

DELLA COSTA, Rossana. **O teatro de formas animadas na formação docente: invisibilidade e possibilidades.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação; doutoranda. Bolsista CAPES.

RESUMO: O presente trabalho possui como tema o teatro de formas animadas na formação docente em Pedagogia no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A problematização enfoca o contexto formativo das futuras pedagogas em relação ao teatro de formas animadas, uma vez que atividades com bonecos são recorrentes nesse contexto. Para tanto, foi realizado um levantamento de dados a partir de materiais publicados no Ministério da Educação (MEC) e as produções do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP). A partir desse levantamento foi possível observar que pensar o teatro de formas animadas na formação docente implica em pensar a situação das linguagens artísticas no contexto da formação docente. Implica ainda em historicizar o ingresso do teatro de formas animadas nas instituições educacionais brasileiras e em retomar a questão sobre a polivalência e o especialista. A problematização é balizada pela inspiração foucaultiana que nos convida a pensar de outro modo e a duvidar dos apriorismos. A conclusão confirma invisibilidade do teatro de formas animadas no contexto dos cursos de graduação em Licenciatura em Pedagogia e a potencialidade dessa linguagem artística como objeto de arte, de filosofia e história. Aponta para a exploração e desenvolvimento dessa linguagem em oposição às práticas caricatas e superficiais com teatro de formas animadas.

PALAVRAS CHAVE: Formação de Professores. Educação Básica. Teatro de Formas Animadas. Pedagogia.

ABSTRACT: This work approaches theater of animated forms in the teacher training in pedagogy in Rio Grande do Sul state, Brazil. The problematization focuses on the formative context of the future pedagogues in relation to the theater of animated forms, as activities with puppets are recurrent in this context. For such, it was accomplished a survey of data from material published in the Ministry of Education (MEC) and the productions from *Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia* (GPAP) [Research Group on Arts in Pedagogy]. From this survey, it was possible to observe that thinking the theater of animated forms in the teacher training implies thinking the situation of artistic languages in the teacher training context. It also implies giving an account of the entering of the theater of animated forms in the Brazilian educational institutions and resuming the question of polyvalence and the specialist. The problematization is defined by the Foucauldian inspiration that invites us to think in another way and to doubt of any apriorism. The conclusion confirms the invisibility of the theater of animated forms in the context of undergraduate licentiate courses in Pedagogy and the potentiality of this artistic language as an object of art, philosophy and history. It points to the exploration and development of this language in opposition to the bizarre and superficial practices with the theater of animated forms.

KEYWORDS: Teacher training. K-12 education. Theater of animated forms. Pedagogy.

O presente artigo é parte do estudo de doutorado¹ intitulado *O teatro de formas animadas na formação de professores: uma proposta pedagógica a partir da Übermarionnette* e indaga pela presença do teatro de formas animadas no contexto de formação docente em Licenciatura em Pedagogia. O foco da problematização desenvolvida está na constituição do contexto formativo futuras pedagogas². Assim, esse texto de inspiração foucaultiana se esforça para duvidar dos apriorismos e pensar de outro modo, no esforço de abrir espaço para o impensado e para a criação

Para responder a indagação inicial, foi realizado um levantamento sobre a presença do teatro nesse contexto formativo que considerou os currículos de cursos de Licenciatura em Pedagogia do estado do Rio Grande do Sul, Brasil; bem como dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e, principalmente, as produções do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP), coordenado pela professora Dra. Mirian Celeste Martins (MARTINS; LOMBARDI, 2015). Foram analisados os currículos de 48 cursos presenciais que constavam cadastrados no site do Ministério da Educação (BRASIL, 2015).

Ao tomar o pressuposto de que o “[...] teatro de animação não pode ser concebido e estudado separadamente da arte teatral” (BELTRAME, 2008, p. 38), a metodologia focou em três categorias possíveis de registros: 1) se os cursos possuíam ou não teatro no currículo; 2) se há alguma referência a teatro de formas animadas, seja qual for o vocabulário: teatro de bonecos, teatro visual, teatro de objetos, fantoches ou marionetes no registro de qualquer componente curricular.

Sobre a primeira questão, dos 48, apenas 4 cursos de Pedagogia do Estado foi localizado o registro de componentes curriculares com nomenclaturas que designam especificamente o teatro no currículo. Seguem os nomes e as respectivas instituições: Pedagogia da Arte: Teatro / Centro

¹ Tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em cotutela com a Université Paris Nanterre (DELLA COSTA, 2018).

² Opta-se, nesse trabalho, pelo tratamento no feminino ao referir-se às futuras pedagogas, ao considerar a marcante feminização do magistério em nível de educação infantil e séries iniciais.

Universitário Franciscano (UNIFRA); Linguagem Teatral na Educação / Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); Jogo e Teatro na Educação I e II / Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Educação e Teatro / Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Há ainda outras 2 instituições que se referem a teatro de forma mais indireta ou mesclado com outras linguagens: Música e Teatro em Educação – Enriquecimento curricular / Faculdade Cenecista de Osório (FACOS); Ensino e Aprendizagem de Arte Expressão Dramática / Faculdade de Administração da Associação Brasileira de Educação (FABE/Marau). As demais 42 instituições não referenciam teatro ou qualquer vocábulo que possa ser associado à atividade teatral. Na maioria das vezes os componentes curriculares são denominados de forma generalizada como Arte e Educação ou Fundamentos e Metodologia do Ensino das Artes.

A resposta para a segunda questão configura-se em uma grande negativa. Não há teatro de formas animadas nos cursos de Pedagogia? Se olharmos somente para o desenho opaco dos dados, a resposta seria não. Entretanto, é de senso comum o conhecimento de que os dedoches³, os palitoches⁴ e os bonecos de luva⁵ estão lá, nas atividades de estágio, nas propostas e apresentações de trabalhos, na hora do conto, nas atividades que se relacionam com o lúdico. Estão lá, coloridos, confeccionados de feltro, e.v.a.⁶, tnt⁷, tecidos, meias, lãs e papel. Estão lá, muito próximos ao boneco e ao brinquedo.

³ Dedoches: são fantoches pequenos feitos na medida de um dedo, geralmente confeccionados em tecido ou papel. A sua utilização mais comum é contar histórias infantis. Geralmente em formato de luva, cada dedo da mão fica encoberto por uma personagem da narrativa (definição minha a partir de observação).

⁴ Palitoches: são fantoches planificados confeccionados geralmente de papel, papelão ou e.v.a., fixados em uma base de palitos por onde são manipulados (definição minha a partir de observação).

⁵ Bonecos de luva: manipulação é direta, sendo que toda a mão do manipulador fica encoberta pelo boneco. O movimento de pinça da mão conferido pelo polegar opositor e os demais dedos geralmente são encaixados na abertura da boca do boneco, produzindo o movimento de articulação da fala (definição minha a partir de observação).

⁶ E.v.a. são placas emborrachadas, que possuem diversas gramaturas e cores, por vezes já sendo vendidas em formas de alfabeto, flores, borboletas, etc. É um material de baixo custo.

⁷ Apesar de ser vendido como tecido de tnt, esse material é considerado um não tecido. É feito à base de propileno e viscose, levemente permeável e de uso descartável. Possui variedade de cores e, por ter uso descartável, possui baixo custo.

Evidencia-se aqui a invisibilidade do teatro de formas animadas. Para tanto, cabe observar a configuração da área da Pedagogia como tal, que inclui um processo de separação e organização do campo de saberes e que também “[...] tem a ver com as relações que se estabeleceram entre saberes e poderes específicos, assim como modos de subjetivação” (VARELA, 1994, p. 87). Por isso, interessa aqui também buscar formas de dizer e mostrar, não uma pretensa verdade, a de que existe sim teatro de formas animadas na Pedagogia, mas de tensionar e problematizar os dados dos cursos de Pedagogia com o intuito de inventar outras formas de operar com o conhecimento específico do teatro de formas animadas. O pensamento foucaultiano é útil por não se ocupar nem do que está dado, nem do que estaria oculto, secreto ou silencioso, mas antes, por “[...] definir relações na própria superfície dos discursos, [...] tornar visível o que só é invisível por estar muito na superfície das coisas” (FOUCAULT, 2008, p.146).

Assim, a partir dos dados apresentados anteriormente, considerou-se três implicações: pensar o teatro de formas animadas na formação docente implica em pensar a situação das linguagens artísticas no contexto da formação docente; o retorno da questão sobre a polivalência e o especialista e o ingresso do teatro de formas animadas nas instituições educacionais brasileiras.

As linguagens artísticas no contexto da formação docente

A primeira implicação foi considerada a partir do dossiê sobre *Arte na Pedagogia* publicado pelo GPAP. Tal publicação sinaliza quem são os formadores dos futuros pedagogos e quais são as suas referências e “[...] modos de trabalhar as linguagens artísticas com futuros pedagogos” (MARTINS; LOMBARDI, 2015, p. 30). Foi traçado um perfil no qual há um “[...] esmagador contingente feminino entre docentes e discentes nos cursos de Pedagogia” (MARTINS; LOMBARDI, 2015, p. 30). No que diz respeito à formação inicial desses docentes, considerando a especificidade da linguagem, tem-se um predomínio em Artes Visuais, seguido de Pedagogia. Em terceiro lugar, formação em Educação Artística com habilitação em Música. E, docentes com formação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, em

quarto lugar, empatado com os que cursaram licenciatura curta em Educação Artística. Os demais, em menor percentual, distribuem-se nas áreas de Educação Física, Educação Artística com habilitação em Dança, graduação em Serviço Social e outras áreas variadas entre Arquitetura, Letras, Psicologia, Comunicação Social, Ciências Sociais etc. (MARTINS; LOMBARDI, 2015).

Evidencia-se, portanto, a falta de contingente de professores especializados para trabalhar com as linguagens artísticas na formação docente em Pedagogia. Considerar a falta de profissionais especializados para atuar com teatro de formas animadas torna-se, em meio a esse panorama, um detalhe. A partir desses dados, percebe-se que a situação das Artes como área do conhecimento é ainda mais complexa. De acordo com o Censo sobre a formação dos professores de Artes, realizado pelo Ministério de Educação (BRASIL; MEC, 2013), é possível averiguar que, de um contingente de 535.964 docentes que lecionam Artes no Brasil, apenas 6% têm formação específica em Artes, sendo que 3,6% possuem alguma formação considerada interdisciplinar, 2,0% em Artes Visuais, 0,3% em Música, 0,1% em Teatro e 0,0% em Dança. Isso significa que, apesar de terem sido abertos cursos de licenciatura em Teatro, a representatividade ainda é insuficiente para o contexto das instituições educacionais, independente do nível de formação que oferecem. Os dados acima não evidenciam nenhuma novidade que já não tenha sido alertada, desde a década de 1980, pelo movimento de Arte Educação no Brasil, que tem como referência o pioneirismo de Maria Rezende Fusari, Maria Heloísa Ferraz (1993) e Ana Mae Barbosa (2005). Ainda que atualmente sejam perceptíveis alguns avanços nas pesquisas em práticas pedagógicas, persiste a preocupação com a configuração e qualidade da formação na área.

A formação do campo da Arte na Educação pode ser considerada com a inclusão da obrigatoriedade da arte no currículo forjada no período da ditadura militar, sob a alcunha de Educação Artística, pela Lei 5692/71, acompanhada do projeto das licenciaturas curtas para a formação do professor de artes. Esse evento foi seguido de outros movimentos que também caracterizam a área, listados a seguir: o esforço dos arte-educadores na

constituição da área e o estudo das tendências pedagógicas⁸ em Artes; a LDB 9394/96, que torna arte um componente curricular obrigatório e que é seguida pela formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com proposta de ensino em quatro linguagens artísticas específicas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; as adequações, cujos efeitos ainda carecem de estudos, da inserção de diferentes linguagens artísticas no espaço escolar e na estrutura da grade de horários e a Lei 11.769/2008, que tornou Música obrigatória; o Projeto de Lei (PL 7032/10), que previa a obrigatoriedade do ensino também de Artes Visuais, de Dança e de Teatro como linguagens a serem ministradas nas escolas do ensino fundamental.

Durante o período no qual se desenvolvia este estudo, em meio a um turbulento contexto nacional, ocorreu a sanção da Lei No 13.278/2016, que legitima cada uma das quatro linguagens artísticas que compõem os PCNs como constituintes do componente curricular do ensino da arte na educação básica. A lei também solicita a adequada formação e quantidade de professores para atender a essa demanda. No entanto, vários acontecimentos têm desestabilizado o campo da educação brasileira e, portanto, das artes na educação: o fechamento de escolas estaduais, o parcelamento de salário de professores municipais e estaduais; a sugestão de implementar o quadro docente deficitário com pessoas consideradas com notório saber, ao invés de abrir concursos para professores formados; a reforma, recém aprovada, prevendo que no ensino médio se terá no currículo duas grandes áreas: matemática e português, entre outros descabimentos. Nesse contexto, a área de artes é vista como supérflua e desnecessária por aqueles que impulsionam a privatização da educação pública brasileira.

A última versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL; MEC/BNCC, 2017), consagra a diluição da área de Artes dentro da área de Linguagens, juntamente com Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Além disso, o formato de competências e habilidades que é

⁸ Há um vasto material produzido sobre esse assunto, desde o livro *Arte na Educação Escolar* (FUSARI; FERRAZ, 1993) até um esquema mais completo sobre essas tendências no livro *Para gostar de aprender arte* (IAVELBERG, 2003). Trata-se de uma esquematização que aborda as concepções de ensino da arte no contexto escolar a partir das tendências pedagógicas na educação que acompanham a formação histórica do Brasil.

apresentado no documento descaracteriza as pesquisas dentro da própria área e desmerece as especificidades de cada linguagem artística. Ademais, no documento, está registrada uma modalidade designada de Artes Integradas, apresentada como pretexto de interdisciplinaridade, mas que parece deixar em aberto ao que se refere, incorrendo-se no risco de tornar ainda mais dissolvidas as especificidades artísticas. Tal proposta pode gerar “[...] práticas superficiais de professores que, mesmo com toda a boa vontade do mundo, não podem dominar o aparato/conhecimento teórico e técnico necessário para ensinar diferentes configurações artísticas” (FREITAS, 2016, p. 01).

Tendo em vista esses assustadores movimentos recentes na área, vale lembrar que, na década de 1970, o processo de inserção das artes no currículo escolar

[...] não foi uma conquista de arte/educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal Nº 5.692 denominada Diretrizes e Bases da Educação (BARBOSA, 1989, p. 01).

Essa ação determinou, mais do que “[...] uma simples questão de reserva de mercado para os arte/educadores” (SAMPAIO, 2014, p. 31), concepções de Ensino da Arte e, portanto, práticas pedagógicas. O próprio processo de transformar a arte em um componente curricular que participa do currículo das escolas implica outras questões. A luta para inserir a arte no contexto escolar como disciplina está atrelada ao simples fato de o currículo atual ser organizado dessa forma e de ser essa a configuração do nosso tempo, da nossa época; “[...] mas se o currículo abolir as disciplinas, ela cessará de ter sentido, assim como já não tem sentido rotular o conhecimento que se quer construir em artes através das disciplinas que compõem o sistema das artes” (BARBOSA, 1998, p. 38). Dessa forma, o nosso tempo apresenta também seus perigos e esse movimento incide diretamente nos processos de formação docente.

Outra vez a questão: polivalente ou especialista?

Qual profissional lecionaria Artes nos anos iniciais da educação básica: o Pedagogo ou o especialista? (INSTITUTO..., 2015, p. 01). Há um consenso

entre os profissionais da área das Artes de que a presença do especialista na linguagem artística é importante. As divergências aparecem quando se considera o campo de atuação no contexto das escolas. Se, para alguns especialistas em Artes, o Pedagogo, mesmo tendo cursado um semestre de Artes, não estaria apto a lecionar este componente, outros contemporizam, tendo em vista as características tanto de estrutura quanto de abrangência dos conhecimentos que são exigidos em Pedagogia, conforme pode ser averiguado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso, organizado de maneira a dar conta de variadas áreas do conhecimento. Abaixo, estão selecionados do documento oficial os itens que parecem corresponder diretamente às Artes nos cursos de Pedagogia:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

[...]

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

[...]

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

[...]

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa (BRASIL, 2006, p. 3).

Ainda, no artigo 5º, é definido o perfil do egresso em Pedagogia: “[...] ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano [...]” (BRASIL, 2006, p. 2).

Percebe-se, por conseguinte, que a característica da formação docente da Pedagogia é de polivalência com relação aos conhecimentos. No campo que se refere à Arte e Educação, este termo – polivalência – possui uma conotação pejorativa para a área cuja história está marcada por confusões conceituais (a partir do projeto que disseminou as licenciaturas curtas por todo o país) e que ainda busca a sua justa forma no campo da Educação. A noção de polivalência para o teatro é percebida como uma falha na formação, tendo em vista a constituição da área. Na própria configuração da BNCC, uma das

críticas à forma de estruturar o conhecimento da área de Artes é o fato de induzir à polivalência ao tomar a noção de interdisciplinaridade de forma reduzida (FREITAS, 2016). Sobre o professor de teatro, há um questionamento que acompanha seu processo de formação:

Quem somos nós? Somos polivalentes, especialistas, especialistas polivalentes ou polivalentes especialistas? Coordenamos ou criamos arte? Ou coordenamos uma construção de conhecimento? Somos artistas, animadores, artistas professores, professores artistas ou simplesmente professores? Nós usamos arte, ensinamos arte ou fazemos arte? (KOUDELA, 2000, p. 01).

Há atualmente um arcabouço de pesquisas publicadas na ABRACE (2018), que já constituem embasamento que evita a superficialização dessa área. No entanto, equacionamentos ainda são necessários, como no caso relacionado à Pedagogia. Percebe-se um discurso que defende que a Arte deve estar na escola com ou sem o especialista, objetivando a própria existência da atividade (INSTITUTO..., 2015, p. 01). Isso se deve ao fato de que, se a área ficar restrita à presença do especialista, as atividades artísticas ficariam também restritas a um ou dois períodos de 35 ou 45 minutos por semana. Como desenvolver as quatro linguagens nesse tempo? Existiria a contratação de quatro professores específicos para cada escola? Esses questionamentos levam a pensar na qualificação da formação do pedagogo, da ampliação de seu repertório estético e cultural e na possibilidade de trabalho conjunto entre pedagogos e professores-artistas que necessitaria, então, de maior elaboração. Nessa possibilidade, um formato interessante seria o pedagogo desenvolver o projeto juntamente às crianças, podendo envolver, ou não, a participação do professor-artista. Este, por sua vez, trabalharia na atualização do professor de educação infantil na formação e na educação continuada. De qualquer forma, observa-se para essa segunda possibilidade a demanda de professores especialistas em teatro com formação para atuarem dessa forma.

Nesse sentido, é necessário considerar que há uma historicidade, um processo formativo dessa área específica que implica “[...] o modo como o saber é aplicado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2007, p. 17). Dessa forma, é possível dizer que o movimento que cindiu os conhecimentos, que formou a própria área da Pedagogia, também mobilizou a

visibilidade das especificidades artísticas, forjando um processo de subjetivação para cada um, bem como um lugar no currículo e um lugar social. Há uma luta por caracterizar a área de artes e suas especificidades que se mostra mais complexa, o que ecoa também na formação docente em Pedagogia.

A segunda versão preliminar da BNCC estava atenta a essa questão e considerava que nos currículos de Pedagogia deveriam estar presentes as quatro linguagens artísticas:

Na passagem da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os quatro componentes da Arte são integrados ao lúdico, sendo os conhecimentos artísticos, experienciados nesse período, centrados nos interesses próprios da criança. A prática dos diferentes componentes, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, colabora para o desenvolvimento da experiência pessoal do sujeito dos anos iniciais, tornando mais integrada a ligação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Artes Visuais, Dança, Música e Teatro devem ser trabalhados em todos os anos iniciais. Esse trabalho pode incluir propostas pedagógicas, situadas nas fronteiras entre os componentes, integrando conhecimentos distintos e experiências de criação, com o objetivo de garantir o direito dos/as estudantes ao exercício da autoria, do senso crítico e do trabalho coletivo, próprios dos processos de criação artísticos. As artes podem incluir as práticas de cinema e audiovisual como previsto na Lei n. 13.006/2014. Entretanto, para evitar as posturas polivalentes, que diluem os conhecimentos artísticos em práticas generalistas, é preciso garantir que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tenham lugar qualificado, seja nos tempos escolares, seja nos espaços da escola e do entorno. Devem estar presentes nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado que propicia aos/as estudantes a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais (BRASIL; MEC/BNCC, 2016, p. 240).

É possível notar, nesse trecho, a referência da noção de polivalência e a que práticas ela está atribuída. O lugar qualificado, acima referido, solicita um profissional com a formação coerente e especializada em cada linguagem artística, que daria conta da organização e sistematização desse conhecimento específico para atuar na formação docente em Pedagogia. Garantir a formação coerente dos futuros pedagogos reduziria os riscos de práticas superficiais ou equivocadas em arte. No entanto, todo o fragmento citado acima foi retirado da última versão da BNCC (BRASIL; MEC/BNCC, 2017), permanecendo a ordenação dissolvida em linguagens citada anteriormente.

Havia o cuidado, na segunda versão preliminar da BNCC, ao considerar propostas pedagógicas situadas nas fronteiras dos componentes curriculares, em apontar possibilidades de propostas pedagógicas dotadas de

referência em procedimentos contemporâneos do teatro. Assim, ao invés de buscar práticas estanques ou ensimesmadas e pretensamente isoladas das demais linguagens, propõe-se a inclusão de pensar as relações, os entre lugares ou os interstícios das fronteiras entre essas mesmas linguagens.

A noção de polivalência pode ser problematizada ainda, tendo em vista as práticas contemporâneas que hibridizam as linguagens artísticas. Um elemento que complexifica essa trama é o fato de que muitos profissionais, após concluir uma graduação, retornam à universidade para cursar outra formação em outra linguagem artística, criando, no próprio campo, artistas com duplas formações, que podem ou não hibridizar as linguagens (Cartaxo, 2014).

O ingresso do Teatro de formas animadas nas instituições brasileiras

Enquanto na Europa eclodiam os efeitos das vanguardas modernistas, ocasionando “[...] um surto de marionetismo” (OBRY, 1950, p. 29), no Brasil, o teatro de formas animadas “[...] começa a tomar impulso [...] no final da década de 1930 e início da década de 1940, [com] o chamado teatro infantil, inicialmente feito por crianças e como um teatro escolar” (BRAGA, 2007, p. 247). Ao mesmo tempo, a partir da observação dessas atividades em escolas, os artistas passam a perceber a necessidade de um amparo oficial para que pudesse ser apresentado às crianças outras referências mais elaboradas, constituídas em criações de adultos (BRAGA, 2007).

Nesse período, os marcos são as obras de Lucia Benedetti com a peça *O Castelo Encantado* e a peça “[...] Peter Pan montado por Tatiana Belinky e Julio Gouveia” (BRAGA, 2007, p. 247) no ano de 1948. No Nordeste, em 1941, criou-se o *Teatro de Amadores de Pernambuco*, o TAP, que se dedicou a montagens para o público infantil. De fato, o Nordeste brasileiro, com o mamulengo e suas variações, resguarda certa autenticidade na “[...] tradição popular de teatro de bonecos” (OBRY, 1950, p. 28). Assim, no Brasil, o teatro de formas animadas foi se constituindo na relação com o teatro infantil, ainda que nem todo teatro infantil utiliza a linguagem de formas animadas.

A *Sociedade Pestalozzi do Brasil*, no Rio de Janeiro, merece destaque nesse contexto por promover o teatro de formas animadas brasileiro e gerar

eventos e cursos de formação, tornando-se um grande centro irradiador dessa arte no País. A Sociedade Pestalozzi era uma entidade voltada para o ensino de crianças com necessidades especiais, fundada por Helena Antipoff com a colaboração da ucraniana naturalizada brasileira Olga Obry. A importância de Olga Obry está na direção das atividades da Sociedade, bem como na publicação, ainda em 1950, do livro *O teatro na escola*. A partir da iniciativa dessas duas pesquisadoras, com colaboração da artista Célia Rocha Braga,

[...] a Sociedade Pestalozzi do Brasil lançou [...] um movimento de teatro de bonecos escolar, largamente espalhados pelos cursos de Recreação que contam com grande afluência de professoras da capital e do interior. Começou com fantoches, acrescentando em seguida as sombras chinesas, os marionetes e as máscaras [...]. Foram organizados cursos de teatro de figuras na Bahia, em Minas Gerais, no Recife e em São Paulo (OBRY, 1950, p. 29).

A partir do contato com a obra do marionetista italiano Vittorio Podrecca, Obry passou a considerar o teatro de formas animadas para “o ensino secundário e superior” (OBRY, 1950, p. 81). Segundo a autora, o diretor, nas suas passagens pelo Brasil, difundiu a marionete como uma atividade que deveria ser desfrutada dos cinco aos noventa anos.

A partir dessas primeiras iniciativas na primeira metade do século XX, infere-se que as formas de marionetes divulgadas nos processos de formação de professores tenham sido, de fato, o boneco de luva, derivações do *Toy Theatre* (teatro de brinquedo feito com cartolina de origem inglesa) e a sombra chinesa (OBRY, 1950). A popularização dessas formas pode ter engendrado mais tarde as configurações dos dedoches e palitoches, referenciais impulsionadores deste estudo.

Ainda com relação ao primeiro aspecto sobre o ingresso do teatro de formas animadas nas instituições de ensino – mapear os movimentos que aproximam essa arte do caráter pedagógico e didático – estão os autores da pedagogia do teatro, que trouxeram as bases teóricas para a constituição da área no Brasil. As aproximações se dão pela consideração do pensamento animista infantil e as formas de jogo com objetos. Alguns autores, embora tragam questões que ainda estão em voga na contemporaneidade, como a defesa da importância do jogo na formação da criança, fundamentam suas teorias em concepções datadas de infância ou mesmo de jogo. Por exemplo,

Obry (1950), ao mesmo tempo que traz a proposta de teatro na escola de forma embasada na tradição teatral, com informações precisas e coerentes, adjetiva as crianças como “normais e anormais” (OBRY, 1950, p. 41). Podemos levantar outro exemplo, ao lembrar que a mesma autora, contraditoriamente, nomeia a atividade à qual tanto defende a valorização com o diminutivo “teatrinho de bonecos” (OBRY, 1950, p. 41). Então, considerando as devidas atualizações, foi a geração seguinte (que sucedeu aos pioneiros, ou que se tornou conhecida no Brasil posteriormente) que deu maior desenvolvimento para a área. Para citar alguns nomes: Peter Slade, Pierre Leenhardt, Richard Courtney, Viola Spolin e Ingrid Dormien Koudela.

Tais autores, ainda que não tenham se especializado em teatro de formas animadas, se ocuparam em pensar o teatro na sua relação com o desenvolvimento infantil e, portanto, com relação à educação a partir de acepções de jogo. Dessa maneira, trazem aproximações com o teatro de formas animadas através da noção de jogo com objetos ou de jogo projetado. Peter Slade (1978) traz a expressão jogo dramático sob um aspecto espontaneísta e apresenta diferenciações entre jogo pessoal no qual a criança usaria todo o seu corpo, como no esporte, e estaria mais relacionada à “[...] arte de representar no seu sentido completo” (SLADE, 1978, p. 20); e jogo projetado que seria semelhante aos procedimentos de teatro de formas animadas pela utilização de objetos, imprimindo neles a ação. Pierre Leenhardt dedica um capítulo do seu livro, *A criança e a expressão dramática*, para falar sobre fantoches. O autor propõe que o fantoche está, para a expressão dramática, da mesma forma que o boneco está para o jogo espontâneo infantil; no qual o brinquedo só se torna jogo, “enquanto se pode tornar o receptáculo do imaginário e do desejo” (LEENHARDT, 1974, p. 51). Para Richard Courtney, a noção de jogo dramático diz respeito ao “[...] jogo que contém personificação e/ou identificação” (COURTNEY, 1980, p. XX). Viola Spolin (2007), por sua vez, dedica um capítulo para desenvolver a expressão do corpo a partir da marionete. Ou seja, a autora propõe exercícios que fragmentam os movimentos das partes do corpo (mãos, pés, cabeça) criando pequenas cenas a partir desse desafio. Tal proposta tem mais a ver com a mímica e com a pantomima do que com a marionete propriamente dita.

O que esses autores possuem em comum é o direcionamento do seu pensamento à dimensão das fases da infância. Ingrid Koudela (2015), por sua vez, é uma autora que traz o verbete 'Teatro de formas animadas' (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 170) sob uma perspectiva mais atualizada, levantando questões sobre a diversidade de nomenclaturas (conforme visto anteriormente), sobre as configurações contemporâneas e o desafio do ator animador. Tais ideias permeiam o ingresso do teatro de formas animadas nas universidades brasileiras.

Inicialmente, o artista brasileiro que trabalhava com teatro de formas animadas ("titereteiro, fantocheiro, bonequeiro, marionetista, manipulador ou ator animador") (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p.170) possuía uma formação profissional advinda dos festivais de teatro de bonecos, que tinham lugar em vários estados a partir da década de 1970. Os festivais são considerados definitivos na formação dos artistas e "na concepção de novos espetáculos" (VELLINHO, 2010, p. 211). A Associação Brasileira de Teatro de Bonecos (ABTB), com o fomento de festivais, "[...] fez surgir uma nova geração de artistas atenta às renovações que uma nova cena exigia e onde as primeiras experimentações para outros públicos que não o infantil surgiram" (VELLINHO, 2010, p. 211). Por meio desses festivais, desenvolve-se a profissionalização dos artistas, que, cada vez mais, nas últimas décadas do século XX, saem do senso comum de que só se aprende fazendo e evidenciam "[...] a urgência do domínio dos saberes técnicos, práticos e teóricos do ofício" (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 170). Alguns artistas começam a buscar formação em outros lugares, como a escola referência que hoje é o Instituto Internacional da Marionete, localizada na cidade de Charleville, na França (BRAGA, 2007), fomentando a cena brasileira.

Em 1990, o tema formação alcança, com meios mais efetivos, o campo acadêmico, na Universidade de São Paulo, como resultado do esforço empreendido por Ana Maria Amaral. Diversos artistas de diferentes regiões do país complementam seus estudos, em nível de pós-graduação, nas titulações de mestrado e doutorado, dentre eles Valmor Níni Beltrame, de Santa Catarina e Tácito Borralho, do Maranhão. Além da formação de especialistas de alto nível, este fato gerou desdobramentos como a continuidade dos estudos em núcleos nas Universidades de origem dos artistas e o aparecimento de estudos e teorias sobre o teatro de animação (BRAGA, 2007, p. 259).

Dessa forma, o ingresso nas universidades começou aos poucos, a partir da década de 1980, mas atualmente é verificável um aumento rápido e ainda ascendente de inserções de componentes curriculares de Teatro de formas animadas, geralmente vinculadas aos currículos dos cursos de Licenciatura em Teatro, sendo ofertadas também ao bacharelado. Observa-se também um aumento de pesquisas sobre o tema “[...] vinculadas a seus programas de pós-graduação em teatro” (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 170).

Os dois nomes basilares desse movimento são Ana Maria Amaral (USP) e Valmor Níni Beltrame (UDESC). Ao perceber esse movimento de inclusão do teatro de formas animadas no interior dos cursos das universidades, Beltrame e Quint (2012) realizaram um mapeamento das universidades brasileiras que passaram a ofertar esse conhecimento, seja em cursos de extensão, em componentes curriculares eletivos ou obrigatórios, de acordo com os projetos pedagógicos de cada curso. Esse levantamento conta com os dados de 16 universidades, a maioria federais, de diferentes regiões do País. Tal movimento parece demonstrar novamente, a capacidade de se reinventar dessa arte. Ainda não temos como mensurar os efeitos da entrada desse saber na instituição superior de ensino. Parafraseando Obry (1950), observa-se um ‘surto acadêmico’ do teatro de formas animadas. Destaca-se nesse contexto a produção da Revista Móin-Móin (UDESC), especializada no assunto, e que não só sedimenta a internacionalização do conhecimento por meio da publicação de artigos de artistas de todo o mundo, como também é referência internacional na área.

Com relação à formação de profissionais habilitados para trabalhar com teatro de formas animadas, de acordo com levantamento feito no site do MEC (2017), a formação em Teatro (bacharelado e/ou licenciatura) é ofertada por quatro universidades públicas (três federais e uma estadual) no estado rio-grandense: UFSM, UFRGS, UFPEL e UERGS. Em duas delas (UFRGS e UERGS) não consta o registro de atividades relacionadas ao tema. Nas outras duas é oferecida essa modalidade em componentes curriculares optativos. Na UFPEL foi encontrado o registro com o título de *Oficina de teatro de bonecos*, com carga horária de 34hs e duração de um semestre. Na UFSM foi

encontrado o registro com o nome de *Teatro de formas animadas I* e *Teatro de formas animadas II*, cada uma com duração de um semestre e com carga horária de 60h.

Ao considerar esse panorama, fica evidente a falta de contingente de profissionais para atuar na formação docente em Pedagogia, ou mesmo para realizar o papel de consultor; ou ainda, atuar no espaço de Educação continuada. Ao mesmo tempo, como já foi dito, observa-se um aumento de pesquisa e trabalhos acadêmicos relacionados ao teatro de formas animadas, além da manutenção dos festivais nacionais que ocorrem em diversas regiões do Brasil.

Para pensar possibilidades

Após realizar um mapeamento sobre o teatro de formas animadas relacionado à formação docente em Pedagogia, observou-se que outros fios imbricam-se e tencionam esse contexto. À guisa de conclusão, confirma-se tanto a invisibilidade dessa especificidade artística, quanto sua potencialidade. dessa arte milenar. É possível constatar o déficit na formação de profissionais de forma a reduzir riscos de que essa arte milenar seja tratada de forma superficial e caricata em detrimento de sua potência como objeto de arte, de filosofia e de história.

No caso específico da formação docente em Pedagogia, poderia se incorrer no engano de pensar que a criação de mais um componente curricular com conteúdo específico de teatro de formas animadas que, registrado, entraria na disputa por espaço no currículo. No entanto, não se trata de utilizar a percepção da lacuna existente como lamúria e produzir prescrições que só farão engrossar o caldo dos “especialismos pedagogizantes” (DIAS, 2009, p. 168). Antes, interessa pensar a própria noção de formação: não como dar a forma acabada de algo, mas em como assumir “[...] o desafio de tensionar modelos rígidos e predeterminados, evidenciando a necessidade de não confundir uma forma de ensinar com o único modo de praticá-la” (DIAS, 2009, p. 170). Dessa forma entende-se que a abertura de espaços para o impensado e para a criação tornam-se possibilidades.

Referências Bibliográficas

ABRACE. Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). História da Arte-Educação. A experiência de Brasília. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE ARTE-EDUCAÇÃO, ECA/USP, 1, 1989, São Paulo. **Evento...** São Paulo: Max Limonad, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BELTRAME, Valmor Níni. Princípios técnicos do trabalho do ator-animador. In: BELTRAME, Valmor Níni (Org.). **Teatro de Bonecos**: distintos olhares sobre teoria e prática. Florianópolis, 2008. p. 25-40.

BELTRAME, Valmor Níni; QUINT, Izabela (Org.). **O Teatro de animação nas Universidades Brasileiras**. Florianópolis: UDESC, 2012.

BRAGA, Humberto. Aspectos da história recente do Teatro de Animação no Brasil. **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 3, v. 4, p. 234-274, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituições de educação superior e cursos cadastrados. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2ª versão. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-ersao.revista.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Censo 2013 Professor de Artes. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1AnpoxjnZ0V9coEsoYWODqhhDAI5dEAI/view>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Portal e-Mec. Pesquisa Instituições de Educação Superior Cursos Cadastrados: Pedagogia. 2018. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

CARTAXO, Carlos. A tal polivalência: interface do conhecimento ou especificidade? In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL - CONFAEB: Concepções contemporâneas, 19. **Anais...** Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72302>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

COURTNEY, Richard. **Jogo teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DELLA COSTA, Rossana. **O Teatro de Formas Animadas na Formação de Professores**: uma proposta pedagógica a partir da Übermarionnette. 2018, 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DIAS, Rosimeri. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Revista Informática na Educação: Teoria e prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313/7259>>. Acesso em: 15 maio 2016.

FREITAS, Alexandre. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. **Carta Capital**, São Paulo, 11 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-banqueira>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. [1971] **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault explica seu último livro. In: FOUCAULT, Michel. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos & Escritos II. 2 a. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008, pp.145-152. 376p.

FUSARI, Maria F. Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. Toledo. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO Arte Na Escola. Ensino da arte: pedagogo ou especialista? **Boletim Arte na Escola**, ed. 75, mar./abr. 2015. Disponível em:

<<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=74785>>. Acesso em: 13 maio 2016.

KOUDELA, Ingrid. Prefácio. In: SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e Formação de Professores**. São Luís: EDUFMA, 2000. p. 01-04.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LEENHARDT, Pierre. **A Criança e a Expressão Dramática**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

MARTINS, Miriam Celeste. Artes Visuais: “a rainha” das linguagens artísticas nos cursos de pedagogia? **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2015.

MARTINS, Miriam Celeste; LOMBARDI, Lucia. A arte na pedagogia e a formação do professor Para educação infantil e anos iniciais: Inquietações e esperanças. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015.

OBRY, Olga. **O Teatro na Escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

SAMPAIO, Jurema. **O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais à Distância?** São Paulo: USP, 2014. 330 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**. São Paulo: perspectiva, 2007.

VARELA, Julia. O Estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

VELLINHO, Miguel. Festivais de Teatro de animação no Brasil (2000-2009). **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, ano 6, v. 1, n. 07, p. 208-222, 2010.