrem seus “lugares como divisores entre passado e futuro ao (re)experimentar essa condição como espectadores de cinema”. (2001, p. 39). Para Charney, “passado e futuro confrontaram-se não em uma zona hipotética, mas no terreno do corpo” (2001, p. 39).

4.9 OUTRO ELEMENTO PEDAGÓGICO

Trago para a discussão outro elemento pedagógico, sugerido por Silvia Ribeiro, psicóloga, tia do Octávio, mestre em psicologia pela PUC-SP, que acompanhou grande parte do processo: o de mostrar as cenas para as crianças, quando elas não estavam fazendo aquilo que eu gostaria que fosse realizado, através do visor da câmera.

Este procedimento pedagógico foi adotado durante toda a direção do curta-metragem. Quando elas não conseguiam entender, eu mostrava o que elas estavam fazendo, gerando a oportunidade de ver, ali, naquele momento, e podendo ter a chance de refazer, de forma consciente, o que estavam fazendo de errado.



Figura 32 – Imagem capturada do filme *O Pé de Bico*

Para esclarecer melhor esta questão, apresento um exemplo. Durante esta cena (figura 32), tive a maior dificuldade em dirigir a Ana Júlia, isto porque, em todos os momentos, ela tinha a tendência e a necessidade de olhar para a câmera, para o nosso famoso “João”. Não que olhar para a câmera fosse um problema, pois acho que isto é o mesmo que dizer que o ator, em um espetáculo de teatro, não pode andar de costas. Convenções estas que foram estabelecidas e que não podem servir como “regras” gerais. Cada processo pede um tipo de olhar e este deve ser respeitado. Mas a questão não era essa, o Octávio também olhava para a câmera, no entanto, existe uma enorme diferença nos olhares para o “João”.

Ele olhava para comentar com o espectador; já ela, olhava para pedir a autorização ora para a mãe, ora pra o diretor, se o que está fazendo estava certo. O olhar dela é pedindo a aprovação, diferentemente do Octávio, que olha sugerindo ao espectador que participe daquela brincadeira.

O resultado foi que ela não conseguia entender muito bem esta problemática. Dizia que o que ela estava fazendo estava maravilhoso, que não precisava olhar para mim, que estava tudo bem, mas mesmo assim, ela tendia a olhar, pedindo a tal “aprovação”. Foi aí que comecei a mostrar os vídeos e apontar exatamente o momento em que ela me olhava e que não precisava. Este procedimento é importante, porque ajuda a mostrar exatamente o local ou a dificuldade que a criança está tendo e o que o diretor não quer que seja feito. A criança percebe o “erro”, se vendo, e isto faz toda a diferença quando se dirige uma *criança-ator*.

4.10 A TRILHA SONORA

A sonoplastia foi realizada por Fábio Miranda, ator e músico, especialista na criação de músicas para a cena. Miranda possui uma vasta experiência na área, contudo, no cinema, era seu primeiro trabalho. O mote para o processo criativo da melodia principal foi “sugerido” pelo próprio ritmo criado por Octávio, em uma das cenas. Segundo o músico,

o tema da melodia principal que percorre toda a narrativa foi “soprada” displicentemente em uma das cenas, pelo próprio Otavio, e transformou-se em matéria prima para composição musical da narrativa. O uso de instrumentos percussivos suaves como a moringa e o jatobá reforçaram e pontuaram com leveza e ludicidade as cenas, assim como a viola caipira que trouxe efeitos e texturas delicadas para essa poética narrativa visual singela e poética⁶⁰.

A cena à qual Miranda se refere é a em que ele “cantarola um ritmo” ao sair com a mãe de casa para “plantar” a chupeta (Ver figura 33).



Figura 33 - Imagem capturada do filme *O Pé de Bico*

Nesta cena, Octávio cantarola este ritmo, que de forma nenhuma foi pensado, ele surgiu de um improviso. Quando entreguei o material para o Fábio Miranda elaborar a música, achei interessante que este ritmo, criado pelo Octávio, tenha sido utilizado como o mote da melodia principal. Reforçando a ideia merleau-pontiana, ou melhor, a minha leitura

⁶⁰ Trecho da entrevista realizada com Fábio Miranda, autor da trilha sonora do curta-metragem *O Pé de Bico*, no dia 4 de abril de 2013.

sobre a obra do filósofo, em que entendo que ver o ponto de vista da criança, em um processo criativo, é observar o que a própria criança está produzindo em termos de gestos, movimentos, ações, ou até mesmo de som; tudo pode ser criado a partir do que ela nos oferece. Como foi o caso da construção da trilha e de vários procedimentos pedagógicos de que me utilizei na direção, que partiram ou da necessidade das crianças de entenderem melhor determinada coisa, ou da interação e dos jogos que elas foram criando e estabelecendo durante o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi pensando em todas as questões aqui levantadas, e na necessidade de atualizar o pensamento sobre as concepções da criança e da infância, que o primeiro e o segundo capítulo foram escritos. Como já dito, apresentei primeiro como a história social da criança foi sendo construída ao longo dos séculos, de maneira a mostrar que a evolução das noções sobre a infância foi um caminho bastante tortuoso e expressivo, para o que entendemos serem hoje os direitos e deveres das crianças.

Argumentei que existem múltiplas concepções de infância e, antes mesmo de me posicionar por uma delas, ao se falar em processos criativos com crianças, era imprescindível contextualizar o termo. Era necessário trazer sua origem, mostrar como a história social da criança foi sendo construída, quais os lugares assumidos por ela nos contextos familiares, sociais, artísticos e educacionais ao longo dos séculos.

Mostrei os estudos feitos sobre a infância, com as quais mais me identifico, como as noções apresentadas por Sarmiento, pelo filósofo Merleau-Ponty e por Marina Marcondes Machado. Tudo isso para se (re)pensar o sujeito *criança*, quando se fala na *criança-ator*. Afinal, como já explanado, não acredito que seja possível trabalhar com crianças sem aprofundar e discutir/dialogar as concepções de infâncias junto à filosofia, sociologia, antropologia e outras áreas do conhecimento.

Ressalto que abarcar outras áreas de conhecimentos não foi de forma pretensiosa, e sim para se pensar na importância do diálogo entre as áreas, e mesmo que focando em alguns autores, o objetivo foi construir um pensamento e argumento coesos e atualizados. Isto porque acredito que este aprofundamento sobre as concepções de infância na contemporaneidade é essencial, para, a partir dele, podermos começar um processo criativo em que não só as crianças de hoje possam identificar-se, como atores ou espectadores, condizendo com as suas realidades, tanto quanto os adultos possam enxergar no trabalho cênico o respeito e a valorização do potencial criativo da criança, como seres humanos completos, dotado de todas as capacidades que um adulto possa ter.

Outro ponto destacado é que os estudos teatrais nos mostram que podemos ter a consciência da existência de uma criança dentro de nós que está disposta a brincar, ou seja, podemos ressignificá-la e aproximá-la do processo criativo do adulto. Meu objetivo foi mostrar que a formação do ator deve ser pensada muito antes de ele se tornar adulto, de cursar uma universidade ou curso técnico especializado.

Reafirmo que o estudo da atuação da criança no teatro profissional e no cinema não serve somente para os estudiosos e artistas que trabalham com crianças. Pelo contrário, devemos nos aprofundar nas práticas e na busca de metodologias que aproximem, cada vez mais, o fazer artístico da criança, com o dos adultos.

Meu projeto inicial era montar um espetáculo com crianças, analisando apenas a linguagem teatral, mas diante de todos os fatos narrados ao longo da dissertação sobre os caminhos que percorri, resolvi rever os meus objetivos, definir e delimitar melhor a noção de *criança-ator* a partir das crianças do meu experimento, agregando, de forma consciente, a linguagem cinematográfica. Os meus experimentos foram baseados nos seguintes exemplos:

1) Análise sobre a presença das crianças no espetáculo de Romeo Castellucci, em que foi possível mostrar as diferenças entre colocar crianças em cena e de *crianças-atores*. E, principalmente, mostrei a importância da criança ter a consciência sobre aquilo que está sendo realizado no processo criativo.

2) Nas impressões das crianças-atrizes em *Les Éphémères*, que foram fundamentais para legitimar o ponto de vista de pessoas que não estão no centro das atenções do *Théâtre du Soleil*, mas que foram importantes para a construção do espetáculo. A meu ver, não havia como falar das crianças sem ter o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, ainda que seja a voz das “ex-crianças”, como já colocado. Acredito, ainda, que devemos sempre utilizar como exemplo as companhias que conseguiram abarcar todo o potencial criativo das crianças.

3) As observações da preparação do Henrique para o curta-metragem *Requília*, de Renata Diniz, acompanhando o trabalho da preparadora Fernanda Rocha, que foi essencial porque permitiu aplicar, de fato, alguns dos princípios de Merleau-Ponty, que ele chama de “precauções metodológicas”. Quando se fala em processos pedagógicos que envolvem a preparação de um filme, percebi, utilizando o curta-metragem, que as crianças são capazes de muito mais do que acreditamos, desde que elas entendam o que é preciso ser feito. A interação com os atores é de fundamental importância. Esse tipo de sintonia e de aproximação é a melhor forma de a *criança-ator* entrar no jogo, por meio da confiança.

Além disso, essa experiência confirma os pontos de contato entre o teatro e o cinema, no que tange à preparação de elenco. Na preparação das *crianças-atores*, jogos de Augusto Boal, de Viola Spolin, entre outros, são claramente identificados nos ensaios.

Percebi, ainda, que estudar as “metodologias invisíveis” destes preparadores nos ajuda a entender melhor a singularidade das crianças em cena. Afinal, o cinema, como já explanado, está à frente do teatro, ao inserir crianças em diversos contextos que não somente o infantilizante. Isto porque acredito que existam, nos jogos e nas brincadeiras cotidianas das

crianças, princípios que são comuns à arte de interpretar, como espontaneidade, imaginação, improvisação, entre outros.

Entendo ainda que estudar a atuação da criança é uma forma de aprofundar um tema muito pouco estudado nas artes cênicas, visto que este é um campo muito vasto. As pesquisas com crianças se atêm muito ao teatro infantil e ao teatro na escola, no entanto, cada vez mais, vemos crianças querendo atuar, procurando seu espaço, seja no teatro, no cinema ou na televisão. Iniciar essa discussão é uma forma de agregar conhecimento e auxiliar diretores, atores, professores e pedagogos que trabalham com crianças. Sejam observadores atentos ao universo da criança para aprendermos, cada vez mais, sobre a nossa arte.

4) E, por fim, o processo de construção do curta-metragem *O Pé de Bico*, resultado prático desta dissertação, que foi uma oportunidade de se aplicar a teoria e as observações que fiz ao longo da pesquisa, na tentativa de se ter um estudo que pudesse ser teórico e prático, acreditando que os trabalhos contemporâneos que buscam esta junção tendem a agregar bastante em seus discursos, porque tudo o que foi pensado e escrito foi vivenciado no campo da prática.

Entretanto, é fundamental esclarecer que *O Pé de Bico* não foi o tema da minha pesquisa, ele veio como um produto prático desta dissertação, cujo foco sempre foi o trabalho artístico desenvolvido com crianças.

O filme, que aborda o imaginário infantil, suscitou diversas questões, colocadas por vários espectadores, como por exemplo: a relação de apego e desapego ao bico, no momento em que as crianças deixam de usar chupeta; o dependência da mãe com o cigarro, como contraponto, criando uma relação de apego também com aquele objeto; a capacidade dos seres humanos, adultos e crianças, por meio do imaginário, de criarem os espaços entre realidade e ficção, que são possíveis de serem executadas no cinema; a questão de gênero levantada a partir da dificuldade do espectador de saber se o personagem principal era menino ou menina, devido ao comprimento longo do cabelo do ator.

Todas estas observações podem ser levantadas como o ponto fundamental do filme, por parte do espectador, e conseqüentemente exigirem que a pesquisa abordasse todos esses temas, mas vale ressaltar que o meu objetivo sempre foi o campo das artes e que as expectativas que se criaram diante do filme podem ser muito maiores do que o meu poder de alcance nesta dissertação.

A experiência por trás da câmera me fez refletir que é importante atuar de forma verdadeira, capturando os instantes, fazendo da obra uma experiência positiva, tanto para o

ator quanto para o espectador, e captando a emoção imaginária do ator. Estas reflexões que só fui encontrando ao longo das filmagens.

E, ao contrário do que se possa imaginar, não acredito que captar o instante seja algo que esteja aquém da necessidade da preparação. Acredito que a emoção imaginária só é possível de ser colocada em prática quando o corpo do ator, no caso da *criança-ator*, está preparado para improvisar, e esta preparação pode ser feita nos ensaios. Entendo um corpo preparado não como um “corpo atlético”, mas algo como um gato que está sempre em alerta.

Dirigir *crianças-atores* é perceber que tudo que ela faz é pela intuição. A criança, como já dito, não possui técnica, ela não estudou em uma universidade, em um curso técnico preparatório. No máximo, ela pode ter feito uma oficina ou um curso paralelo aos estudos formais na escola. Durante várias cenas, percebi que não precisava ficar falando para o Octávio, faça “assim, assim, assim, ou assim”; eu simplesmente dava a indicação e ele seguia sua intuição, via imitação, essa que nada mais é do que um resgate da memória corporal e da ativação da emoção imaginária (Merleau-Ponty), algo próximo ao que Brook e Mnouchkine chamam de músculo da imaginação.

Percebi ainda, falando pedagogicamente, que a noção de ensaio, não nos momentos anteriores à gravação, possa ser abandonada, visto que é importante gravar todas as cenas. Muitas vezes, não com o Octávio, mas com as outras crianças, ao se falar “ação”, perdia-se a espontaneidade, e a artificialidade tomava conta. A palavra “ação”, que deve servir apenas para organizar o set de filmagens, para concentrar todos os profissionais envolvidos, pode gerar travas no ator, na medida em que, o ator pode associar a palavra “ação” como o momento em que não se pode errar. Por isso, decidi sempre gravar todos os momentos, como se fossem uma tomada real. A cena representada abaixo, pela figura 34, é um bom exemplo disso.



Figura 34 – Imagem capturada do filme *O Pé de Bico*

Esta cena, foi um “ensaio”, disse claramente que estávamos ensaiando, e que depois iríamos gravar, mas eu estava ali, presente, longe das câmeras, observando-o fazer a cena. Não sei como descrever a minha sensação naquele momento. Como diretor (espectador por profissão), me emocionei ao ver a naturalidade em que ele se encontrava e a forma como foi solucionada a questão da ausência do bico. Corri para ver como tinha ficado a cena e no momento em que eu vi, já sabia que não precisava de outro *take*, aquele era suficiente. Recordo-me claramente que depois de terminadas as gravações, ao final do dia, ainda ter ficado em um estado de emoção diante do que eu tinha visto. Adriana Almeida, atriz que fez a mãe, também estava ao meu lado, e se emocionou profundamente. Ficamos a noite inteira discutindo este poder que a criança tem de improvisar e o quanto aquele trabalho estava sendo importante para nós.

Assim como nos ensaios, não pretendi nesta dissertação esmiuçar o processo de direção, passo a passo. Acredito que trazer os momentos que mais me marcaram, e as reflexões que fiz sobre o trabalho da *criança-ator*, sejam mais interessantes. De modo que as discussões que ficaram marcantes possam mostrar caminhos pedagógicos, servindo não apenas como uma reflexão, entre a teoria e a prática, mas podendo ser um espelho para quem está começando os seus primeiros trabalhos com crianças dentro de um processo criativo.

Trabalhar com crianças exige muita cautela. Embora nos outros capítulos eu tenha ressaltado a importância de se pensar na criança como ser social, completo, dotado de todas as capacidades do adulto, temos que respeitar uma série de questões que dizem respeito à

integridade física, social e psicológica da criança, embora não fosse meu foco dissertar sobre isso. Em vários momentos, aprendi que antes mesmo de entrevistar as crianças, talvez valesse a pena entrevistar os pais, perguntando se tudo estava bem, se ocorrera alguma coisa que deixou a criança traumatizada nos últimos tempos, de entender as singularidades daquela criança. Afinal, *O Pé de Bico* partiu do trabalho com não atores, transformando-os em atores, ou melhor, reconhecendo em alguns deles, características de atores e de *crianças-atores*.

Vejo que existem competências que são esperadas do ator, que abrangem a arte do ator, que podem ter componentes fundamentais e importantes a serem desenvolvidos no não ator, seja adulto ou criança. Vimos que o ator adulto pode voltar à sua infância para resgatar aquilo que fazia em suas brincadeiras, buscando a credulidade infantil. Já a criança, que poderíamos chamá-la de não ator, pois não possui a “técnica”, não adquiriu um “*savoir-faire* profissional”, que não está “pronta”, pode tornar-se uma *criança-ator*, na medida em que ela está com a criatividade e a imaginação a todo vapor, querendo brincar, sabendo brincar. Afinal, muitas vezes “escondidos atrás de seu *savoir-faire*, alguns atores [adultos] têm, no entanto, ‘dificuldade de jogar’” (RYNGAERT, 2009, p. 43).

Cada vez mais fica claro que saber atuar não está necessariamente na quantidade de cursos que o ator fez, e sim, na capacidade aqui já colocada, de entrar e sair do espaço potencial de Winnicott, ou ainda, segundo Ryngaert, o jogador, “seria uma espécie de sonhador acordado” (RYNGAERT, 2009, p. 39).

A figura do “sonhador acordado” é a com a qual mais me identifico e que pode ser claramente associada à minha noção de *criança-ator*. É assim que vejo a criança. Uma sonhadora, do ponto de vista daquela que sabe criar uma “vida paralela”, via Brook, e se deixar contaminar pela história que conta ou está vivenciando, mas “acordada”, ou seja, é aquela criança que não está alienada no processo, que consegue entrar e sair da brincadeira, como um bom jogador.

Mas é importante ficar claro que não há regras, não há como generalizar, e o meu discurso não deve ser entendido como generalizante, mesmo porque não há como ter respostas “absolutas” ou “fechadas”. Talvez um outro trabalho, com outras crianças, possa me levar a reconstruir tudo o que foi colocado aqui, ou aprofundar e tentar mapear melhor o que é singular no trabalho das *crianças-atores*.

Contudo, vale ressaltar que os princípios criados, como a atuação atrelada ao brincar, da capacidade da criança de entrar e sair do espaço potencial de Winnicott, sejam os mecanismos pedagógicos que encontrei e que auxiliam na direção e na preparação das crianças.

Referências

- ÀRIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- BENJAMIM, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.
- BIÃO, A. Um léxico para a etnocenologia. In: BIÃO, A. (Org.). In: *V Colóquio Internacional de Etnocenologia*, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas. Salvador: Fast Design, 2007.
- BONFITTO, M. *A cinética do invisível: processos de atuação no teatro de Peter Brook*. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2009.
- BROOK, P. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CABET, Jean-Louis. *Pièce (dé)montée – Dossier pédagogique du spectacle Les Éphémères*. Paris: CRSP/Académie de Paris, n. 26, jan. 2007. Disponível em: <<http://crdp.ac-paris.fr/piece-demontee/piece/index.php?id=les-ephemeres>>. Acesso em: 12 ago. 2013.
- CHARNEY, L.; SCHWARTZ, V. (Org.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- COLE, M; COLE, S. R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CORREA, A. *Vôo cego do ator no cinema brasileiro: experiências e in experiências especializadas*. São Paulo: Annablume/ Belo Horizonte: Fumec, 2001.
- COURTNEY, R. *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- CRUVINEL, T.; CASTRO, R. A criança do ator: princípios comuns entre os jogos e as brincadeiras das crianças com a arte de interpretar. *Lamparina: Revista de Ensino de Teatro*, EBA/UFMG, v. 1, p. 38-47, 2011.
- _____; _____. O “Se” mágico de Stanislavski na construção de uma dramaturgia baseada em fatos históricos ditatoriais. *O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes Faculdade de Artes do Paraná*, v. 4, p. 51-79, 2010.
- DESGRANGES, F. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2010a.
- _____. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2010b.
- FARBERMAN. El sistema de Stanislavsky. In: TOPORKOV, V. *Stanislavsky dirige*. Trad. de Anatole e Nina Saderman. Buenos Aires: Compañía General Fabril, 1961.
- FÉRAL, J. *Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero*. Trad. de Marcelo Gomes. São Paulo: SESC, 2010.
- FRAIA, E. Como não ser ator. *Revista Piauí*, São Paulo, n. 28, jan. 2009. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-28/questoes-de-interpretacao/como-nao-ser-ator>>. Acesso em: 05 abr. 2013.
- GROTOWSKI, J.; FLASZEN, L. *O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva; Sesc; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2007.

- _____; _____. *Towards a poor theatre*. New York: Routledge A Theatre Arts Book, 2002.
- HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KONDER, L. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- KOUDELA, I. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LAFRANCE, M. Quand le réel entre en scène: la figure de l'enfant chez Castellucci. *L'enfant au théâtre*, jeu 142 – Revue de théâtre, Canadá, v. 142, p. 90-97, 2012.
- MACHADO, M. A criança é performer. *Educação e Realidade*, v. 35, p. 115-137, 2010b.
- _____. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.
- _____. O “Diário de Bordo” como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em Artes Cênicas. *Sala Preta*, PPGAC-ECA-USP, v. 2, 2002, p. 260-263.
- MAFFESOLI, M. Mediações simbólicas: a imagem como vínculo social. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Org.) *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina; Edipucrs, 2000.
- MAGGIO, S.: Teatro de “Nervos e Coração”. *Correio Braziliense*, Brasília, 25/09/2006. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/portaldoservidor/jornal/jornal70/Imagens/forca_do_bem.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2013.
- MATTHEWS, E. *Compreender Merleau-Ponty*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MERLEAU-PONTY, M. *Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbonne 1949-1952*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo*. São Paulo: Summus, 1993.
- NAZARIAN, S. A força, a inteligência e o carisma. In: GOLDING, W. *O Senhor das Moscas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- NOBRE, D. B. Infância indígena Guarani Mbya. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (In)visível*. Araraquara: Juqueira & Marin, 2008. p. 53-80.
- PAPIN, A. *L'acteur survivra t-il ? Ou comment travailler pour Romeo Castellucci?* Monografia (Haute École de Théâtre de Suisse Romande), Suíça, 2009. Disponível em: <http://www.hetsr.ch/upload/file/C_Papin_Aline_rech_04_09.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2013.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.
- RYNGAERT, J. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- ROUBINE, J. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- SARMENTO, M. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (In)visível*. Araraquara: Juqueira & Marin, 2008. p. 25-49.
- SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. Trad. de Eduardo Amos e Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- STANISLAVSKI, C. *A preparação do ator*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

TACKELS, B. As forças motrizes do Soleil. In: *Les Éphémères – Os Efêmeros*/Organização SESC São Paulo. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2007.

TAVARES, M. *O processo do Rei: a histórica no palco do cinema. Sala Preta*, PPGAC-ECA-USP, v. 9, n. 1, 2009, p. 111-120.

VASCONCELLOS, V. Apresentação: Infância e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (In)visível*. Araraquara: Juqueira & Marin, 2008. p. 7-23.

VIGOTSKY, L. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2007.

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

Referências cinematográficas

INFERNO. Filmado por Don Kent, Mise en scène de Romeo Castellucci. França: ARTE France, La Compagnie des Indes, Societas Raffaello Sanzio, Festival d'Avignon, 2008. 1 filme (1h36min), sonoro, legenda, color., 16/9.

LES ÉPHÉMÈRES. Filmado por Bernard Zitzermann, Mise en scène de Ariane Mnouchkine. França: Le Théâtre du Soleil, Bel Air Media, ARTE France, Centre National de la Cinématographie, 2009. 1 filme (5h47min), sonoro, legenda, color., 16/9.

O PÉ DE BICO. Direção de Tiago Cruvinel. Brasília; Guaxupé: Produção Independente, 2013. 1 filme (15 min.), sonoro, color., alta definição. Disponível em: <https://vimeo.com/74246587>

O SENHOR DAS MOSCAS. Direção de Peter Brook. Estados Unidos: Silver Screen Collection, 1963. 1 filme (90 min), sonoro, legenda, preto e branco, 1,33:1 NTSC/PAL.

REQUÍLIA. Direção de Renata Diniz. Brasília: Caza Filmes, 2013. 1 filme (15 min.), sonoro, color. Digital, Ficção, cor, digital.

TAMBOURS SUR LA DIGUE. Direção de Ariane Mnouchkine. França: Le Théâtre du Soleil, ARTE France, 2002. 1 filme (136 min), sonoro, legenda, color., 1.66:1.

TRAGEDIA ENDOGONIA. Direção de Romeo Castellucci. Itália: Societas Raffaello Sanzio, 2010. 1 filme (60 min), sonoro, sem legenda, color., 16/9.