UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

LUVEL GARCIA LEYVA

A Cruzada das Crianças: sinais históricos nas performances e no teatro cubano

v. 1

São Paulo
2015

GARCIA LUVEL	A Cruzada das Crianças: sinais históricos nas performances e no teatro cubano		São Paulo 2015

LUVEL GARCIA LEYVA

A Cruzada das Crianças: sinais históricos nas performances e no teatro cubano

v. 1

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, na Área de Concentração Pedagogia do Teatro, na Linha de Pesquisa Teatro e Educação, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Leyva, Luvel Garcia
A Cruzada das Crianças: sinais históricos nas performances e no teatro cubano / Luvel Garcia Leyva. -- São Paulo: L. G. Leyva, 2015.
166 p.: il. + DVD com entrevistas de artistas e estudiosos cubanos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Bibliografia

1. Teatro infantil cubano 2. teatro com crianças na contemporaneidade 3. formação teatral infantil 4. culturas infantis I. Pupo, Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros II. Título.

CDD 21.ed. - 792

Nome: GARCÍA, Luvel

Título: A Cruzada das Crianças: sinais históricos nas performances e no teatro cubano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, na Área de Concentração Pedagogia do Teatro, na Linha de Pesquisa Teatro e Educação, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

A Lucas e a Ludmila, pela presença incansável de todos os dias.

A Cuba, pela inspiração.

AGRADECIMENTOS

À Profª Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, pela atenção e apoio paciente, pelo muito que me ensinou do teatro e do Brasil, contribuindo para meu crescimento como pessoa e como intelectual.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Aos artistas e estudiosos cubanos que com suas imagens, lembranças, reflexões e anedotas do teatro contribuíram a dar corpo a esta pesquisa, em especial o Dr. Freddy Artiles, o diretor teatral e pedagogo Ignacio Gutiérrez, o crítico teatral Roberto Gacio, a pesquisadora Marilyn Garbey, a atriz e diretora teatral Raquel Revuelta e a atriz e pedagoga Elvira Cervera. Da mesma forma agradeço a Rubén Darío Salazar, Mayra Navarro, Armando Morales, Blanca Felipe e Carlos Alberto Cremata, criadores que foram entrevistados para esta pesquisa cujas opiniões resultaram em contribuições essenciais para este trabalho. Também agradeço as aprendizagens, leituras, reflexões e conversas estabelecidas com os pesquisadores cubanos Ileana Diéguez, Magaly Muguercia, Eberto García Abreu e Viviam Martínez Tabares.

Às professoras e professores da USP, em especial a Flávio Desgranges, Silvia Fernandes, Elisabeth Silva Lopes, Patrícia Dias e Mônica Caldas, Valdir Heitor Barzotto, que em diferentes momentos permitiram-me o acesso a leituras, processos criativos, registros visuais que enriqueceram minhas reflexões neste trabalho.

Às amigas e aos amigos brasileiros, pela ajuda solidária em todo momento, sem a qual minha vida e esta pesquisa teriam sido mais difíceis.

Às meninas e aos meninos cubanos por suas contribuições i-lógicas, generosas e divertidas. Com elas e eles tenho compartilhado pela via do teatro e da educação os melhores momentos de diálogo, aprendizagem e utopias da minha vida.

Processo nº 2014/06748-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PÓS GRADUAÇÃO
ECA
USP

En Polonia, en el año treinta y nueve,
se libró una batalla muy sangrienta
que convirtió en ruinas y desiertos
las ciudades y aldeas.

Allí perdió la hermana al hermano
y la mujer al marido soldado.
Y, entre fuego y escombros, a sus padres
los hijos no encontraron.

No llegaba ya nada de Polonia.
Ni noticias ni cartas.
Pero una extraña historia, en los países
del Este circulaba.

La contaban en una gran ciudad,
y al contarlo nevaba.
Hablaba de unos niños que, en Polonia
partieron en cruzada.

Poema La Cruzada de los Niños, Bertolt Brecht, 1939.

RESUMO

GARCÍA, L. **A Cruzada das Crianças: sinais históricos nas performances e no teatro cubano**. 2015. 166 p. Dissertação Mestrado. Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O teatro infantil, no contexto do teatro contemporâneo compartilha com manifestações estéticas da dança, das artes visuais e o cinema, uma crise de identidade e uma indefinição de seu estatuto epistemológico. Somam-se a isso os fenômenos diferenciais dentro deste campo do teatro, cujas formulações desestruturam qualquer unidade ou homogeneidade do conceito teatro infantil que se tente construir. Não há, portanto, um Teatro Infantil, mas sim diferentes conceitos, identidades, práticas ou disciplinas teatrais que dialogam com as diversas infâncias e suas performances culturais e que contribuem para a sua definição. Nesse sentido, esta dissertação pretende refletir sobre a presença das crianças no teatro cubano, colocando em discussão o fenômeno do teatro infantil e o teatro com crianças à luz do teatro contemporâneo, para entender os principais enfoques pedagógicos do teatro com crianças em Cuba.

PALAVRAS CHAVE: teatro infantil cubano, teatro com crianças na contemporaneidade, formação teatral infantil, culturas infantis.

ABSTRACT

GARCÍA, L. The Children's Crusade: Historic signs in the performances and Cuban theater. 2015. 166 f. Dissertação Mestrado. Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

The children's theater, in the context of contemporary theater shares an identity crisis and a blurring of their status epistemological with other expressions of this art; as well as aesthetic manifestations such as dancing , arts visual and cinema. The identity crisis and a blurring of their status epistemological therefore, added to this the differential phenomena inside the field of theater, increase the impossibility of defining the children's theater in simple terms. One cannot say a that there is a Children's Theatre, but rather different concepts, identities, practices or theatrical disciplines that establish a dialogue with the various kinds of childhood and their cultural performances. Accordingly, this research intends to reflect about the presence of children in the Cuban theater, discussing the children's theater phenomenon and the theater with children in the light of contemporary theater, in order to understand the main pedagogical approaches of the theater with children in Cuba.

Keywords: Cuban children's theater, theater with children in contemporaneity, children's theater training, children’s cultures.

Lista de Ilustrações

Figura 1.- Pioneiros pelo comunismo: ¡Seremos como o Ché! ---------- I

Figura 2.- Fac-símile da primeira versão da Revista *La Edad de Oro*, 1889 --------- I

Figura 3.- Imagens publicitárias relacionadas com as infâncias cubanas nas primeiras décadas do século XX ---------- II

Figura 4.- A Corte Suprema da Arte, Emissora do Rádio CMQ Cuba 1937---------- III

Figura 5.- Caravana da Liberdade. Crianças representam aos guerrilheiros conduzidos por Fidel Castro na entrada da Havana em 1959 ---------- III

Figura 6.- Bazar da arte revolucionária. Um dos modelos de sociedade e cultura que lutam pela sua primazia em Cuba: o comunismo de quartel (monismo artístico, uma arte apologética e acrítica) ---------- III

Figura 7.- O fenômeno do *reggaetón* e a infância cubana ---------- IV

Figura 8.- Crianças cubanas brincando de *chivichanas*, Havana, 2014 ---------- IV

Figura 9.- Desenho da máscara *mbaka* ou anão que utilizavam os chamados moleques escravos, Cuba 1837---------- V

Figura 10.- O negrinho *Bobo Canga Cafú* na Festa do Dia de Reis, Cuba 1837 ---- V

Figura 11.- Imagem da época de Eloísa Agüero, criança prodígio cubana, atriz das grandes companhias teatrais que se apresentavam durante o século XIX em Cuba e na Espanha ---------- VI

Figura 12.- Imagens da Revista Cubana, publicação do século XIX que contém um artigo sobre as companhias teatrais infantis daquela época, outubro 1888 ---------- VI

Figura 13.- Jacinto Benavente. Cena da obra *Ganarse la vida*, 1910 e Benavente e as crianças atores da peça *El nietecito*, Madrid 1935 ---------- VII

Figura 14.- O fenômeno do culto às crianças estrelas hollywoodianas incidiu no teatro com crianças em Cuba ---------- VII

Figura 15.- Crianças atores e espetadores na *Casa Granma*, Cuba 1961 ---------- VIII

Figura 16.- Crianças na *Casa Granma* experimentam diferentes profissões do teatro, Cuba 1961---------- IX

Figura 17.- Recorte do Jornal Revolução com artigo sobre o labor teatral e pedagógico com crianças da *Casa Granma*, Cuba 1961 ---------- IX

Figura 18.- Ignacio Gutiérrez e *Los Barbuditos* depois da sua primeira apresentação, Cuba 1959 ---------- X

Figura 19.- Oficinas Infantis do Grupo *Teatro Estudio*, Cuba 1975 ---------- X
Figura 20.- Ignácio Gutiérrez, 1996. Crianças do grupo TN´94 no processo criativo de *Máscaras de Oro* ---------- X
Figura 21.- A Colmeia e a Colmeinha em versões da obra *Sueño de una noche de verano* ---------- XI
Figura 22.- Crianças atores da Colmeinha na peça A Baratinha Martina ---------- XI
Figura 23.-Manifestação política pela devolução da criança Elián González, Cuba 2000 ---------- XII
Figura 24.- Crianças atores em função política numa Tribuna Aberta ---------- XII
Figura 25.- Grupo infantil de teatro amateur, Cuba 2004 ---------- XIII
Figura 26.- Público infantil de espetáculos de bonecos, 1898 ---------- XIII
Figura 27.- *Wendelgard. the first level*, peça de sonhos (ou pesadelos), Grupo *Theater Junge Generation* 2010 ---------- XIV
Figura 28.- O fenômeno do Teatro para a Primeira Infância. Performance *Multicoloured Blocks from Space* ---------- XIV
Figura 29.- Cenas da peça *O Pássaro Azul*. Grupo Teatro da Arte de Moscou 1908- XV
Figura 30.- Dança dramática guatemalteca do Veado ---------- XV
Figura 31.- Presença da criança na cena. Processos de diferença e intercâmbio no teatro infantil ---------- XVI
Figura 32.- Os Irmãos Camejo e o *Grupo Teatro Nacional de Guiñol*, Cuba 1960 -- XVII
Figura 33.- Jogos Cênicos, Cuba 1976 ---------- XVII
Figura 34.- A experiência vital do convívio teatral forma e trans-forma a criança -- XVIII
Figura 35.- O lúdico nos processos de formação teatral infantil ---------- XVIII
Figura 36.- Performatividade no teatro com crianças ---------- XIX
Figura 37.- Teatralidade no teatro com crianças ---------- XX

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ---------- 15

Capítulo 1. A CRUZADA DAS CRIANÇAS E A SÍNDROME DA TRANSPARÊNCIA EM CUBA. APROXIMAÇÃO ÀS DEFINIÇÕES DAS INFÂNCIAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO ---------- 25

1.1.A criança como desejo político: expressão moderna da infância ligada à cubanidade ---------- 26

1.2. Fios de uma modernização à americana: entre a criança super-estrela e a criança sem futuro e pobretona---------- 30

1.3.A Revolução cubana e a criança forjadora do futuro ---------- 33

1.4.A infância cubana no âmbito das sociedades de riscos globais da Segunda Modernidade ---------- 37

Capítulo 2. CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DA EVOLUÇÃO DO TEATRO COM CRIANÇAS EM CUBA E SEUS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS ---------- 48

2.1. Experiências predecessoras ---------- 49

2.2. As crianças e o teatro em um ambiente de modernidade e progresso à americana- 56

2.3. *Los Barbuditos*: um padrão no *teatro com crianças* na Revolução ---------- 59

2.4. As instituições educativas e os projetos teatrais infantis alternativos (1961-1989) ---------- 61

2.5. Os anos noventa: O *TN'94*; a Colmeinha; o boom das abelhas; a criança ator em função política e o esplendor do teatro com crianças ---------- 66

2.6. Últimas notas para uma proposta de análise histórica do *teatro com crianças* em Cuba e seus fundamentos pedagógicos---------- 79

Capítulo 3. O TEATRO COM CRIANÇAS NO ÂMBITO DO TEATRO CONTEMPORÂNEO ---------- 82

3.1. Em busca de uma semântica do teatro infantil e o teatro com crianças. Apontamentos sobre o contexto cubano---------- 84

3.1.1. Influxos das mudanças das culturas infantis no teatro infantil ---------- 85

3.1.2. Multiplicidade semântica do termo teatro infantil ---------- 89

3.1.3. Os fenômenos diferenciais no âmbito do teatro infantil ---------- 99

3.1.4. Apontamentos sobre a conformação do conceito teatro infantil em Cuba ----- 102
3.1.5. Últimos comentários em busca de uma semântica do teatro infantil---------- 110
3.2. A natureza do teatro com crianças reside no convívio presente na experiência pedagógica ---------- 111
3.3 Jogo, performatividade e teatralidade no teatro com crianças contemporâneo --- 116
3.4. Uma necessária síntese ---------- 125

CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 127

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ---------- 132

ANEXOS ---------- 142

INTRODUÇÃO

A análise da presença das crianças no teatro cubano a partir das considerações dos principais enfoques pedagógicos que têm sido utilizados na história teatral da ilha, bem como a partir da ponderação das complexas discussões teóricas ao redor do teatro contemporâneo é um campo de estudo profundamente inquietante e vasto. Desde a primeira vez, por volta dos anos 90 do século passado, que tive a oportunidade de interagir com essa esfera do teatro, não tenho parado de me perguntar sobre os diversos dispositivos que compõem essa relação entre formação e acontecimento teatral no teatro com crianças.

Minhas percepções iniciais estiveram associadas a experiências de uma alta intensidade do lúdico. Tratavam-se de ações cênicas com crianças atravessadas pelos traços políticos de uma sociedade em crise e que revelavam a mobilidade de um corpo infantil politizado em cenas de adequação, resistência ou subversão diante das lógicas dominantes dos adultos. Ser parte dessas experiências e dessa visão pedagógica no teatro era, hoje consigo percebê-lo assim, um modo de habitar a Cuba real daqueles anos –precária, desafiante, fragmentada, em um pleno drama social- de forma poética e autêntica, mesmo que elas tenham se tornado nesse contexto quase tão efêmeras quanto o próprio teatro.

Duas décadas depois, quase a ponto de concluir esta dissertação de mestrado, percebo que muitas dessas circunstancias contextuais têm-se radicalizado ou transformado ao passar dos anos. Do mesmo modo, no contexto internacional os processos artísticos relacionados com as infâncias mostram-se como fenômenos profundamente contaminados com noções associadas a outros territórios estéticos tradicionalmente distantes das reflexões em torno do chamado teatro infantil. Evidencia-se, portanto, uma crise de identidade nessa área do teatro que atinge necessariamente os processos de formação teatral. Esse é um cenário teórico que dá conta da paulatina "desmaterialização globalizada do mundo" (GRÜNER, 2014:16) que vivem as crianças e da qual Cuba não fica isenta.

Ao propor-me um estudo deste tipo intento compreender, e de alguma maneira dar resposta, a uma problemática real que se refere à carência de investigações teatrais em Cuba em relação aos modelos pedagógicos do teatro com crianças. Ao redor dessa situação tornaram-se relevantes alguns aspectos daquilo que deu origem a esse fato.

- O primeiro deles é o que tem sido chamado a **síndrome da criança transparente**, como a visão atual do estado de liminaridade em que se encontra a infância cubana, fruto do profundo drama social que tem vivido a ilha depois da caída do campo socialista e que a colocou no âmbito das sociedades de riscos globais. Esse é um fato que se tem estendido ao

campo da arte, e em particular ao teatro, resultando na carência de estudos referenciais que abordem a temática da infância na arte teatral.

- Um segundo aspecto tem sido o **impreciso marco teórico nos círculos de estudos teatrais do país, da identidade do teatro infantil e em particular a do teatro com crianças,** o que contribuiu muitas vezes para interpretações tendenciosas, que desvalorizam esse fenômeno artístico diante do considerado valioso teatro dramático para adultos.
- Um terceiro fundamento aponta em direção **à desarticulação entre os escassos estudos teatrais realizados sobre a infância e os discursos históricos sobre a representação** sendo, em geral, dissertações incapazes de despojar-se de seu vínculo com a moral social, ou de sua inflexibilidade quanto aos critérios da verdade teatral.
- A **desconexão entre as variadas sistematizações existentes no país sobre experiências e práticas performativas e teatrais com crianças, e a construção historiográfica do teatro infantil cubano** mostram-se também como outro importante motivo que tem contribuído ao desconhecimento dos mecanismos de constituição da estética das relações cênicas assim como dos enfoques pedagógicos a partir dos quais as crianças têm ativado sua presença na história do teatro da Ilha.

Em relação a isso, algumas perguntas tornaram-se relevantes neste processo de pesquisa:

- Como têm se conformado as representações sociais sobre as infâncias em Cuba? Qual é o seu lugar na atualidade?
- Que incidências têm tido essas representações sociais sobre as infâncias no teatro infantil e no teatro com crianças cubano?
- O que é específico do teatro com crianças?
- Até que ponto os princípios pedagógicos que regulam a formação teatral infantil e o comportamento cênico das crianças respondem ou sintetizam uma tradição pedagógica e teatral em Cuba?

Apesar das inquietações que envolvem essas perguntas é importante reconhecer que fazer um estudo sobre um fenômeno essencialmente cubano a partir do contexto brasileiro, encerra uma série de complexidades investigativas. A primeira delas está associada às contradições existentes entre as conceituações e o referencial teórico utilizado em Cuba e no Brasil para analisar os vínculos entre o teatro e as crianças. Se em Cuba o termo teatro infantil é considerado por alguns autores como aquelas ações cênicas feitas com crianças, e por outros, entre os quais me incluo, como uma categoria mais aberta e complexa, que compreende as diversas relações que se estabelecem entre as crianças e o universo teatral, no Brasil esse conceito está associado

geralmente a uma determinada modalidade cênica realizada pelos adultos e endereçada às crianças.

Ao insistir em considerar o termo teatro infantil sob essa perspectiva, destaco sua condição de atividade plural, de fenômeno dinâmico, *multisemântico*, aberto à heterogeneidade e contaminação estética do teatro contemporâneo e à diversidade das culturas infantis. É um ponto de vista que se distancia das abordagens tradicionais em torno **do infantil** no teatro e que procura ressaltar a multiplicidade de expressões cênicas que conformam as atuais relações entre as crianças e o teatro. Trata-se de uma definição que tenta problematizar os discursos homogeneizadores e *adultocêntricos* que na história do teatro foram estabelecendo determinadas classificações em torno do que é definido como teatro infantil.

Essa intenção de se distanciar das sistematizações tradicionais em torno **do infantil** no teatro busca reconhecer como âmbito do teatro infantil aquelas modalidades cênicas que expressam um determinado vínculo entre as crianças e o teatro e que têm sido geralmente ignoradas pela taxonomia teatral. Nesse sentido, é possível visualizar ao menos três grandes campos desse relacionamento: **um teatro feito por adultos para crianças**, **um teatro das crianças (ou brincadeira espontânea infantil)** e **um teatro feito com crianças**.

Especial atenção atribuo a esse último campo do teatro infantil por ser o foco de análise deste trabalho. Nessa modalidade cênica a criança é considerada o centro do processo teatral. As ações da sua presença são desdobradas em um âmbito de estratégias representacionais. Ela pode estar atuando sob os critérios de um diretor (ou coordenador) teatral para outras crianças e / ou adultos espectadores, ou agindo como um jogador/performer através de sequências vivas de ações que desencadeiam efeitos significativos na convivência social. A partir dessa lente conceitual tentarei discutir nestas páginas as variadas expressões teatrais infantis em Cuba, bem como analisar a presença das crianças no teatro cubano e seus fundamentos pedagógicos.

Mas não são apenas as contradições existentes entre as conceituações e o referencial teórico utilizado em Cuba e no Brasil para analisar os vínculos entre o teatro e as crianças que tornam complexa esta pesquisa. A pluralidade de práticas cênicas e a amplitude dos estudos teatrais brasileiros também lançaram outro desafio investigativo a este trabalho. Essa percepção, lamentavelmente mais visível na maioria das vezes em âmbitos distantes do chamado teatro infantil, me permitiu fugir das taxonomias tradicionais que em Cuba, em muitas ocasiões, condicionam o acontecimento teatral a um texto dramático prévio, bem como a um tipo de realização cênica associada a visões institucionais do teatro.

Esse desafio teórico contextual me possibilitou incluir dentro da análise da presença das crianças no teatro cubano, experiências que têm se configurado como ações performativas, de

caráter processual e estreitamente associadas a processos pedagógicos com crianças, como foram **os jogos cênicos e o psicoboneco** da década de 1970, ou o trabalho de formação teatral infantil através dos **jogos teatrais** e **a improvisação** do grupo TN'94 na década de 1990. Mas sobretudo, essa complexidade dos estudos teatrais brasileiros me possibilitou abranger dentro desta análise, experiências com crianças abertas a terrenos considerados pela estética tradicional como não teatrais. Ou seja, ações simbólicas desenvolvidas pelas crianças na esfera pública com uma alta carga de teatralidade, como podem ser as ações da **Criança Boba Canga Cafú** nas procissões dos negros escravos, ou os atos da **Criança ator em função política** nas Tribunas Abertas Antimperialistas do governo cubano. Embora essas ações não tenham uma finalidade artística, elas supõem o ato de colocar a criança diante dos olhos e a configuração de imaginários.

Introduzir todas essas questões aqui e colocá-las em diálogo propiciou-me novos olhares e novas perguntas em torno do teatro infantil, do teatro com crianças e seus elementos formativos em Cuba, revelando para os leitores brasileiros os pontos em comum e as diferenças que mantêm com o contexto internacional e especificamente com o Brasil. Nesse sentido, e atendendo a uma questão metodológica, a dissertação ficou estruturada em três capítulos.

No capítulo 1, intitulado **A cruzada das crianças e a síndrome da transparência em Cuba. Aproximação às definições das infâncias no contexto contemporâneo**, se aborda o processo de construção social das infâncias na ilha, os elementos que lhe deram origem, sua relação com a *cubanidade* e os processos políticos, bem como o seu estado atual. É um texto que ajuda a compreender a significação das culturas infantis no contexto cubano e os seus influxos no teatro e nas abordagens pedagógicas.

O capítulo 2, intitulado **Caracterização histórica da evolução do teatro com crianças em Cuba e seus fundamentos pedagógicos**, examina como tem se manifestado a presença das crianças na história do teatro cubano, estabelecendo **seis etapas** que respondem aos processos de constituição da esteticidade das relações cênicas onde as crianças têm sido inseridas, assim como os principais enfoques pedagógicos do teatro com crianças na ilha.

Embora no capítulo 2 revelem-se pontos de chegada importantes na pesquisa, considerei relevante deixar para um terceiro capítulo as discussões em torno das complexidades teóricas contidas nas abordagens do teatro infantil e do teatro com crianças, à luz das radicais transformações pelas quais vem passando a cena na contemporaneidade. Tendo em conta essa consideração, o leitor vai notar que o 3º capítulo segue um caminho que parte de Cuba, sai dela por momentos para entrar em diálogo com outros contextos, autores e experiências e, no final, retorna novamente para a ilha. Esse é um movimento que se baseia em um simples exercício de

distanciamento, no interesse de compreender melhor as implicações das mudanças da cena contemporânea no teatro infantil cubano, bem como os seus processos de formação teatral.

Sob o título **O teatro com crianças no âmbito do teatro contemporâneo,** neste Capítulo 3 tento compreender, então, a crise de identidade que percebemos no teatro infantil. Coloco em discussão inicialmente os diferentes significados que têm sido atribuídos aos termos teatro infantil e teatro com crianças no século XX. As significações conferidas a estes dois termos na realidade cubana podem ser lidas posteriormente no item **Apontamentos sobre a conformação do conceito teatro infantil em Cuba.** Essa é uma análise, como se poderá perceber, que tem pontos de conexão estreitos com as **seis etapas** enunciadas no Capítulo 2, que caracterizam a presença das crianças no teatro cubano e seus modelos formativos. No entanto, por ser uma análise que vai além dessa caracterização e se insere na discussão dessa crise de identidade, considerei importante incluir o item **Apontamentos sobre a conformação do conceito teatro infantil em Cuba** no capítulo 3.

Seguidamente a natureza do teatro com crianças é defendida a partir do significado do convívio presente na experiência pedagógica entre crianças e adultos. Essa é uma perspectiva teórica através da qual busco chamar a atenção sobre os valores da experiência na formação teatral como dimensão constitutiva do sujeito infantil.

Ao final reflito sobre a teatralidade, a performatividade e sobre a dimensão lúdica do teatro com crianças a partir dos desafios que impõe a chamada crise da representação. Com isso tento chamar a atenção ao leitor sobre os reptos que essas discussões impõem ao teatro infantil cubano, no interesse de alcançar um entendimento maior em torno da presença das crianças no teatro da ilha e de seus fundamentos pedagógicos.

Em grande medida, os pontos de chegada de cada um desses capítulos resultam da postura de considerar a prática da teoria como um ato que faz entrar em diálogo diversas dimensões do saber humano. Concebo o exercício teórico como aquele ato do pensamento fecundo, similar aos processos criativos e reflexivos da cena, onde se consegue enquadrar a manifestação do mundo poético do teatro. Numa primeira instância os autores, as categorias, os conceitos conformam um universo referencial. Eles se constituem ao nomear, descrever, fundamentar as coisas. Mas à medida em que esse mundo referencial vai se ampliando, interligando, contaminando, acontece uma mudança ontológica. Nesse ponto, os conceitos, as categorias, as definições não são mais o que eram no início. Cria-se outro mundo teórico possível dentro desse mundo referencial, abrindo-se passo à natureza do imaginário, do metafórico e estabelecendo-se uma espécie de “semiosis teórica ilimitada” (DUBATTI, 2011:93).

A dimensão poética do ato do pensamento implica, para os fins desta dissertação, propor estratégias de recodificação e reinvenção de conceitos originados em outros terrenos, para dotá-los de uma nova significação e reutilizá-los no contexto estético do teatro infantil cubano e do pensamento das culturas infantis na ilha. Parece-me interessante o redimensionamento que adquire a presença das crianças no teatro cubano, bem como os seus fundamentos pedagógicos, ao experimentar essas aproximações.

Nesse sentido, as noções que conformam o quadro de referência teórico desta dissertação foram demarcadas por diversos autores. São conceitos e pensadores que provêm de corpus teóricos e campos do conhecimento tradicionalmente distantes das reflexões e do universo do chamado teatro infantil. Na sequência, passo a mencioná-los:

- O pesquisador das teorias do pós - colonialismo e professor da Universidade de Harvard **Homi Bhabha**, cuja obra de referência em nossa pesquisa é *El lugar de la cultura,* especificamente a ampla introdução do texto intitulado *Los lugares de la cultura. Vida en los bordes, el arte del presente*, em que o autor discute o termo do **hibridismo** e propõe a **liminaridade como espaço para a representação da diferença cultural**. A liminaridade, de acordo com ele, vincula-se com o hibridismo cultural e com a sua inevitável condição fronteiriça. Essa é uma perspectiva notavelmente fértil para abordar o lugar que ocupam as culturas infantis em Cuba.
- O sociólogo alemão, professor da Universidade de Munich e da *London School of Economics*, **Ulrich Beck**, autor do livro *La sociedad del riesgo global*, um grande nome no que diz respeito ao estudo da modernização, os problemas ecológicos, a individualização e a globalização. Seu texto nos ajuda a compreender o alcance dos processos globais da **Segunda Modernidade** que afetam diretamente as crianças cubanas e contribuem para as construções sociais das infâncias na ilha.
- O sociólogo e crítico cultural estadunidense **Neil Postman**, autor do livro O Desaparecimento da Infância, quem se propõe a discutir como surgiu e se desenvolveu o conceito de **infância** no decorrer dos tempos, e o porquê de seu rápido e contínuo desaparecimento na contemporaneidade.
- O pesquisador e professor titular do Instituto de Estudos da Criança (IEC), da Universidade do Minho, Portugal, **Manuel Jacinto Sarmento**, que em diferentes textos nos ajuda na compreensão das **dinâmicas e a construção simbólica das culturas infantis** nas encruzilhadas da Segunda Modernidade.
- O dramaturgo, professor e pesquisador do teatro para crianças e do teatro de bonecos cubano, **Freddy Artiles**, cuja extensa e rigorosa obra historiográfica sobre esses campos do teatro

em Cuba são uma referência de base para nossa dissertação. Os volumes *De Maccus a Pelusín: El títere popular* e *Historia y teoría del teatro para niños y de títeres* nos aportam uma visão histórica sobre a conformação dos **termos teatro infantil, teatro feito pelos adultos e endereçado às crianças e teatro com crianças**.

- O professor titular do Instituto Superior da Arte da Havana, dramaturgo e diretor teatral cubano **Ignacio Gutiérrez**. Sua fecunda produção teatral com crianças durante mais de 50 anos, bem como seu sistema pedagógico baseado nos jogos teatrais e na improvisação, expostos fundamentalmente no seu texto *Haciendo teatro. Testimonio de Ignacio Gutiérrez,* é uma grande contribuição ao ensino do teatro às crianças em Cuba e uma referência importantíssima para nossa dissertação no que se refere à **formação teatral infantil.**
- O pesquisador e animador teatral italiano Dr. **Paolo Beneventi** que, na obra *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi* (trad. Esp. *Introducción a la historia del teatro para niños y jóvenes),* expõe em um discurso global uma história completa do universo cênico do teatro infantil e juvenil, com fontes solidamente documentadas que abarcam os distintos períodos desse campo da arte teatral. Seus estudos ajudam-nos a compreender a **colocação do fenômeno do teatro infantil numa perspectiva histórica**, mas também à luz das discussões teóricas do teatro contemporâneo.
- O professor, crítico e pesquisador teatral cubano **Rine Leal**. O seu trabalho de investigação diligente traz à tona momentos significativos da criação teatral cubana. Os livros *Breve historia del teatro cubano* e *La selva oscura. De los bufos a la neocolonia. (Historia del teatro cubano de 1868 a 1902),* são textos imprescindíveis para o estudo e a compreensão do desenvolvimento do teatro na ilha. Ambas as menções nos auxiliam na **colocação histórica dos enfoques pedagógicos do teatro com crianças em Cuba**.
- A professora, pesquisadora teatral e ensaísta cubana **Magaly Muguercia**, autora do livro *El Cuerpo Cubano. Teatro, performance y política en Cuba 1992-2005,* em que procura analisar a sociedade e a política cubana a partir das perspectivas que o teatro e a performance oferecem. Discutindo diversas realizações cênicas e performances políticas acontecidas na ilha nos finais do século passado e os primeiros anos do século XXI, a obra de Muguercia nos ajuda na compreensão do desempenho da **criança ator em função política.**
- O professor, escritor e diretor teatral espanhol **Juan Cervera**. Doutor em filosofia e letras pela Universidade de Valência, Cervera dedicou-se especialmente ao estudo do teatro e da literatura infantil. Seu texto *Historia crítica del teatro infantil español*, é uma referência importantíssima para compreender muitos das **origens dos processos teatrais e pedagógicos com crianças em Cuba**.

- A diretora teatral e pedagoga norte-americana **Viola Spolin**, considerada como uma das figuras fundacionais do teatro improvisacional norte-americano e das abordagens teatrais por meio dos jogos teatrais. Seu texto Improvisação para o Teatro e em particular o item A Criança e o Teatro, nos revela diversos pontos de vista metodológicos em relação ao **ensino do teatro às crianças** que nos permitem estabelecer fios conceituais com as práticas pedagógicas e cênicas com crianças em Cuba.
- O pensador e filósofo francês de origem argelina, **Jacques Derrida**. Sua extensa obra filosófica associada à desconstrução, em particular os textos abordados nesta dissertação (*"Envío". Discurso inaugural del XVIII congreso de la Sociedad francesa de filosofía sobre el tema la representación* e *El teatro de la crueldad y la clausura de la representación*), nos permitem revisar e fazer uma análise crítica em relação às construções teóricas no âmbito do teatro infantil e ao teatro com crianças, bem como examinar o **alcance político da representação nos processos de formação e realização cênica com crianças.**
- A pesquisadora teatral cubana, professora da Universidade Autónoma de México **Ileana Dieguez**, autora dos textos *Cenários expandidos. (Re) presentações, teatralidades e performatividades* e *Escenarios liminales: teatralidades, performances, políticas*. Ambos os textos nos ajudam na compreensão de múltiplas **práticas cênicas infantis que vão além das convenções cênicas tradicionais**, bem como na análise da **teatralidade, da performatividade e da dimensão lúdica do teatro com crianças num meio de práticas representacionais**.
- O crítico e historiador teatral argentino, professor da Universidade de Buenos Aires, **Jorge Dubatti**. Entre seus principais aportes aos estudos teatrais encontram-se suas propostas teóricas em relação à filosofia do teatro, o teatro comparado e a cartografia teatral. Seus textos *Cartografía Teatral: introducción al Teatro Comparado* e *El convivio teatral. Teoría y práctica del teatro comparado,* nos oferecem pistas extremamente fecundas para a compreensão daqueles **fenômenos de diferença e intercâmbio que acontecem dentro do âmbito de relações entre o teatro e as crianças**, e que nos conduzem a pensar mais detidamente as conceituações dessa área do teatro (ex: a presença de crianças em espetáculos que não são considerados dentro dos padrões conceituais do chamado teatro infantil, como podem ser as encenações de Castellucci). Da mesma forma, os textos de Dubatti nos ajudam a perceber a **natureza convivial das práticas pedagógicas do teatro com crianças** como uma perspectiva teórica que tenta chamar a atenção sobre os valores da experiência na formação teatral infantil à luz das complexidades do teatro contemporâneo.

- A pesquisadora teatral e teórica canadense **Jossette Féral**, que foi professora da Universidade de Québec em Montréal e atualmente trabalha na Escola Superior de Teatro da Universidade de Sorbonne Nouvelle Paris III. Os variados textos desta autora consultados na dissertação, e fundamentalmente Performance e Performatividade: o que são os Estudos Performáticos? e Além dos limites. Teoria e prática do teatro, tornam-se pesquisas vitais que nos possibilitam abrir o campo de estudos sobre o teatro infantil e o teatro com crianças às questões teóricas como a **teatralidade, a performaividade, a performance, a presença**. São textos que nos ajudam a pensar tanto aquelas **questões estéticas e centradas na representação infantil, quanto os estudos das culturas infantis e seu relacionamento com o acontecimento teatral.**
- A professora alemã, teórica e pesquisadora dos estudos teatrais **Erika Fischer-Lichte**. Seu texto Estética de lo performativo é uma referência importantíssima para compreender os **traços performativos que permeiam as linguagens do teatro infantil e do teatro com crianças no contexto contemporâneo**.
- O diretor teatral estadunidense, professor da Universidade de Nova Iorque e teórico dos estudos da performance **Richard Schechner**. Sua obra *Performance studies: an introduction* estudada neste processo de pesquisa, nos ajuda não só na definição do termo **performance/ performance art**, mas também nos auxilia na compreensão de determinadas **ações cidadã e artísticas com crianças, acontecidas no contexto latino-americano, que nos dão conta da dimensão lúdica performativa do teatro infantil.**
- O sociólogo, ensaísta e crítico cultural argentino **Eduardo Grüner**, cujo texto de referência em nossa pesquisa é *De las representaciones, los espacios y las identidades en conflito*, em que o autor discute os desafios que impõe a chamada **crise da representação**. As reflexões colocadas por ele são essenciais para abordar a teatralidade, a performatividade e a dimensão lúdica do teatro infantil e do teatro com crianças no contexto cubano, à luz das complexidades do teatro contemporâneo.
- O professor de filosofia da educação da Universidade de Barcelona, Espanha, **Jorge Larrosa**, autor dos textos *Sobre la experiência* e Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão, obras em que aborda o sentido da experiência na educação, bem como discute a relação entre as **figuras das infâncias e o acontecimento pedagógico**. As análises de Larrosa nos esclarecem a relação constitutiva que percebemos entre a ideia da experiência vital, gerada no domínio do acontecimento convivial, e a ideia da formação teatral da criança, pois trata-se de uma visão que pondera a formação teatral como um processo que contribui para a constituição do sujeito infantil.

- O filósofo italiano de renome internacional, professor da Universidade de Verona, Italia e do *Collège International de Philosophie* de Paris, **Giorgio Agamben**. Este autor tem se tornado uma referência obrigatória no campo da filosofia política contemporânea. Os textos que aqui aludimos, Infância e história. Destruição da experiência e origem da história e em particular O que é o contemporâneo? nos permitem refletir sobre a maneira em que têm se construído os discursos em torno da presença das crianças na cultura cubana bem como na história do teatro da ilha, possibilitando-nos estabelecer um olhar fixo em nosso tempo para nele perceber não as luzes, mas a obscuridade que o habita. São textos que nos ajudam a compreender **a colocação das infâncias e do teatro infantil à luz da contemporaneidade.**

A diversidade de enfoques que esses autores me colocaram no percurso desta pesquisa diz respeito à necessidade de não continuar pensando as produções artísticas na sua relação com as infâncias a partir de *quintais disciplinares*, rígidos e inamovíveis. Por isso, sou propenso a uma teorização híbrida que se exprime como um ato poético do pensamento, como uma metáfora, como uma contaminação de ideias que consegue dialogar com as diferentes identidades, práticas e expressões teatrais infantis. Uma espécie de **teia de aranha conceitual** conformada por pedaços de termos de outros campos, que abrange a pluralidade cultural das infâncias cubanas e que possibilita espalhar novos olhares sobre as presenças das crianças no teatro cubano.

Uma análise dessas questões passa também pela compreensão de que a infância é um fenômeno não circunscrito ao tempo cronológico na vida de um indivíduo, passa pela compreensão do hibridismo cultural da infância, da **volatilidade** da experiência pedagógica no teatro e da **não linearidade** da história do teatro, como indicadores dinâmicos e não fixos de uma pesquisa destas caraterísticas. Fenômenos tão movediços como esses não devem ser analisados a partir de uma posição teórica ortodoxa. Pelo contrário, é uma análise que deve ser construída a partir de aproximações diversas, estabelecendo uma coerência entre essa **instabilidade** do objeto de estudo e os dispositivos de exame.

Propor-se, então, um espaço de reflexão sobre a presença das crianças no teatro cubano a partir de seus enfoques pedagógicos e dos desafios teóricos que irradia a cena contemporânea, não só implica considerar na análise a condição fugidia e instável que caracteriza este campo de estudo. Acarreta também ponderar um corpus teórico híbrido, maleável que alcance ir, como aquelas crianças que um dia transpassaram os seus limites e saíram em cruzadas, além das fronteiras do teatro e das tradicionais concepções da infância.

CAPÍTULO 1

A CRUZADA DAS CRIANÇAS E A SÍNDROME DA TRANSPARÊNCIA EM CUBA. APROXIMAÇÃO ÀS DEFINIÇÕES DAS INFÂNCIAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Capítulo 1. A CRUZADA DAS CRIANÇAS E A SÍNDROME DA TRANSPARÊNCIA EM CUBA. APROXIMAÇÃO ÀS DEFINIÇÕES DAS INFÂNCIAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

1.1. A criança como desejo político: expressão moderna da infância ligada à cubanidade

No momento em que escrevo esta dissertação, mais de duzentas crianças continuam sequestradas pela organização terrorista Boko Haram. Na cidade de São Paulo, entretanto, ainda permanecem dúvidas sobre o assassinato familiar cometido pela criança Marcelo Eduardo Bovo Pesseghini que estava altamente influenciado pela saga de vídeo jogo *Assassin´s Creed*. Os meios de comunicação brasileiros também ressaltam, como se fosse uma modelo adulta, experta, sexualmente atraente, a menina de oito anos Lívia Chiara Monteiro de Omena Lima, como a nova Mini Miss Universo. Em Medellín, Colômbia, dezenas de crianças reunidas aos pés das esculturas de Botero no Museu de Antioquia, empreendem uma alucinante viagem: aspiram *pegante*[1] para matar a fome. E na Coreia do Sul, Michael, criança de onze anos, que realmente era Um Lee Kim, suicida-se pelo fato de não conseguir falar inglês.

Esses acontecimentos que relato parecem ser manchetes do Noticiário Nacional da Televisão em Cuba. São fragmentos visuais que alimentam o imaginário anticapitalista de uma criança que ali mora. Formam parte dos **constructos políticos** insulares que avivam uma ideologia, ou seja, alguma coisa que se sabe que existe "fora" e não "dentro", mas cuja definição é difícil ou controversa. Também, neste mesmo momento, enquanto escrevo esta dissertação, crianças pioneiras de uma escola de ensino fundamental em Santiago de Cuba, preparam uma performance política. Trata-se de uma jornada de lembrança pelo 116º aniversário da morte de José Martí e a sua grandiosa obra para a infância. Para o início está previsto que um menino, o que consegue ler mais de cento e vinte palavras por minuto, faça uma leitura das notícias internacionais apresentadas no noticiário televisivo. Sério, empertigado, "politicamente correto", com um ar épico, ensaia o comunicado diante dos professores, enquanto um calado desejo transborda e espalha-se sobre o cenário político infantil: sair correndo para experimentar o novo vídeo game de Yu-gi-Oh que lhe trouxeram dos EUA. No entanto, ainda falta repetir várias vezes o final e a consigna de encerramento.

Faz alguns anos, seguindo as pistas dos estudos da performance e a sua relação com a infância em Cuba, li uma citação num livro de Magaly Muguercia (MUGUERCIA, 2007, apud

[1] Cola de sapato.

MARTIN, 1990: 192) que me fez refletir profundamente: “toda produção requer um corpo. Também o requer a produção da história humana”. E é exatamente a partir dessa perspectiva que pretendo aproximar-me das definições da infância nas sociedades contemporâneas e a sua relação com o contexto cubano. Ou seja, compreender as “atuações sociais” de meninas e meninos cubanos a partir de uma dimensão performativa da cultura. Esse enfoque possibilitar-nos-á aproximarmos da corporalidade de cenários sociais cubanos que entretecem as múltiplas infâncias da ilha, percebendo a mobilidade histórica desse corpo infantil em cenas de adequação, resistência ou subversão frente às lógicas dominantes dos adultos.

Se retomarmos a performance política descrita inicialmente, de que comumente participam crianças cubanas, esta indica que as complexidades econômicas e políticas a que está sendo submetida a sociedade cubana atual, no marco de um mundo globalizado, estão pondo em crise a ideia da **criança como desejo político**. Aquela expressão martiana[2] de que “as crianças são a esperança do mundo”, herdeira do pensamento iluminista latino-americano do século XVIII, em particular de Simão Rodriguez e a consigna estudantil “Pioneiro pelo comunismo: ¡Seremos como o Ché!”, inspiração guevariana da construção do **homem novo**, altamente reconhecida na segunda metade do século XX, ambas configuradoras do ideal de infância no contexto da Revolução cubana, estão mostrando um progressivo esvaziamento semântico que se vincula com um grupo de sintomas e signos da infância no panorama político e social cubanos, que apontam para um novo fenômeno: a síndrome da transparência (Fig. 1).

A *criança como desejo político* expressa uma visão moderna da infância ligada ao surgimento mesmo da cubanidade no final do século XVIII. A reação por parte dos crioulos contra o ideal hispano-escolástico implicava defender a *cubania* a partir da educação escolarizada (SUAREZ, 2008) (SIVERIO, 2008). Em quase 350 anos, a Espanha nunca se interessou pela regularização do ensino para as crianças nascidas na ilha de Cuba. Esse fato devia-se a que no país, mais do que uma consciência sobre a infância e o valor do ensino dentro delas, o que existia era uma sensibilidade sobre a imortalidade da alma das crianças associada aos ideais da cristianização. Daí a legitimidade alcançada pelo processo de evangelização como estratégia de ensino às crianças. Durante esse tempo a função de ensino foi ocupada fundamentalmente por instituições privadas de caráter religioso com um perfil de beneficência, como a Casa dos Espósitos (1690), a Real Casa de Beneficência (1794) e a Casa de Maternidade (1830). Apesar de em 1842 o reinado ter decretado a Lei de Instrução Pública para Cuba e Porto Rico, continuaram sendo as instituições privadas, agora sob o amparo de grandes intelectuais

[2] Refere-se à obra de José Martí, o mais importante pensador cubano do século XIX.

cubanos[3], que desenvolveram o pensamento pedagógico da ilha e contribuíram à institucionalização da infância[4]. São os aportes pedagógicos do sacerdote Félix Varela (1788-1853), de José de la Luz y Caballero (1800-1862), de Rafael Mª de Mendive (1821-1886) e de José Martí (1853-1898), os que definitivamente estabelecem as pautas para esta institucionalização. As influências do Iluminismo europeu nesses pedagogos funcionam como um elemento catalisador de suas inquietações políticas, com a finalidade de transformar a realidade cubana e consolidar a consciência social de *cubania*. É por isso que a **criança como desejo político** enuncia um estado da infância que se situa entre a concepção da infância montaigneana (criança demônio) e a rousseauniana (criança anjo)[5]. É um trânsito necessário entre uma condição e outra para garantir um **futuro próspero**. Trata-se de uma construção cultural dos adultos em relação à infância que expressa as bases de um desejo político sobre o terreno de uma realidade social desfavorável. Pressupõe a aceitação de uma incapacidade geracional para transformar o mundo, mas ao mesmo tempo a confiança nas qualidades humanistas das crianças –futuros adultos- de materializar o sonho emancipador de seus pais. É por isso que nessa concepção **o saber** está associado com **o crescer** e este com **o transformar**.

Paralelamente à socialização das instituições escolares, dá-se lugar à formação de um conjunto de saberes com respeito à criança, constituídos como objeto de conhecimento científico. Desde o pensamento ilustrado, liberal, de corte racionalista-sensualista de Varela, passando pelo experimentalismo baconiano de Luz y Caballero, as idéias humanistas de Martí até o positivismo de corte cientificista de Varona, começa registrar-se em Cuba em diferentes áreas (a educação, a antropologia, a literatura, a pediatria, os marcos jurídicos – para abordar o delito de infanticídio, por exemplo-, a arte), um progressivo reconhecimento da significação da infância relacionado ao desenvolvimento dos padrões da **normalidade crioula**. Isso é reforçado com os valores familiares de proteção[6] e estímulo à criança, associados aos discursos da

---

[3] É importante destacar que paralelo ao pensamento pedagógico cubano, em 1861 é introduzido o ideal educativo de Federico Froebel para a ação educativa nos Kindergarten.

[4] Quando nos referimos aos fatores que contribuíram para a institucionalização da infância no período colonial cubano, é importante destacar que esta construção social se refere apenas a um setor da população infantil cubana, ou seja, crianças nascidas em Cuba e filhas de famílias livres e/ou endinheiradas. A visão classista imperante na época desconsidera nessa noção as crianças filhas de escravas ou de famílias pobres.

[5] Para mais informação sobre essas duas ideias conflitantes da infância, se poderá recorrer ao capítulo XXX, *De una criatura monstruosa*, dos *Ensayos* de Montaigne e ao *Emilio o la educación*, de Rousseau. No contexto cubano do século XIX, é interessante recorrer à definição de *mataperros* (mata-cães) dada ao menino malcriado e fora das regras, recolhida no texto *Costumbristas cubanos del siglo XIX*.

[6] Tanto a epidemia de cólera ocorrida em Cuba no ano 1883 que provocou a morte do dez por cento da população, afetando principalmente as crianças menores de sete anos (os chamados párvulos), quanto a crença popular sobre o roubo e assassinato de crianças, associados discriminatoriamente na época à negra escrava, assim como as contendas bélicas acontecidas na ilha para alcançar a independência, e em particular, a Reconcentração de Weyler, poderíamos dizer que espalhou na consciência nacional uma sensação de perda e fragilidade frente às crianças, contribuindo a enraizar os valores familiares de proteção ao menor. Ver Beldarraín, E. y Espinosa, L: *El cólera en*

maternidade do século XIX cubano (PROVENCIO, 2011) (MERIÑO; PERERA, 2008), bem como com os procedimentos simbólicos reguladores da infância. Estes procedimentos simbólicos remetem-nos a certo número de normas, atitudes, prescrições que foram condicionando a vida das crianças na sociedade. Referimo-nos às expectativas de conduta sobre a frequência ou não das meninas e meninos a determinados lugares, à alimentação permitida e a proibida, aos níveis de participação na vida coletiva, mas sobretudo aludimos à configuração de um desejo político dos adultos corporificado na imagem de uma criança. Uma espécie de "oficio da criança", intimamente interligado ao pensamento pedagógico da época, e claramente enunciador dos traços comportamentais e "politicamente corretos" esperados pelos adultos (BUENO, 1999).[7]

Outro aspecto relevante na conformação da visão moderna da infância em Cuba, e, por conseguinte na construção da **criança como desejo político**, foi a aparição em 1723, tardia em relação com outros países de América Latina, da imprensa. Com seu surgimento ela traduziu numa linguagem fixa e visual a manifestação e o desenvolvimento da nacionalidade cubana. Isso se expressou na circulação de crônicas e uma literatura crioula que, descrevendo hábitos e costumes de figuras pitorescas, muitas delas relacionadas com a infância, sustentaram um discurso de inconformidade contra o regime colonial espanhol. A imprensa, seguindo a lógica de Harold Innis, contribuiu para propiciar alterações na estrutura dos interesses dos cubanos (as coisas em que pensavam), no caráter dos símbolos (as coisas com que pensavam) e na natureza contextual (a área em que os pensamentos se desenvolvem) da Cuba do século XIX. Essas alterações incidiram na diferenciação de formas culturais que distinguiam os adultos letrados, os adultos analfabetos e as crianças, estabelecendo-se uma nítida distinção entre os que sabiam e os que não sabiam ler.

A tipografia, então, foi desfraldando um novo mundo simbólico no tecido social cubano, atravessado sem dúvida alguma pelo étnico, pelas relações classistas, de gênero, que tornou patente uma marca geracional: a infância. Ao mesmo tempo, a imprensa evidenciou os modos

---

la Habana en 1833. Su impacto demográfico. DIÁLOGOS. Revista electrónica de historia. Escuela de historia de la Universidad de Costa Rica. Vol 15 # 1, febrero – agosto 2014/ Meriño Fuentes, Maria de los Ángeles y Perera Díaz, Aisnara: *La madre esclava y los sentidos de la libertad. Cuba 1870-1880.* Historia Unisinos Vol. 12 Nº 1 - janeiro/abril de 2008, PP 49-59 / Campa, Homero: La "reconcentración", historia negra del imperialismo español en http://lahaine.org/espana/reconcentracion.htm

[7] Uma visão mais detalhada do desempenho das crianças do século XIX poderá ser encontrada nos textos tradicionalistas *Sobre los bautizos, Sobre representaciones escolares, Sobre educación doméstica*, de Buenaventura Pascual Ferrer, assim como em *Los niños, ¡Mis hijos!, ¡Educar fuera!, Colocar al niño*, de José Mª Cárdenas y Rodríguez, em *El Mataperros*, de José Joaquín Hernández e em *Infancia y necesidad del guajiro* e *Incompleta educación de las cubanas* de Anselmo Suárez Romero. Publicações da época como *El Papel Periódico de la Havana* e *El Regañón* recolheram estes artigos que posteriormente foram compilados no texto *Costumbristas cubanos del siglo XIX*

de significação do mundo e da ação intencional das crianças de forma sistematizada e autônoma: a cultura da infância. Isso se exprime nas múltiplas publicações que começam a aparecer fazendo referências às crianças ou nas produções literárias destinadas a esse público. Entre outros exemplos podemos destacar a circulação dos estudos sobre pediatria, *Discurso sobre infancia. Personalidad del niño* (1802) e *Tratado de las enfermedades de los niños y modos de curarlas* (1845) (LÓPEZ, 2009). Também vieram à luz *El aguinaldo para los niños* (1846), *El Libro de lectura para los niños* (1847), *Álbum de los niños, primer periódico infantil insular* (1858), *Revista La infancia* (1872)[8], *Periódico La Niñez* (1879), além do poemário *El Ismaelillo* (1882) e a *Revista La Edad de Oro* (1889)[9] (GUTIÉRREZ, 2009), impressos em Nova Iorque mas distribuídos em Cuba. Completam este panorama de publicações livros escolares para o primeiro ensinamento, cartilhas, silabários, fabulários, poemários, peças de teatro escolar, em sua maioria portadora de um conteúdo didático moralizador, onde se acentua cada vez mais o deslocamento da norma espanhola pela cubana e um trânsito, como indica-nos Gutiérrez, da criança como projeto de homem enciclopédico europeu à *criança como desejo político* (Fig. 2).

A criança como desejo político torna-se então no contexto cubano de fim do século XIX uma figura liminar que opera entre dois mundos, o que é desejado pelos adultos e o que é reinventado na vida das crianças, e entre dois tempos, o passado oprobrioso e o futuro esperançoso. No entanto, com a chegada do século XX, essa representação da infância cubana começou a transitar por um terreno de mudanças.

1.2. Fios de uma modernização à americana: entre a criança super-estrela e a criança sem futuro e pobretona

A intervenção dos EUA na contenda militar hispano-cubana com a posterior invasão e estabelecimento de um sistema republicano na ilha afetou consideravelmente o projeto emancipador do século XIX. Com a instalação da República os diferentes discursos nacionalistas, além das orientações políticas, buscaram transmitir e perpetuar a ideia de uma

[8] Para obter maior informação sobre os valores artísticos da ilustração da Revista La Infancia que se manteve em circulação entre 1872 e 1919, poder-se-á recorrer à Andricaín, Sergio: *En torno a la ilustración latinoamericana de libros para niños y jóvenes* em http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/amigos-del-libro--11/html/025c9d2a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html

[9] Uma extensa investigação sobre as publicações e a literatura infantil cubana do século XIX e a sua influência na obra de J. Martí poderá ser encontrada nos estudos de José Antonio Gutiérrez Caballero.

nação independente e moderna. A sociedade cubana começou a viver uma **modernização à americana.**

Em relação com a infância, as ciências médicas e a higiene integraram os postulados científicos encarregados de regular as representações sociais acerca da corporeidade infantil, incidindo com isso no tratamento das condutas das meninas e meninos no âmbito pedagógico e gerando discursos e regulações disciplinarias sobre a infância em um contexto de modernização (CORDOVI, 2012a). A essa visão estiveram associados, desde a antropologia física, os estudos antropométricos aplicados às crianças cubanas que deram ênfase ao crescimento e desenvolvimento infantil. Destaca-se a labor de Alfredo Miguel Aguayo com a publicação *Desarrollo físico de los niños cubanos* (1911) (NODARSE; MARRODÁN, 2008). Do mesmo modo, no âmbito jurídico serviram de referentes para a Constituição cubana de 1940, em particular os artigos 43, 44 e 45, os enfoques do primeiro Tribunal Juvenil de Chicago (1899) e a Lei de Menores Argentina (1919), que apontaram para um Direito Tutelar Protecionista. A partir desta Carta Magna começou a observar-se, então, a necessidade de retirar o menor de idade da justiça penal comum, iniciando-se a criação de uma jurisdição especial juvenil com uma concepção tutelar e protecionista que se estende até nossos dias (POSE, 2014).

Em matéria educacional, o centro da atenção já não recaia na formação de um indivíduo capaz de renovar ou transformar o regime colonial, mas de cidadãos conscientes que mostraram condições para a sua governabilidade. Seguindo essa tese, Cuba abre-se às correntes pedagógicas europeias e norte-americanas, em particular ao Movimento de Escolas Novas ou Ativas, acolhendo referentes tais como Montessori e Freinet.

Mas nada disso irrompeu tanto na cotidianidade das meninas e dos meninos cubanos e, por conseguinte, no devir da visão da **criança como desejo político**, quanto a mercadoria e os efeitos domésticos de fabricação estadunidense que, integrados ao corpus de imagens publicitárias ou representações da vida moderna em consonância com *L´Esprit Nouveau*, dotaram de sentido a noção abstrata de progresso. Garotinhas e moleques ficavam inseridos em um extenso universo de marcas e etiquetas que regulamentavam os padrões modernos de infância (CORDOVI, 2012b) (Fig. 3).

O surgimento de um mercado de publicidade dirigido à infância, sobretudo de produtos alimentícios e farmacêuticos, procurava estabelecer socialmente sistemas de significação não só material, mas também cultural. A publicidade buscava a identificação perdurável e imprescindível do consumidor - a criança e o adulto que a representava - frente ao produto promovido, bem como estabelecer hierarquias sociais de acessibilidade a um capital simbólico. Não bastava consumir. Era necessário dar a conhecer esse ato na sociedade como um sinal de

sucesso social. Daí que satisfazer os gostos das crianças, geralmente os filhos dos consumidores adultos, era uma maneira de ir inserindo-as nos espaços hierárquicos, bem como de se distinguir dos adultos. As crianças, portanto, treinavam-se na importância material e social do acesso a determinados bens e espaços. Essa estratégia associativa apontava para a formação de atributos inerentes aos de um adulto etiquetado de **correto e distinguido.** Ao mesmo tempo contribuía a erigir um ideal de infância ajustado aos imperativos de determinadas necessidades corporais e biológicas, e a estabelecer os códigos funcionais para a ação e o controle sobre os diferentes âmbitos de desenvolvimento do universo infantil (CORDOVI, 2012b). Estes novos modos de ser criança, foram contribuindo para uma nova configuração da infância no contexto cubano da República: **a criança super-estrela.**

Um exemplo significativo dos elementos constitutivos dessa visão da infância pode ser encontrado no programa radiofônico **A corte suprema da Arte** (BLANCO, 2013) e posteriormente, na década dos 50, no espaço televisivo do mesmo nome. Tratava-se de uma espécie de concurso infanto-juvenil em temas artísticos, em particular o canto, a declamação, a interpretação, a dança, patrocinada por grandes consórcios como a *Cia Crusellas S.A*, que resultava na apresentação ao mundo da cultura das Estrelas Nascentes, ou seja, espécie de criança prodígio com grandes dotes para a arte, exibidas na alta sociedade como mostra do êxito social. Esse estilo de programa se estendeu tanto no rádio quanto na televisão cubana até a década dos anos 60 (Fig.4).

Durante esses anos republicanos também proliferaram companhias teatrais infantis ou instituições artísticas que, com esquema similar à **A Corte Suprema da Arte,** formavam e apresentavam à sociedade as crianças artistas. Podem-se citar, por exemplo, a SIBA (Sociedade Infantil de Belas Artes) [10] que oferecia encenações em distintos cenários como a *Sala Espadero*, o *Community House* e o *Teatro Sauto de Matanzas* (GONZÁLEZ, 1961), do mesmo modo que as Companhias de Roberto Rodríguez e Camilo Domenéch.

Se, por um lado, é certo que com a perpetuação de identidades, hierarquias e da ordem social, a publicidade infantil entranhava o reconhecimento de determinadas relações de poder dentro do sistema social, por outro lado, no âmbito familiar, chama a atenção que esse mesmo modelo de publicidade foi aproximando os papéis de consumo na sociedade cubana, pois tanto

[10] A Sociedade Infantil de Belas Artes fundou-se em Havana em 7 de fevereiro de 1931. Por uma quota de 2,00 pesos a matricula e 1,00 peso mensal, as crianças associadas podiam aceder às aulas de balé, canto, danças internacionais, declamação e pintura. Na década de 1950, o catalão Pedro Boquet de Requesens, graduado do Teatro Escola Adrián Gual do Instituto de Estudos Universitários Catalães, atendia o labor teatral da seção juvenil de declamação. Anotação pessoal do Programa de Apresentação da SIBA no Teatro Auditório de 10 de junho de 1951, localizado no arquivo pessoal de Freddy Artiles.

homens e mulheres quanto crianças desfrutavam dos mesmos produtos como sabonete, creme dental, alimentos, além do destinatário principal orientado pelos anúncios. Tanto fora como dentro de casa, a publicidade infantil, reforçada com o crescente desenvolvimento que teve o rádio e a televisão em Cuba, foi desenvolvendo um mundo simbólico que remetia à **obsolencia psicológica** (PACKARD, 2013) como estratégia de mercado. Além dos estímulos expandidos por necessidades antes desconhecidas e o sentimento de desgosto pelo antiquado e fora de moda, esta manobra mercantil tentava, em um país com um capitalismo incipiente como Cuba, acrescentar de qualquer forma novos grupos sociais até agora desconsiderados pelo mercado, neste caso as crianças. Esta consciência da moda em público e de mudar constantemente os estilos de conduta frente aos produtos adquiridos, foi gerando uma espécie de **obsolescência cultural infantil** na sociedade cubana. Tratava-se de um discurso cultural que ia situando socialmente **em um lugar negativo**, aquelas atitudes, comportamentos, valores das crianças, como jogos tradicionais, brinquedos, formas de vestir, estilos de penteados que não correspondiam aos padrões do mercado da moda. Pouco importava se o caminho para alcançar esse objetivo era criar a imagem de uma criança de êxito, super-estrela, super consumidora e, em contraposição, a imagem de uma criança antiquada, pobretona, sem perspectiva de vida nem futuro. Era um tratamento dado à infância com data de produção e data de vencimento. Uma lógica que associava o resíduo material com o fracasso humano.

Se por um lado a educação, a antropologia, os estudos médicos, as leis, a literatura, vão contribuindo com seus discursos para diferençar a infância da idade adulta, por outro, a publicidade infantil, o rádio, a televisão e, em especial o mercado, vão aproximando os papéis de consumidor entre o adulto e a criança. Esses últimos elementos mais que apontar à desaparição da infância, como afirmara Neil Postman (2006), contribuíram como tem exposto Sarmento (2003), para pluralizar as representações sociais sobre a infância cubana. Daí que quando triunfou a Revolução dirigida por Fidel Castro em 1959, havia um amplo leque de concepções sobre a infância e uma frágil atenção do Estado às crianças.

1.3. A Revolução cubana e a criança forjadora do futuro

O grupo guerrilheiro que expulsou do poder o ditador Fulgencio Batista recorreu ao pensamento de José Martí e ao marxismo leninismo como doutrinas políticas que configurariam os destinos da nação cubana em mais de meio século posterior ao triunfo. Tratava-se de um episódio de esplendor e energia popular generalizada que, naturalmente, se irradiava às crianças cubanas e cristalizava-se nos discursos sobre a infância. Se tentássemos identificar um emblema

da infância daqueles anos poderíamos evocar a peça de teatro para crianças *Una aventura*, de Ignácio Gutiérrez, estreada em 1962 pelo diretor Heberto Dumé[11]. As andanças de duas crianças, Roberto e Azabache Moraleja, que incomodados pelo calor e os pernilongos abandonam Cuba e dirigem-se ao Polo Norte, e posteriormente, arrependem-se e retornam a sua terra amada, deixavam ver que a Revolução precisaria demonstrar no âmbito da infância sua superioridade frente ao passado mediante transformações eminentemente culturais.

As representações sociais da criança super-estrela, da criança sem futuro e pobretona, do galinho de briga, do menino branquinho sujo, do mata cão, da negrinha bola de fumaça foram sendo substituídas paulatinamente pela representação ***da* criança forjadora do futuro** (CASTRO, 1962). Para sustentar essa visão recupera-se o valor simbólico da **criança como desejo político**, aquela criança patriota da que falava Martí que daria o melhor de si por Cuba e que parecia ter-se esquecido durante os anos da neorrepública. Essa construção social da infância é associada com os enfoques marxistas e o papel da ciência e a técnica na construção da nova sociedade e do homem novo (GUEVARA, 1965).

Sob esta abordagem começa a adquirir significação, nos diferentes âmbitos aos quais compareciam as crianças cubanas, um grupo de valores que sustentariam a base ideológica da nova criança, da criança forjadora do futuro. A saber:

- A modéstia
- O companheirismo
- A exemplaridade como atitude principal
- A abnegação e o sacrifício como atitudes da vanguarda revolucionária
- O reconhecimento social só se alcança com fatos notáveis
- A atitude heroica
- O valor das massas frente ao individuo
- A moral revolucionaria como instrumento de mobilização
- O estudo como dever social
- O internacionalismo proletário
- A solidariedade
- O anti-imperialismo

Esses valores, de acordo com Guevara, seriam a base da construção da sociedade socialista. O Estado e o sistema de divulgação do partido ficariam responsáveis pela sua execução.

---

[11] Detalhes desta estreia podem ser encontrados no Arquivo do Centro Nacional de Pesquisa das Artes Cênicas de Cuba. http://archive.today/WIC3

Esses enfoques foram tergiversados e manipulados pela igreja católica e os EUA, os quais começaram a disseminar na ilha uma campanha que assegurava que o governo iria tirar dos pais a custódia de seus filhos para doutrinar lhes ao comunismo ou enviá-los à União Soviética para convertê-los em carne de consumo humano.

> ¡Mãe cubana escuta isto! a próxima lei do governo será tirar-te teus filhos com idades entre 5 e 18 anos... ¡Mãe cubana, não te deixes tirar teu filho! É a nova lei do governo (...), quando isso aconteça serão uns monstros do materialismo. Fidel vai-se tornar a mãe suprema de Cuba.... ¡Atenção cubano!, vai à igreja e segue as orientações do Clero [12].

Com esses anúncios de rádio e o surgimento em Miami do **Programa para Crianças Cubanas Refugiadas Desacompanhadas**, iniciou-se uma das mais secretas e sinistras operações de subversão política contra Cuba: a Operação Peter Pan. Mais de 14000 meninas e meninos cubanos foram enviados pelos seus familiares aos EUA sem nenhuma companhia e proteção legal entre o 26 de dezembro de 1960 e 23 de outubro de 1962. Uma vez que foram interrompidas as relações diplomáticas entre os EUA e Cuba em 1960, muitas dessas crianças nunca mais puderam reunir-se com a suas famílias nem retornar à ilha. "Que aconteceu com a típica proteção e até superproteção que sempre tem caracterizado a família cubana, especialmente com seus membros menores e indefensos? " – pergunta-se Olga Rosa Gómez Cortés em seu livro *Operación Peter Pan, cerrando el círculo en Cuba* (2014). Após a Operação Peter Pan, os destinos da infância na ilha nunca mais seriam os mesmos.

Em meados dos anos sessenta o debate ideológico em Cuba, e em particular em torno da infância, adquiriu uma nova complexidade[13]. As circunstâncias tinham imposto à Revolução uma radicalização em seu devir e uma arriscada aliança com o bloco soviético. Começava-se um processo de institucionalização e de expansão das funções estatais que alcançou seu ponto mais significativo no ano 1971 e posteriormente no ano 1975[14]. Foi a partir desses anos, primeiro com o Congresso de Educação e Cultura (NAVARRO, 2007)[15] e depois com o Primeiro Congresso do Partido Comunista de Cuba, que autores como Anton Makarenko e Lev

---

[12] Mensagens transmitidas desde os EUA pela Emissora Rádio Cuba Livre ao povo cubano para criar alarme e inquietação. Ver Operación Peter Pan, EEUU y los niños robados a Cuba en http://www.larepublica.es/2013/10/operacion-peter-pan-eeuu-y-los-ninos-robados-a-cuba/

[13] Não devemos esquecer que foi também durante esses anos, em particular 1965, que Cuba legaliza, apesar da oposição da igreja católica, o aborto em todos os casos até a décima semana de gravidez. Esse fato, além de ter sido uma conquista da mulher cubana, teve um impacto significativo no nascimento e na mortalidade infantil.

[14] Para obter mais informação podem-se consultar as teses e resoluções sobre a política educacional do I Congresso do PCC.

[15] É precisamente este congresso que se torna ponto de referência para o início do infelizmente célebre quinquênio cinza cubano. Durante este período, critérios reducionistas, homofóbicos, dogmáticos estabelecidos na política cultural e educacional cubana pelo governo, afastaram a grandes intelectuais, artistas e educadores cubanos de seu trabalho diante das crianças, pelo medo infundado às "más influências" morais, ideológicas e sexuais.

Vygotsky começaram a ser conhecidos no campo da educação em Cuba[16]. Foi também a partir dessa época que se estabelece pelo oficialismo uma política cultural e educativa à semelhança daquela que vigorava nos países da Europa do Leste e em especial da União Soviética, na qual compartilhando um projeto comum de bem-estar social, soberania nacional e serviço ao povo, estreitava-se o caminho de configuração das infâncias, consideradas como **as novas gerações**, de acordo com uma visão reducionista, monolítica e medíocre da realidade social.

Iniciou-se então um paulatino vazamento semântico daquelas formas culturais atinentes à infância que referenciavam produções simbólicas do passado capitalista, sendo substituídas por significados que remetiam às concepções éticas e estéticas do realismo socialista europeu. Dessa maneira foram desaparecendo os Dias de Reis, agora trocados pelo Dia da Infância. As celebrações do nascimento de Jesus e Ano Novo foram substituídas pelas festividades do Triunfo da Revolução, devendo as crianças representar, em vez do barbudo Santa Claus, que trazia presentes para todos, os barbudos rebeldes que traziam numa grande caravana a liberdade para Cuba (Fig. 5). Os brinquedos de cowboy caíram no esquecimento frente às modas de quebra-cabeças russos com a imagem de Yuri Gagarin e o satélite Sputnik. Pararam de olhar-se na televisão os desenhos animados de *Betty Boop*, o *Gato Felix* e as *Aventuras do indito Pow Wow* para começar a apreciar-se *Mashenka e o Urso*, *Cheburaska e o jacaré Guenna* e as *Aventuras do Tío Stiopa* (DIARDES, 2012). Os nomes das crianças já não eram mais José, Maria e Pedro como antes, mas Ludmila, Igor e Tatiana. Nas escolas ensinava-se às crianças a cantar canções infantis cubanas em russo, como a afamada *Que siempre brille el sol*. E no imaginário das crianças, atravessado pelos contos, fruto da oralidade e da picaresca cubana, apareciam além das histórias de *Pepito*, de *Güijes*[17], do *Negrito Chichiricú* e de *Monona*, contos de lobos, cegonhas e paisagens nevadas, adereçados com narrações de confronto entre o cubano e o norte-americano, aos quais se adicionou um denso e pouco atraente amigo: o russo.

Desta forma, a cultura russo-soviética começou a estar presente em praticamente todos os âmbitos sociais da infância em Cuba. Sua textura contrastava com a realidade barulhenta, telúrica e visceral da criança cubana e nada parecia estar mais distante de sua alma caribenha. Era uma fusão cultural que tentava deixar gravado nas meninas e nos meninos, uma exótica natureza morta de campainhas de inverno siberiano enxertada numa bananeira tropical.

---

[16] O pensamento desses e outros autores afins, à luz da criação do Instituto da Infância em 1971, foi a base teórica da atenção psicopedagógica às crianças que frequentavam às recentes inauguradas Creches Infantis, e o ensino fundamental.

[17] Duende similar ao Curupira brasileiro.

Se é verdade, por um lado, que a sovietização do pensamento social cubano representou uma colisão no devir das culturas infantis da ilha, por outro, durante essa época, e fundamentalmente nos anos 80, houve uma consolidação nas estratégias de atenção à infância por parte do governo, à luz da crença de que Cuba estava nos umbrais dos países classificados em desenvolvimento. Entre outros aspectos podem-se destacar, o Estudo Nacional sobre Crescimento e Desenvolvimento Infantil, o Programa Nacional de Redução da Mortalidade Infantil, o Programa de Creches Infantis, a Universalização do ensino até os 18 anos com caráter obrigatório e universal para o ensino fundamental I e II, o desenvolvimento de publicações literárias para crianças, a criação de palácios, acampamentos e cidades de pioneiros para o lazer das crianças, os Programas de Imunização e vacinação infantil, e o estabelecimento de um marco jurídico de proteção às crianças. Todas essas políticas foram a base do desenvolvimento qualitativo que alcançaram as crianças cubanas em seu nível de vida que as mantém, até hoje, em padrões reconhecidos internacionalmente pela UNICEF e outras agências das Nações Unidas.

1.4. A infância cubana no âmbito das sociedades de riscos globais da Segunda Modernidade

Mas nem os quebra-cabeças do cosmonauta Gagarin, nem as andanças do Tío Stiopa, nem as cantatas em russo, que ensinaram às crianças que a poesia, a solidariedade e a beleza eram suficientes para mudar o mundo e consequentemente era preciso dar tudo por um ideal, prepararam as crianças e seus pais para o colapso das utopias. Com a queda do Muro de Berlim e a desintegração da URSS, Cuba chegou ao final do século com uma velha e persistente presença do dogmatismo, do autoritarismo e da burocracia herdada do bloco socialista. Forçada pela crise abre-se para a vida com uma lógica de mercado que, cada vez mais, foi legitimando uma desigualdade social que afetava direta ou indiretamente os seus infantes. Um complexo e significativo conjunto de acontecimentos sociais começaram a confluir em Cuba desde o ano 1988 até a atualidade. Esses eventos marcariam profundamente os destinos da nação e de suas crianças. Entre eles podemos citar o fim da participação militar cubana na guerra de Angola[18] e as suas implicações para a eliminação da apartheid na África do Sul, a aceitação de religiosos e homossexuais nas fileiras do Partido Comunista, a descriminalização da portabilidade do

[18] Mais de 350 000 cubanos participaram na Guerra de Liberação de Angola. Milhares de crianças ficariam, após a queda em combate de seus pais, só com a imagem de um herói na família.

dólar, a crise migratória dos Balseiros e as Ocorrências do 94[19], a recuperação dos restos mortais de Che Guevara, a visita do Papa João Paulo II, a parceria política e econômica com a Venezuela e a China, a abrangente campanha governamental pelo retorno da criança náufraga Elián González sequestrada nos EUA, os programas sociais instituídos pelo governo sob o nome de Batalha de Ideias, a separação do poder por doença de Fidel Castro, a atualização do modelo econômico e social cubano por Raúl Castro e o restabelecimento das relações diplomáticas entre Cuba e os EUA. Acontecimentos todos que vêm permeando a vida e o imaginário do cubano. Uma espécie de **drama social** (MUGUERCIA, 2007, apud TURNER, 1987:166), seguindo Victor Turner, seria estabelecida na sociedade cubana desde então, cujo ciclo ainda não está concluído.

"O drama social sobrevém quando o fluxo da vida da comunidade é interrompido por uma sequência de acontecimentos que altera a sua *normalidade*. Essa sequência dissidente canaliza desejos e tenta introduzir valores distintos aos consagrados pela ordem tradicional" (166). Turner considerou que nesses dramas operavam quatro fases: 1) a fenda (corre um mal-estar, a facção dissidente cristaliza algumas transgressões emitindo um aviso para a ordem legítima), 2) a crise (a comunidade divide-se em dois, acontecem confrontos ideológicos e físicos, a ordem tradicional multiplica os ritos confirmatórios para lembrar à comunidade seus valores sagrados fundacionais), 3) a ação reparadora (resolve-se ou atenua-se a crise, continuam os ritos confirmatórios para desqualificar a facção rebelde) e 4) reintegração ou cisma (se não consegue impor-se, o bando opositor abandona o território e, em outro espaço, tentará promover seu modelo de convivência alternativo).

No âmbito da segunda fase, Turner colocou a emergência da **liminaridade**. Devido a uma intensa alteração do equilíbrio social, dos códigos que permitem identificar a norma, dá-se passo a um especial parêntesis "liminar" na vida da comunidade. Essa liminaridade configura-se como uma movediça zona de fronteira onde todo valor fica momentaneamente em *entredito*, e tudo pode acontecer; proliferam práticas e pensamentos oscilantes que misturam o velho e o novo, o consenso e a heresia; a experiência da comunidade tinge-se de ambivalências e hibridações (MUGUERCIA, 2007: 167).

A fenda e a crise da que fala Turner precipitaram-se em Cuba com a incerteza econômica instituída pela perda dos principais fornecedores de alimentos e petróleo, e a necessária abertura ao mercado capitalista. Durante os anos 90, a população infantil cubana emagreceu consideravelmente e houve uma redução acentuada na porcentagem de crescimento e

[19] Sob esse nome define-se a maior insubordinação popular acontecida no governo de Fidel Castro na década dos anos 90.

desenvolvimento infantil. Diante a escassez de produtos essenciais para a alimentação, como a carne e a leite, esses foram substituídos por esquisitos inventos culinários que deixaram uma marca geracional. Cabe lembrar do picadinho de casca de banana, do picadinho de soja e o famoso *cerelac*, bebida láctea de difícil definição ao paladar distribuída pelo governo e que deu nome à toda uma progênie de crianças subnutridas nascidas nessa época: a geração do *cerelac*. Óbvio dizer que desde então, a taxa de natalidade caiu e não voltou a estabilizar-se. Um drama social de profundo significado, identificado em Cuba como o Período Especial em Tempo de Paz[20], que colocou a ilha no âmbito das **sociedades de riscos globais** (BECK, 2002), e a sua **infância num estado de liminaridade**.

A definição de sociedades do risco global, formulada pelo estudioso alemão Ulrich Beck permite-nos uma maior compreensão desse drama social, e dessa liminaridade em que se encontra a infância cubana desde os anos noventas do século passado. Na medida em que se desvanece o sistema bipolar, Cuba passa de um mundo de aliados e inimigos a um mundo de perigos e riscos. Os Estados Unidos, por exemplo, deixam de ser só o tradicional adversário para se transformar num potencial de alto risco como o pode ser um tsunami, um furacão de grande intensidade, a corrupção generalizada nas instancias do governo ou uma crise financeira de alto perfil. Estas sociedades de risco global são o resultado do que Beck nomeia como **Segunda Modernidade**[21] e têm o desafio de lidar com cinco processos inter-relacionados: a globalização, a individualização, a revolução dos gêneros, o subemprego e os riscos globais, consequências imprevistas essas, da primeira modernização nos estados nacionais.

Apesar de Cuba, pelas condições históricas, políticas e sociais, não se encaixar ao pé da letra como a Europa e os EUA, no protótipo da Segunda Modernidade esboçado por Beck, o alcance dos riscos globais derivados dessa têm afetado sim as crianças e têm redefinido os procedimentos da administração simbólica da infância. Os ditos processos têm estabelecido limites cada vez mais estreitos entre os adultos e as crianças, bem como entre os modelos de

---

[20] Definição do governo à crise econômica vivida em Cuba após o colapso do bloco socialista na Europa de Leste e da URSS, como extensão de uma classificação militar: "período especial em tempo de guerra" para "período especial em tempo de paz".

[21] Prefiro assumir o conceito de Segunda Modernidade para evitar cair nas complexas e contraditórias discussões teóricas sobre o pós-modernismo em Cuba. Segundo essa perspectiva, em vez de expor uma dissolução das fronteiras e dos limites estabelecidos pela Primeira Modernidade, interessa abordar os novos fenômenos políticos de fixação de fronteiras sob as condições de dissipação das mesmas. Se para Beck a Primeira Modernidade é um termo que descreve os processos de modernização baseados nas sociedades de estados-nação, nas quais as relações e redes sociais e as comunidades são consideradas num sentido territorial, a Segunda Modernidade é um conceito que tenta explicar os riscos e as consequências imprevistas da radicalização da primeira modernização. Também reconhecido por outros autores como Modernidade Reflexiva, ou Modernidade Radicalizada, ou Modernidade Tardia, o termo que nos ocupa vem sendo amplamente discutido no âmbito da sociologia a partir dos anos 90 e tem se estendido ao campo da arte.

sociedade e cultura[22] (NAVARRO, 2007) que esses representam. Desse modo, o lugar social imputado às crianças já não é o mesmo lugar que antes do Período Especial. Desde então, tem se constituído um novo tipo de economia, uma nova ordem cidadã, um novo tipo de controle, um novo tipo de sociedade, um novo tipo de vida pessoal e uns novos modelos de infância que oscilam liminarmente entre uma fronteira e outra, entre uma nostálgica visão do passado, um precário presente e um incerto futuro, entre o comunismo de quartel e o neoliberalismo selvagem (Fig. 6).

Tais ambivalências poderiam ser definidas a partir de quatro representações sociais da infância que têm surgido, coexistido, inter-relacionado e proliferado desde os anos noventa em Cuba. Mais que classificações únicas e invariáveis, essas representações resultam numa espécie de zonas culturais expandidas (DIEGUEZ, 2010)[23] dentro do complexo tecido social cubano que configuram o universo infantil da ilha, e que nos permitem para a finalidade deste estudo compreender a localização da infância nessa superfície liminar.

A primeira representação poder-se-ia determinar a partir do que Fidel Castro (1991) denominou como um *"**Pioneiro de Período Especial: um soldado de primeira fila**"*. O monismo cultural e político é o prisma através do qual se percebe e configura a criança. Trata-se de um menino **politicamente correto**, épico, ilustrador das teses dos adultos, capaz de repetir e defender com veemência e sentido da verdade, as conquistas da revolução e do socialismo. Consegue mesmo expor de memória, como se fosse um funcionário do Partido Comunista, detalhes como a quantidade de médicos cubanos trabalhando no Brasil ou a quantidade de quilogramas de batatas produzidas na última colheita. São os espaços formais da escola (matinais escolares, galas de pioneiros) e das organizações políticas (marchas do povo combatente, tribunas abertas) onde melhor pode ser visto.

A segunda representação é a da **Criança Emancipada**. Essa concepção encara o menor como um ser social pleno, dotado de capacidades de ação e culturalmente criativo e crítico.

Para descrever a terceira representação, a **Criança Playstation**, poderíamos nos apoiar do filme de Ian Padrón (MONTESINOS; PADRÓN, 2011)[24]. Essa é uma figura de criança

---

[22] Desiderio Navarro aponta que em Cuba, desde os anos 90, foram estabelecidos vários modelos de sociedade e cultura os quais lutam pela sua primazia. São eles: o comunismo de quartel (monismo artístico, uma arte apologética e acrítica), socialismo democrático (diálogo artístico inclusivo, uma arte crítico e social), capitalismo de estado ou socialismo de mercado (pluralismo artístico com exclusão da arte crítica social, abertura à globalização americanocêntrica, a cultura destinada ao mercado transnacional) e capitalismo neoliberal (submissão da arte ao mercado transnacional).

[23] O artigo intitulado "Cenários expandidos. (Re) apresentações, teatralidades e performatividades", de Ileana Dieguez, é altamente inspirador para compreender as difusas fronteiras que existem entre as representações sociais sobre a criança e a sociedade cubana.

[24] O filme *Habanastation* reflete pela primeira vez no contexto cubano, a representação dessa criança globalizada e localizada socialmente numa classe alta.

aberta à pluralidade e ao consumo do mercado capitalista. Apesar da sua condição de cubano insular[25], é uma criança globalizada. Está conectada com as dinâmicas lúdicas e simbólicas infantis do resto do mundo, e em particular das provenientes dos Estados Unidos. A sua interconexão global através de vídeo games, decks de *pokemones* e *yu-gi-oh*, sagas, legos, robôs *transformers*, celulares, Iphone, PSD, a conduz para um mundo individualizado.

A quarta representação personaliza as **Crianças Nonas**[26]. Trata-se de uma alusão às crianças que não conseguem formar duplas nas aulas de Educação Física porque ninguém as quer como companhia. **Crianças Nonas** é a representação que designa os menores que apresentam complexas dificuldades para o acesso às condições materiais e espirituais que possibilitam a materialização de sua infância. Essa imagem refere-se a certas crianças expostas aos riscos dos jogos ilícitos, à marginalização, à violência, à superpopulação, ao consumo e o tráfico de drogas, à prostituição, à migração do campo para Havana e da Havana para Miami, às repressões políticas do governo sobre os pais, ao racismo, à extensão do setor informal da economia e à flexibilidade do trabalho, à perda de legitimidade e consideração ao estado e seus líderes, ao crescimento do desemprego estatal e o subemprego. São afecções sociais da infância interligada com fenômenos culturais que se desprendem do capitalismo neoliberal e mostram como vão, em determinados âmbitos da sociedade cubana, se quebrando as idéias de proteção, controle, certeza e segurança sobre a infância cubana, apesar de que oficialmente o governo e suas instituições emitam um discurso diferente.

Os meninos e as meninas cubanas transitam de uma zona cultural ou representação a outra com grande naturalidade. Uma **Criança Playstation**, por exemplo, pode comportar-se como um **soldado de primeira fila** ao chegar à escola e ao visitar a casa de sua avó, longe dos dispositivos globalizadores e de seus pais, converter-se numa **Criança Emancipada**. Ou uma **Criança Nona** tornar-se uma **Criança Emancipada** ao chegar à mesma escola e nesta, junto com a **Criança Playstation**, transformar-se num **soldado de primeira fila.** Durante esta crise do drama social cubano, as crianças têm tido que incorporar em seu tempo presente, as lógicas discursivas de um tempo passado e um futuro que se avizinha, numa sincronização que altera a linearidade espaço-temporal real. Esta alteração é inerente à lógica formal discursiva da criança, o que lhe permite simultaneamente navegar entre duas Cubas: a real e a imaginaria.

---

[25] Não só as circunstâncias insulares singularizam as complexidades de um cubano para conectar–se com o mundo. Também o distinguem as limitações do governo e o extremismo norte-americano em bloquear a Cuba. Daí que determinados produtos tecnológicos, jogos, brinquedos resultem pouco cotidianos no panorama social da ilha e tornem-se num símbolo de status e bem-estar social.

[26] O filme *Conduta* de Ernesto Darana é um exemplo que expõe a crua realidade daquelas crianças cubanas submetidas às lógicas de risco social e que em geral são os que não "encaixam" socialmente. Estamos falando não daquelas que conseguem fazer duplas no grupo, mas das nonas, as que ficam fora.

Seguindo Homi Bhabha (2002), a infância cubana está vivendo nas fronteiras do presente. Encontra-se em um momento de trânsito onde o espaço e o tempo cruzam-se para produzir figuras infantis complexas, redimensionadas identitariamente pelas noções de **dentro** e de **fora**, de **aqui** e de **lá**, de inclusão e exclusão, de revolucionário e contrarrevolucionário, de politicamente correto e de desafeto político, de brinquedos em moeda nacional e brinquedo em divisas, de bodega e de shopping. Mas este presente não pode ser visto simplesmente como uma ponte entre o passado e o futuro, ou como uma presença infantil uníssona. A meninice cubana revela-se em suas descontinuidades, desigualdades, dependências e aponta para limites epistemológicos de uma infância que se descobre como limites enunciativos de outras vozes adultocêntricas.

Essas quatro representações (o Pioneiro de Período Especial: soldado de primeira fila, a Criança Emancipada, a Criança Playstation, e a Criança Nona), que tentei nomear, mas que no dia a dia enriquecem-se e se tornam mais complexas, fundam lugares de legitimação e reforço de discursos culturais de adultos. Para esses, como dize-nos Raúl Iturra (2002), a lógica da criança é um caos de ideias. Para as crianças é uma tensão lógica que lhes permite uma forma de pensar à medida que crescem e de entender racionalmente a cultura. A infância acolhe, portanto, a sua epistemologia conforme as **culturas societais** em que vive. E é nesse sentido que o estado liminar em que se encontra a infância cubana desde os anos noventa torna-se o sitio configurador de sua transparência. É na emergência desses interstícios, e nos discursos que os sustentam, que emanam experiências intersubjetivas e coletivas de reafirmação de uma infância com sintomas de invisibilidade.

Tudo isso tem trazido serias implicações no estatuto social e nos modos diversos e plurais das condições atuais da vida das crianças. Visualiza-se então uma reconfiguração dos modelos de infância em relação aos existentes até a chegada do Período Especial em Cuba. Entre os aspectos nucleares desta reconfiguração, que apontam para a transparência social da meninice cubana, está a exposição de certos grupos de crianças, especialmente nos âmbitos sociais mais vulneráveis e deprimidos economicamente, às esferas informais e não estatais da economia. É cada vez mais perceptível, por exemplo, a presença de crianças carreteiras vendendo, juntamente com os adultos, produtos agrícolas nas ruas de Havana. Ou servindo como guia aos turistas estrangeiros para obter um pouco de dinheiro ou algum objeto de asseio pessoal e com isso ajudar na renda familiar. Ou na coleta de latas de cervejas, garrafas plásticas e outros recipientes descartados nos lixões ou nas ruas para vendê-los às empresas de matérias-primas. Ou no serviço de tração de água nas localidades com dificuldades de abastecimento, para citar os mais visíveis.

Outro aspeto significativo que contribui para a reconfiguração da infância é a crise que está atravessando o sistema educacional.

A escola, instituição pública que responde absolutamente aos interesses ideológicos do sistema político cubano manifesta-se, mais que como uma suposta instancia de socialização para a coesão social, como um cenário de intercâmbios e choques entre a cultura escolar, que se exprime através de códigos que pretendem uma educação cívica no interesse de um comunismo dogmático aberto ao mercado, e as diversas expressões culturais familiares de origem dos alunos de procedência social diferenciada. A escola submete a criança, portanto, ao imperativo de um **novo modelo econômico em atualização** e, por outro lado, transmite saberes, atitudes, virtudes que são completamente distantes dessa ordem. No mesmo espaço escolar encontram-se filhos de militares ou funcionários do Partido com uma tendência marcadamente comunista ou pró-governamental e filhos de dissidentes políticos, filhos de metodistas e *babalawos*, filhos de intelectuais e gerentes enriquecidos e filhos de prostitutas e delinquentes. Todos eles aprendem (e repetem) as virtudes do socialismo e as desgraças do capitalismo, embora a vida mostre-lhes um leque de realidades mais complexas. Esse modelo de escola de massas, obrigatória, heterogênea e culturalmente diversa – riquezas muitas vezes desaproveitadas do ponto de vista pedagógico-, somado ao debilitado sistema professoral cubano, expressa-se na turbulência dos contextos educativos e na queda dos rendimentos escolares das crianças[27] em relação a outras épocas.

Diante destas complexidades da escola surge a crença das **virtudes** do **professor repassador**[28]: um ente simbólico da incipiente mercantilização da ação educativa em Cuba, ao mesmo tempo das correntes conservadoras da linha forte do Partido e o Ministério de Educação que apostam num fortalecimento da verticalidade na escola, pelo autoritarismo, por uma escola uniformizada, com meninos com o cabelo bem curto e meninas sem adornos. Paralelamente surgem no setor artístico e intelectual uma serie de ideias que tentam chamar a atenção e retomar a educação como uma dimensão constitutiva da cultura e da nação cubana. Nesse sentido, apela-se a conceitos tais como professor **criador, sala de aula como corpo vivo e diversificado, autoridade sem autoritarismo, participação crítica**, que colocam a criança em um entorno mais democrático e obrigam a repensar a práxis pedagógica.

---

[27] Apesar de os estudos comparativos da UNESCO em relação às aprendizagens dos estudantes de países de América Latina e o Caribe destacarem o ensino fundamental e médio cubano como um dos melhores da região, a sensação do cidadão cubano é que tem havido um significativo retrocesso na qualidade da educação e no rendimento escolar.

[28] Trata-se daqueles professores que ensinam às crianças, num horário extraescolar e quase sempre por um salário maior que o oferecido pelo Estado na escola, a fazer as tarefas escolares e a cobrir o vazio acadêmico presente dentro delas.

> Temos que preservar os grandes tesouros da infância, afirma Graziella Pogolotti, a insaciável sequência dos porquês, a alegria latente em cada descobrimento, a imaginação, a criatividade e a capacidade de sonhar. Temos que incentivar o espírito crítico, no entendimento de que as verdades raras vezes são absolutas, sujeitas sempre a novas revelações e a perspectivas diferentes. Imaginação e criatividade impulsionam o que costumamos chamar inteligência. Ambas as qualidades não podem se amordaçar. Por isso uma criança pode pintar o céu de verde. (POGOLOTTI, 2011)

O resultado dessas tensões é o deslocamento da escola como um dos estatutos configuradores do modelo de infância constituído em Cuba até o Período Especial. A escola deixou de ser a principal instancia de integração social da meninice através de seus espaços de aprendizagem, de jogos, de grupos comuns como foi-a até essa época. A detonação dos referentes pedagógicos de então tem levado a escola a converter-se em um território onde se pluralizam os modos de ser criança e onde se reafirmam as representações adultas sobre a infância e seus discursos de invisibilidade. Diante destas circunstancias surge a pergunta, à luz das reflexões de Jean-Claude Michéa (2002), se mais do que um resultado do drama social cubano, a crise da escola não seria uma necessidade sistêmica no contexto atual para a perpetuação dos novos modelos ideológicos e de vida por vir.

A família também contribui no âmbito de transformações estruturais crescentes para a reconfiguração da infância. Essas mudanças expressam-se no aumento das crianças com pais divorciados e na aparição da mono parentalidade como fenômeno; na separação forçada entre crianças e pais pela emigração ilegal para os EUA; na precocidade das relações sexuais; no incremento durante a adolescência da gravidez e da interrupção gestacional; no aumento dos domicílios *multifamiliares* onde moram no mesmo lugar várias gerações de pessoas, gerando-se graves conflitos como expressão da superlotação e a falta de moradia em Cuba; na proliferação de casais estáveis em idade reprodutiva sem filhos, na diminuição da natalidade infantil como um dos problemas demográficos mais complexos atualmente. Tudo isso mostra que a família está deixando de ser aquela **célula fundamental da sociedade comunista**, ideal, perfeita, que servia de exemplo e proteção à criança, para se tornar num espaço crítico, turbulento, onde mesmo ela pode encontrar tanto afeto como maltrato.

Também se torna relevante neste processo de reconfiguração da infância cubana, a relação das crianças com o mercado de produtos culturais e com os meios de comunicação. Essa relação, é necessário apontar, está matizada pela concorrência desvantajosa entre as deprimidas ofertas culturais das instituições cubanas (publicações literárias, apresentações artísticas, espaços lúdicos, desenhos animados) e os produtos provenientes da indústria cultural e do entretenimento norte-americano (jogos informáticos, cinema em 3D, desenhos animados,

brinquedos infantis, roupas e estilos de vestir), bem como de outras fontes cubanas independentes das instituições governamentais e de seus parâmetros estéticos. Isso tem incidido na apropriação feita pelas crianças das produções concebidas para os adultos, como é o caso do *reggaetão*[29], atuando significativamente sobre a linguagem delas e legitimando socialmente um mercado cultural destes produtos consumidos pelas crianças. Se essas fontes independentes, por um lado buscam consolidar-se no incipiente mercado cultural alternativo da sociedade cubana, aproveitando-se da conjuntura que lhes brinda a demanda do público infantil, por outro lado a indústria cultural norte-americana atua, a partir da **beleza americana**, na homogeneização do pensamento, dos gostos e das condutas infantis. Ambos os fatos contribuem poderosamente na estandardização do consumo cultural infantil, aparentando que existe só uma infância que compartilha os mesmos gostos (colecionando cartas de Pokémon, assistindo às sagas de *yu-gi-oh* e *seint seya*, brincando com as bonecas Barbie, usando mochilas de *Spiderman* ou Pocahontas, dançando *reggaetão*) e que desfruta também das produções para adultos. Valeria perguntar-se, seguindo Gómez-Mendoza (2014), se a criança cubana não está sendo convertida em um sujeito passivo de dupla influência: os alcances da perversão adulta e da alienação consumidora. Há necessidade de outros estudos para aprofundar essas questões (Fig. 7).

Neste ponto, cabe uma interrogação sobre as possibilidades de autonomia[30] da infância cubana no atual contexto de invisibilidade pelo qual transita. Diante de uma realidade social que constantemente desafia a proteção do Estado e atenta contra a condição da criança como sujeito de direito - e não como objeto de proteção -, é necessário considerar os cenários sociais prováveis que apontem para uma prefiguração do desempenho emancipado do menor em seu estatuto de ator social e no exercício da cidadania em relação às culturas de adultos. A questão fundamental aqui não se centra no fato de as crianças produzirem significações autônomas, mas em avaliar se essas significações poderiam estruturar-se e consolidar-se em sistemas simbólicos relativamente padronizados na sociedade cubana.

Em comparação com outros países da região em Cuba ainda persiste, apesar da crise que atravessa, um clima geral de segurança pública, de respeito à vida e um consenso político de fazer pela criança o que é mais benéfico para ela. Essas questões são essenciais e, de modo

---

[29] O videoclipe *Chupi Chupi* do reggaetonero cubano Osmani Garcia cujo estribilho é "Dame un chupi chupi, que yo lo disfruti/ abre la bocuti, trágatelo tuti/ Dame un chupi chupi, dale ponte Cuqui/ y apaga la luqui, que se formo el balluqui", referindo-se ao sexo oral, resultou num dos produtos culturais para adultos de fontes independentes mais consumido pelas crianças e adolescentes cubanos. Como mostram os vídeos referenciados na bibliografia, as crianças deleitavam-se colocando esta música nas festas de aniversário.

[30] Mesmo que com esse conceito tente-se expressar em geral a capacidade das crianças para estabelecer regras para si mesmas ou tomar decisões sem grandes intervenções dos adultos, não deixo de reconhecer que a ideia de autonomia é uma construção discursiva estabelecida pelos adultos.

geral, incidem direta ou indiretamente nos possíveis cenários futuros. No entanto, a configuração de um sujeito infantil com um gradativo desempenho de emancipação, visualiza-se, sobretudo, no marco de elementos ou fenômenos culturalmente novos ou poucos estudados em relação com aspectos sociais emergentes na realidade cubana. Estes incluem:

- A ampliação de linguagens liminares como base de uma ludicidade estendida a novas formas de vida. Essa extensão de linguagens é resultado do crescente hibridismo social em que se encontra a criança e que se visualiza particularmente na impossibilidade de fixar uma **identidade lúdica descontaminada**. Nessa identidade misturam-se jogos e brincadeiras tradicionais cubanos, vídeo games norte-americanos, torneios de briga de cães e galos, jogos de cartas japonesas de *yu-gi-oh* ou campeonatos de beisebol e *chivichanas*[31]nas ruas de Havana. Essa ludicidade nas margens torna-se um universo não passível de ser partilhado com os adultos. (Fig. 8).
- Todo o anterior vincula-se, especialmente na adolescência, com os novos modos de interação mediados pelas linguagens computacionais e as redes informáticas (sms, face book, email, etc) que dispõem outras lógicas de inter-relação, menos lineares, mais distantes do controle adulto e com uma expressividade particularmente significativa das culturas infantis.
- A ampliação das tribos urbanas (punk, emos, repas, góticos, rapers, mangas, frikis[32]) e a ocupação por esses adolescentes dos espaços públicos, é outro cenário potencial na busca dessa gradual emancipação infantil. Um fenômeno, sobretudo encontrado nas capitais provinciais e principalmente em Havana, que se mostra como uma reivindicação de espaços de lazer e de constituição identitaria, muitas vezes interrompidos pela coerção policial, e que referência convivialidades alternativas.
- A incorporação nas crianças de valores resultantes dos contatos com outras realidades, tanto pela possibilidade de viajar ao estrangeiro, quanto por encontrarem em Cuba com outros que já o fizeram, bem como pelo contato com as nascentes experiências de empreendedorismo econômico e social, distantes do controle vertical e autoritário do Estado, faz das crianças potenciais protagonistas de processos de democratização social.

Esses cenários possíveis aos quais me refiro, mas, sobretudo seu alcance social na reafirmação das culturas infantis cubanas, gravitam dia a dia sobre a experiência de centenas

---

[31] Na fala popular cubana, as crianças chamam *chivichanas* as carriolas ou as pequenas carretilhas manufaturadas por elas. Estes brinquedos são estruturados geralmente a partir de uma tábua de madeira plana e umas rodelas metálicas com a base de caixas de bolas e são direcionadas mediante um suporte transversal que serve de comando. Essas carriolas emergentes fazem as delicias das crianças cubanas.

[32] Em referência à expressão em inglês *free kiss* e aludindo aos jovens que gostam do rock e de uma vida sem grandes dogmatismos moralizantes.

de milhares de meninas e meninos da ilha. Do interior desses territórios emitem-se sinais de alerta que nos sugerem, a nós os adultos, a necessidade de encontrar-nos, junto a eles, numa emancipação do espaço concreto, da Cuba real; mas, ao mesmo tempo, esses sinais indicam-nos que devemos treinar-nos no horizonte do diverso, do plural. São indícios reveladores que nos conduzem à sempre essencial pergunta de Roland Barthes (2005): “como conviver juntos?.” Como sonhar em voz alta um projeto de corpo nação que contenha todas as vozes, incluindo as das crianças? Como encenar um horizonte de existência para todos? Diante de um contexto que aponta para a transparência das infâncias, as respostas a estas perguntas poderiam fazer a diferença.

CAPÍTULO 2

CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DA EVOLUÇÃO DO TEATRO COM CRIANÇAS EM CUBA E SEUS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Capítulo 2. CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DA EVOLUÇÃO DO TEATRO COM CRIANÇAS EM CUBA E SEUS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Colocar em discussão as diversas abordagens culturais sobre as infâncias em Cuba, como fizemos no capítulo anterior, resulta da maior importância nesta dissertação pois possibilita compreender com maior clareza a caracterização da presença das crianças no teatro cubano e os modelos de formação dos quais elas têm sido parte. Porém tentar propor um itinerário histórico do teatro com crianças em Cuba e seus fundamentos pedagógicos é uma tarefa difícil, especialmente se considerarmos a carência de materiais bibliográficos nessa área, bem como a inexistência de pesquisas teatrais anteriores que tenham abordado essa questão. A complexidade teórica em torno dos conceitos teatro infantil e teatro com crianças no contexto cubano à luz do teatro contemporâneo, que serão discutidas no capítulo 3, também é um aspecto altamente significativo a ser considerado.

Diante desses desafios[33], neste capítulo propomos uma primeira abordagem desses tópicos, ou seja, tentaremos examinar como tem se configurado a presença das crianças no teatro cubano, visando obter maior clareza em relação aos principais enfoques pedagógicos do teatro com crianças em Cuba. Para tonar mais nítido esse assunto, estabeleceremos **seis etapas** que levam em consideração os processos de constituição estética da cena cubana na qual as crianças têm sido inseridas, assim como suas perspectivas pedagógicas. Dentro desse percurso serão colocadas as mais diversas experiências cênicas com crianças, desde as crianças prodígio e o negrinho *Canga Cafú* no período colonial, até as crianças atores em função política dentro da Revolução Cubana. Essa periodização não pretende ser mais do que é: uma divisão convencional para fins desta análise, e sempre deverá ter-se em conta em outros campos, especificidades e exceções que a contradizem e, portanto, a enriquecem.

2.1. Experiências predecessoras

Como é sabido, o teatro cubano esteve marcado em seus inícios pelos vestígios da arte dramática ibérica. As expressões pré-dramáticas dos grupos aborígenes da ilha como o *areíto* desapareceram paulatinamente com a irrupção da cultura do Velho Continente, com as proibições implantadas pelos europeus e com a extinção da população que as cultivava.

[33] Estudos prévios realizados e publicados pelo autor desta dissertação serão tomados como referência.

Portanto, o país começará seu teatro seguindo os padrões da cena espanhola[34] em particular das festividades cristãs do *Corpus Christi*. Essas atividades, denominadas também *festas de carros* (pela presença de *carromatos*[35]que transportavam os farsantes) eram acompanhadas de música, canções e danças. As ditas encenações, registradas desde 1520 na ilha, precederam a representação do primeiro auto sacramental, de autor anônimo, em 1590. Posteriormente, as peças de caráter religioso passaram a ser acompanhadas de **invenções, entremeses, farsas, jogos e obras boas**. Nessa repetição do processo teatral espanhol evidencia-se o transplante da arte europeia às novas terras conquistadas e, por sua vez, o gérmen do caráter colonial que caracterizaria mais tarde a cena cubana.

Talvez, nessas importações encontraremos alguns antecedentes do teatro com crianças em Cuba e seus primeiros fundamentos pedagógicos. Quando tomamos como ponto inicial de referência as expressões dramáticas-religiosas que aconteceram no século XVI e XVII cubano, fazemo-lo pelo vinculo imprescindível que existia entre as crianças e as encenações desse tipo na Espanha. Vários autores confirmam a existência no país ibérico de ao menos quatro manifestações teatrais nas quais elas participavam. A saber: O canto dos Tropos, o Canto da Sibila, o Teatro Hagiográfico e a Festa do Bispinho. Chama a atenção que essas expressões cênicas alcançaram reconhecimento em regiões espanholas com uma emigração significativa para Cuba, como foram Catalunha, Galícia e Castela. Embora a participação das crianças nos atos de culto esteja no ponto de partida do teatro religioso durante esses anos, esse fato não nos autoriza a falar de um teatro infantil como será definido no capítulo 3 desta dissertação, mas sim nos inspira a consideração de que a presença da criança estava condicionada e condicionava por sua vez o acontecimento cênico (CERVERA, 2002).

É importante destacar que o drama religioso se baseia geralmente em um sistema de conceitos místicos que são corporificados e representados pela ação teatral. Na pregação missionária, em especial nos dominicanos e franciscanos que chegaram a Cuba, houve um profundo envolvimento entre a palavra e a imagem. Ambas foram utilizadas a fim de mostrar ao *espectador* o acontecimento religioso que estavam apregoando. Isso se relaciona com uma idéia que tenta associar a percepção sensitiva com a espiritual (RICO, 2002). Os espetáculos decorrentes ou elementos extra retóricos, marcados pelos episódios evangélicos, remetem à necessária presença das crianças neles, pois elas refletem personagens insubstituíveis do drama

[34] É reconhecido como o primeiro auto sacramental encenado na Espanha, o Auto de São Martinho, de Gil Vicente em 1504. Com esse fato fomentou-se nesse país pelos poderes reais o teatro religioso em detrimento do teatro profano. Essa tendência radicalizou-se em 1598, quando Felipe II proibiu todas as encenações mundanas e só admitiu os autos sacramentais ou as peças religiosas.
[35] Similar a um vagão ou a uma carruagem.

religioso (o menino Jesus, os Santos Inocentes, a menina Maria). Isso obedece ao sentido verossímil que uma expressão desse porte reclama e ao reconhecido afã da igreja de **ideologizar as almas dos cristãos**. Nesse sentido, a utilização das crianças na representação do ato religioso torna-se uma ideia plausível diante da possibilidade de emprego de atores adultos de baixa estatura nesses papeis. Outro aspecto significativo que reforça a hipótese anterior é a predileção que tinham os missionários espanhóis dessa época, por colocar as crianças fazendo parte dos desfiles que precediam a representação do auto, nas quais cantavam hinos e litanias nos dias de festas religiosas, especialmente no dia de São Isidoro, o padroeiro da cidade de Madrid (BOIAZZHIEV; DZHIVELEGOV; IGNATOV, 1976).

Quando no ano 1681 foram proibidas as encenações das comedias profanas no interior das igrejas e expulsas para o seu exterior, a história do teatro cubano estava vivendo uma evolução semelhante ao que tinha acontecido na Europa. Tais fatos – reforçados com a afirmação de Rine Leal em seu livro *Breve historia del teatro cubano* (1980) de que "o teatro em Cuba repete o mesmo processo que na Espanha"- conduzem-nos a levantar a hipótese de que as poucas crianças e adolescentes habitantes da ilha nos finais do século XVI e início do século XVII, participaram de uma forma ou de outra nas encenações de caráter religioso[36] que aconteceram nesse período, desempenhando papéis de anjos, de personagens bíblicos em sua infância, de mendigos e de crianças.

Por outro lado, com a aprovação em 1563 pelas autoridades espanholas da ilha dos *cabildos* de nação[37], os deuses ou orixás africanos conquistaram o Dia de Reis, as ruas havaneras[38]. Disfarçados, os escravos saiam em procissão dos *cabildos* até a Praza de Armas com um profundo desejo de liberdade. Entre os diabinhos mais característicos, Fernando Ortiz aponta em *La Fiesta Del dia de Reyes* (1985), *Culonna*, *Egungun*, *Mojiganga*, *Kokoríkamo* e os *Anões*. Esses últimos são descritos da seguinte forma (Fig. 9):

> "Os anões afro-cubanos eram mascarões formados com um grande saco de farinha, em um lado de cujo tecido pintava-se na cor preta e ocre o semblante de um rosto descomunal. Feito o mascarão, colocava-se estendido em seu interior, no fundo do saco, um anel daqueles usados em certos toneis ou barris (de rum), o que mantinha o saco aberto e arredondado, onde o menino

[36] A análise que Philippe Ariès faz no seu texto **História social da criança e da família**, em particular no item A Descoberta da Infância, sobre a presença da imagem de meninos e meninas na arte pictórica medieval, nos revela a gradual percepção que estava se formando sobre a infância na Europa desses anos, bem como as associações estéticas que se faziam entre isso e os códigos religiosos. Esse processo de fato também acontece no teatro e foi trasladado às terras conquistadas.

[37] Os *cabildos* de nação afro cubano foram instituições sociais que acolhiam em cada cidade cubana diferentes negros escravos procedentes de uma mesma tribo africana. Essa organização reunia fundos e funcionava como uma espécie de associação de lazer e socorro. Contava com um rei, geralmente a pessoa mais velha da tribo, uma rainha e outros cargos de caráter cerimonial. Essa estrutura, conforme nos alerta Ortiz, foi a que Espanha outorgou e reconheceu em seu próprio território, aos imigrados estrangeiros das *nações incultas e submetidas*.

[38] Essas celebrações aconteceram até 1880, quando se aboliu a escravidão em Cuba.

> colocava a sua cabeça, seus braços e o tronco até a cintura (...) Pelo lado de fora, o saco tinha costuradas em sua borda, duas pequenas mangas cheias de estopas com umas mãos imensas (...)" (ORTIZ, 1984, p. 256).

É a partir dessa descrição que presumimos que os Anões foram interpretados pelos chamados **mulekes** ou **mulecone***s* da época, ou seja, crianças ou adolescentes escravos ou filhos destes, pertencentes a um determinado *cabildo*. Outra alusão relacionada à presença das crianças negras nestas cerimônias de caráter espetacular, provém do jornalista Escolástico Gallardo do jornal *El Faro Industrial de La Habana* com data de 6 de janeiro de 1843. Nessa ocasião, ele refere-se a uma gravura que reflete uma das procissões desta celebridade.

> "(...). Então o que vocês me dizem do negrinho bobo Canga Cafu, que ocupa o primeiro lugar à direita? Não vós encaprichais que estais olhando-lhe dançar o *ó-nhanha-ó* com aquelas contorções semi lúbricas e semi frenéticas, que perturba as cabeças de uma imensa multidão de negrinhos maltrapilhos que se agitam perto dele, imitando os seus movimentos e acompanhando com infernal e discordante coro, o canto monótono e selvagem com que ele mexe seu corpo? " (ORTIZ, 1984, p.49).

Por essa informação, podemos inferir que o negrinho bobo *Canga Cafú*, tem sido um desses moleques pertencentes à etnia *Cangá*. Os *Cangás* eram *negros açaimes* de origem sudanesa, procedentes fundamentalmente de Serra Leoa e Libéria. Ao contrário dos *negros ladinos* que viveram na Península Ibérica e posteriormente foram transferidos para a América, os *Cangás açaimes* eram negros dessa região africana que foram caçados e trazidos para Cuba. Na imagem descrita pelo jornalista vemos a criança dando a mão à Rainha, vestido de gala, na sua condição de Príncipe, executando uma de suas danças tradicionais, tornando-se o delírio lúdico do resto das crianças que acompanham a celebração. É uma representação que tenta parodiar as convenções sociais, inverter os cânones culturais e colocar em cena as vozes à margem (Fig.10).

É importante destacar também que durante essas procissões acontecem cerimônias que aludem ao amor, ao trabalho, à purificação, mas também à fecundação e a maternidade, tópicos que usualmente exprimem-se por meio do binômio mulher-criança.

É, talvez, nestas primeiras expressões espetaculares de caráter religioso do século XVII e XVIII cubano, que podemos localizar os vestígios da primeira etapa em torno aos enfoques educativos do teatro com crianças em Cuba. Dotados de força pedagógica, esses acontecimentos cênicos poderiam ser considerados como cenas de compreensão comunitária. Além dos interesses evangelizadores dos missionários chegados a Cuba, além do desejo de liberdade dos negros africanos que, se apropriando de cerimônias e disfarces de reis, mantinham viva uma tradição cultural, todos esses eventos cênicos constituíam **práticas miméticas aprendidas**

onde as crianças memorizavam, repetiam gestos, dançavam, cantavam. Será esse, então, o traço que caracterizará esta primeira etapa.

A partir do século XVIII e especialmente no século XIX, Cuba passou a se tornar uma praça cultural essencial nas Américas para os artistas que, provenientes da Europa, viajavam às terras conquistadas. Foi a época em que o público de Havana deleitava-se com O Coro das Meninas de Viena e em que a cidade ganhou o título de Capital Filarmônica do Novo Mundo. Foram esses anos quando os havaneros aplaudiam com entusiasmo a companhia infantil de zarzuela dos Unda, que não tardariam a produzir "uma epidemia de artistas-crianças na ilha" (LEAL, 1982:162). Tal privilégio influiu diretamente no desenvolvimento das artes cênicas do país.

Daí que durante esses anos várias crianças amadoras de teatro, provenientes principalmente de famílias com uma tradição teatral, alcançaram celebridade internacional. Esse foi o caso de Luisa Martinez Casado, como nos diz Rosa Ileana Boudet (2011) na biografia da artista. A cubana tornou-se bem cedo a atriz mais importante do século XIX do mundo hispânico. Debutou aos seis anos de idade na cidade de Santiago de Cuba com a obra *La Vaquera de la finajosa*, drama em três atos e em versos, escrito pelo espanhol Luis de Esguilaz. Martinez Casado interpreta, seguindo as referências da época citadas por Boudet, os personagens da *Vaquera* e da *Seranilla Sexta del Marquês de Santillana* com um encanto infantil invejável e uma belíssima voz. Ainda se lembram uns versos ditos brilhantemente por ela e recolhidos nos documentos desses momentos: "Nossas vidas / são os rios que vão a dar ao mar / que é o morrer"

Rosa Ileana Boudet também chama a atenção para a repercussão que teve no teatro cubano a figura de Eloisa Agüero. Além da paixão com José Martí, Boudet aponta a figura de Agüero como uma das atrizes mais versáteis e reconhecidas na sociedade havanera da época (BOUDET, 2010). É o próprio Martí, em sua estadia na Cidade de México e a propósito da apresentação da atriz cubana nesse país, quem escreve na Revista Universal, no dia 6 de junho de 1875, um artigo fazendo referência ao reconhecido desempenho teatral de Agüero apenas em sua adolescência. Para isso, ele faz uso de uma crítica teatral de um jornal cubano da época (Fig. 11).

> "Desejavam os *havaneros* que Eloísa Agüero se apresentasse no Liceu. E foi ali onde se apresentou pela primeira vez ao público a menina amadora do Camagüey.
> Não precisamos esperar muito tempo pela ocasião por nós desejada: a tragédia *Otelo*, verificada no Liceu de Havana na noite do sábado, veio para nos apresentar aquela artista, e confessamos com toda a sinceridade que nos

> distingue, que a amável *camagüeyana*, no difícil papel de Edelmira[39], excedeu as nossas esperanças.
> Secundada por amadores ilustres, Eloísa permaneceu do primeiro ao último ato a uma altura invejável. Suas maneiras elegantes, sua pronúncia clara e precisa e, acima de tudo, seu conhecimento da cena, arrebatou à numerosa concorrência que enchia os salões do Instituto da rua Mercaderes, muitos aplausos e, finalmente, na conclusão da tragédia, o diretor de Declamação ornou a têmpora da distinguida amadora com uma coroa de louros, modesta oferenda consagrada a seu talento" (MARTI, 1875).

Semelhantes destinos tiveram Adela Robreño, que estreou também com grande êxito, na idade de seis anos o drama *Francina* e posteriormente a obra *No más muchachos* (CARTAYA, 2005), e Paulino Delgado, que foram classificados de igual forma como crianças-prodígio. Esse qualificativo é o mesmo que foi concedido às crianças europeias e norte-americanas e tratava-se fundamentalmente de meninos e meninas com grandes dotes para as artes (BENEVENTI, 2003). Depois do sucesso inesperado do organista francês J. B. Raisin que se apresenta com uma espineta tocada por seu filho de quatro anos, e a subsequente criação dos *Petits Comédiens Dauphins*, explode na Europa pelos anos 1700 uma moda desse tipo de teatro com crianças que rapidamente se espalhou nas Américas. O repertório das companhias de teatro com crianças estava constituído principalmente de adaptações de obras famosas do teatro de adultos, e o atrativo principal consistia no fato de que o mundo adulto se via refletido como um cômico encolhimento. Desse modo, podia-se encontrar uma criança de nove anos interpretando Ricardo III ou Desdêmona.

Essa fascinação pelas crianças prodígio e pelas companhias de teatro com crianças foi também alvo do público havanero, o que não passou despercebido pela imprensa da época, tal como confirma um artigo publicado na *Revista Cubana* (1888).

> "Nada é mais friamente feroz que o público. Sempre que pode torna o teatro em circo. Para se distrair durante um tempo, fica assistindo impassível uma terna menina pendurada pelos pés a oito metros de altura; e aceita que desconjuntem um rapaz infeliz, para rir às gargalhadas, olhando-o espraiar-se no meio do palco.
> Não venera a velhice, não conhece, nem ao menos suspeita essa virtude realçada pela ternura que os antigos chamavam o respeito à infância, *magna puerum reverentia.* Gosta mesmo de assistir bonecos de papelão quanto bonecos de carne e osso. Mas esses últimos, naturalmente, são os mais divertidos. Um pequeninho de quatro palmos, com casaquinho escarlate, tricórnio emplumado e sapatos de fivelas brilhantes, se pavoneia na cena e recita com sua vozinha aguda, trocadilhos e mal-entendidos de café cantante. Que fofura! E aquela outra menina de saia colorida, decotada, toda pintada, cheia de brilhos, com seu grande leque de penas, que já sabe se embrulhar na

[39] Trata-se da adaptação que o francês Jean-François Ducis (1733-1816) fizera do texto original shakespeariano *Otelo*. Nesta versão Edelmira ocupa o nome de Desdêmona.

> cauda da saia, ou jogá-la para um lado com gentil pontapé, que paquera e realça os estribilhos mais insinuantes. Que delicadeza! Que encanto!
> Não perguntemos, é demais dizer, que a arte ganha com essas imitações pueris e desajeitadas, porque aqui não se trata de arte, mas de tremer a curiosidade exausta do espetador. (...)
> (...) Havana diverte-se hoje com um espetáculo desse tipo. Temos uma companhia infantil que representa obras bufas e zarzuelas no grande *Teatro Tacón*. Não devemos culpar as famílias das crianças atores, nem à empresa que lhes paga. O culpado é o público que vai assistir de boa vontade o gracioso espetáculo (...)" (1888)

Deve-se notar que tanto na Europa quanto nas representações em que essas crianças cubanas estavam inseridas eram destinadas a um público adulto. Os códigos de representação e de ensino teatral, portanto, eram assumidos a partir dessa perspectiva (Fig. 12).

Foram principalmente atores, dramaturgos e os empresários das próprias companhias teatrais, os responsáveis pela formação teatral dessas crianças cubanas. Reconhecida influência exerceram Luis Martinez em Luisa Martinez Casado, Joaquín Arjona em Eloísa Agüero, Antonio Vico em Paulino Delgado e Pepe Robreño em Adela Robreño. É importante ressaltar, seguindo as análises de Erika Fischer-Litche (2011), que Cuba herdou da Europa, particularmente da Espanha, um conceito de encenação baseado principalmente na *literaturização*. O caráter artístico do teatro legitimava-se quase exclusivamente por sua relação com a obra da arte dramática, ou seja, com o texto literário. Além do vestígio deixado pelo *teatro bufo*, expressão teatral cubana de caráter costumeira, inspirada nos bufos madrilenos e no Teatro *Les Bouffes Parisiens*, e que se baseava fundamentalmente na arte do ator, o valor artístico das realizações cênicas do teatro cubano do século XIX, residia no texto representado. Era precisamente essa visão da arte teatral que imporia certa forma de fazer teatro, e consequentemente, uma maneira de ensiná-lo às crianças. Nesse sentido, a formação teatral respondia a uma visão do teatro baseado no valor do texto, daí a importância de elementos tais como a declamação, a pronúncia clara e precisa, o domínio das diferentes tendências linguísticas preponderantes no panorama dramatúrgico da ilha[40] (por exemplo, a utilização de um espanhol metropolitano castiço com expressões requintadas para conceder solenidade aos personagens, como acontecia nas obras de Heredia e Milanês; ou o domínio do espanhol metropolitano coloquial e as formas dialectais do castelhano, para interpretar as comedias, ou as diferentes expressões da fala popular cubana, entre outras), bem como a elegância e

[40] Acreditamos importante ressaltar que em diversas obras da literatura dramática cubana produzida no século XIX aparecem personagens infantis. Essa presença merece uma análise detalhada que ultrapassa o foco desta dissertação.

credibilidade na gestualidade (VALDÉS, S, 2004). Era um ensino que abordava o treinamento das crianças atores para obter uma determinada estética.

Sinais deste estilo interpretativo podem ser encontrados nos enfoques pedagógicos estabelecidos pela Cátedra de Declamação do Real Conservatório de Música de Madrid fundado em 1831. O *Tratado de Declamación o Arte Dramática*, de Vicente Joaquin Bastú, publicado em 1833, foi o manual eleito para as aulas dessa disciplina. Inserido na tratadística europeia, o texto de Bastú marcou a definitiva implantação na Espanha da chamada *fisiognômica dinâmica* ou *patognómica* (estudo detalhado dos gestos produzidos a partir das emoções internas) no ensino teatral ibérico (SORIAS; PÉREZ-RASILLA, 2008) e que tanto influíram nessa época na arte em geral e nas artes cênicas em particular. Em grande medida, esse método resultou numa referência importante para a formação dos atores cubanos na metrópole. Tanto eles quanto as companhias espanholas que se apresentavam em Cuba estabeleceram um cânone teatral que era tomado em conta para o ensino teatral das crianças atores. **São esses elementos ligados à declamação, então, que vão caracterizar uma segunda etapa dos fundamentos pedagógicos utilizados com as crianças no teatro cubano.**

Mas além desta mostra de experiências predecessoras do teatro com crianças em Cuba, é importante não esquecer que em torno delas, essencialmente as acontecidas durante o século XIX, articulam-se uma série de tecidos culturais que confirmam a paulatina estruturação de uma visão moderna da infância ligada aos ideais de cubanidade e da criança como desejo político. Esses diferentes fatores institucionalizadores da cultura infantil, referidos no capitulo 1 e que geralmente têm sido associados com o surgimento do teatro infantil, em Cuba tiveram uma brusca interrupção com o processo de modernização instaurado pelos EUA após a intervenção militar na ilha.

2.2. As crianças e o teatro em um ambiente de modernidade e progresso à americana.

A tradição didática moralizante da literatura infantil e o teatro escolar proveniente da Espanha (RIVERA, 2010)[41] articularam-se na primeira década do século XX com as abordagens higienistas da educação infantil instaurada nessa época em Cuba, para pautar as representações sociais sobre a corporalidade infantil. O próprio ideal de modernidade e progresso conduziu a que as produções dramáticas infantis desses anos tivessem um sentido

[41] Uma ampla quantidade de títulos de peças teatrais dessa época poderá ser consultada no capítulo 3 desta dissertação no item ***Em busca de uma semântica do teatro infantil e o teatro com crianças. Apontamentos sobre o contexto cubano***, pág 84.

utilitário, na perspectiva de serem parte dos discursos reguladores das condutas das crianças no âmbito escolar, familiar e social, em vez de possuírem um sentido artístico e literário. Chama a atenção, por exemplo, que teve mais reconhecimento o **impacto educativo** deixado pela **Peça cômica para meninas e meninos Geografia Física**, de Eduardo Pulgarón, estreada em uma escola pública do distrito *havanero* de Calabazar e inspirada nos debates sobre o ensino da geografia na educação pública espanhola (ALBACETE, 1992), do que as apresentações e conferências ditadas por Jacinto Benavente, Prêmio Nobel de Literatura, alguns anos mais tarde em Havana. Isso pode parecer surpreendente, na medida em que Benavente é definido pelos estudiosos do teatro infantil espanhol, como o autor chave para a tomada de consciência literária na Espanha sobre a necessidade de um teatro para crianças (CERVERA, 2002). Com a criação, em 1909, da Companhia de Teatro das Crianças e a estreia, em 1910, das obras *Ganarse la vida* e *El Príncipe que todo lo aprendió en los libros*, Benavente quebra a tradição dos enfoques didáticos moralizantes da literatura dramática para crianças e valida como obra artística de natureza profissional, o teatro feito por adultos para as crianças na Espanha (HUERTA, 2012). No entanto, nenhum desses fatos chamou a atenção em Cuba (Fig. 13).

O que sim não deixou de chamar a atenção em Cuba foi a **moda do divismo**. Também conhecido como **Culto às Estrelas**, esse fenômeno surgido na Itália e amplamente aproveitado pelo sistema de produção cinematográfica hollywoodiano da década de 1930, consistiu num processo de deificação dos atores, tanto adultos quanto crianças, no sentido de que sua imagem se tornava um ícone altamente simbólico e omnipresente na vida das pessoas comuns. Uma **estrela** era um produto vinculado à sua imagem que mantinha um padrão de comportamento similar em todos os filmes, e que representava altos ingressos financeiros para a produção. Com uma ampla tradição de culto às figuras operísticas, reforçada com a criação de instituições de promoção da arte e da cultura citadas já no capítulo 1, como foram a Sociedade Pro-Arte Musical em 1918 e a Sociedade Infantil de Belas Artes em 1931, em Cuba existiam condições culturais favoráveis para assimilar sem nenhuma dificuldade o **fenômeno do divismo ou culto às estrelas**. Nesse sentido as imagens de Shirley Temple no filme *Bright Eyes* (Olhos Brilhantes), de Judy Garland em *The Wizard of Oz* (O Mágico de Oz), de José Jimenez (Joselito) em *El Pequeño Ruiseñor* (O Pequeno Rouxinol) começaram ser reconhecidas tanto quanto as de Raquel Revuelta, Rosita Fornés, Adria Catalá, Miriam Acevedo e Anolán Díaz, todos nomes que marcaram o teatro posterior feito em Cuba[42], e que emergiram a partir do programa de rádio *La Corte Suprema del Arte*, do qual já falamos também no capítulo 1, e cujo funcionamento

[42] Informação oferecida pelo crítico e pesquisador teatral Roberto Gacio.

seguia os formatos de programas semelhantes do rádio norte-americano em correspondência com o sistema de estrelas de Hollywood.

Nesta mesma linha, outras crianças, que depois tornaram-se grandes figuras do teatro cubano, aparecem associadas com o desempenho das companhias teatrais infantis daquela época. As mais conhecidas foram Gina Cabrera, Asseneh Rodríguez e María de los Ángeles Santana. Como elas, as outras crianças que se aproximaram do teatro durante esses anos, fizeram-no a partir **de processos de formação associados ao método de declamação proveniente da Espanha e sob o ideal do estrelato e sucesso social introduzido pelo cinema e o rádio americanos**, questão essa última que estabelece uma diferença com o ensino da declamação às crianças no século XIX. **Nessa tendência, que prevaleceu de uma forma ou de outra até finais dos anos 1950, encontramos um terceiro período nos enfoques pedagógicos do teatro com crianças em Cuba** (Fig. 14).

Além das contribuições na criação de uma dramaturgia para crianças e o estabelecimento de um tipo de encenação de caráter artístico e profissional, a década de 1940 resultou importante para o teatro com crianças em Cuba, porque no âmbito das academias teatrais (ADA-DEL e ADAD) foram se atualizando, em equivalência com as linguagens artísticas contemporâneas da época, os enfoques pedagógicos do teatro. Fato que posteriormente incidiu significativamente nas abordagens do ensino teatral com crianças.

Nesse sentido o trabalho feito, primeiro pela atriz Eva Vázquez e depois pela também atriz e pedagoga Elvira Cervera nos anos 1950 na ADAD, oferecendo aulas de teatro a crianças[43] após um pedido de Mario Rodríguez Alemán, revelou-se significativo na ruptura com a herança declamatória do teatro espanhol[44].

Nessa mesma academia estuda Ignácio Gutiérrez que, em conjunto com Gerardo Fernández, cria na Beneficência do *Parque Maceo* no ano 1957 um grupo de teatro com crianças cujo principal objetivo era formativo e de ocupação do seu tempo livre. A respeito disso, lembra Gutiérrez:

> "Na ADAD fiz amizade com Gerardo Fernández. Ele trabalhava como instrutor de educação física na Beneficência, que naquele tempo ficava perto do *Parque Maceo.* E o que nós fizemos? Criamos na Beneficência os grupos de teatro com crianças. Muitas vezes as crianças estavam ociosas porque as aulas eram de manhã. Assim foi que começamos a trabalhar com elas, a fazer encenações, a fazer bate-papos sobre algum filme. Aquela experiência foi tão rica que fizemos amizade com as monjas que nos acompanhavam para vigiar o trabalho. Conseguimos ter uma oficina de bonecos com as crianças, uma vez que nosso interesse não só era ensiná-las a atuar, mas também que elas fossem

[43] Informação oferecida pela Atriz e Doutora em Pedagogia Elvira Cervera no ano 2004.
[44] É importante destacar que foi Elvira Cervera quem em 1976 realizou o primeiro doutorado em pedagogia em Cuba fazendo uma proposta metodológica para o ensino do teatro infantil.

> capazes de construir suas ferramentas, suas cenografias, seus figurinos. Estávamos nesse processo quando triunfa a Revolução.
> Naqueles anos, eu também trabalhava como assistente de direção de Julio Matas, com quem encenamos Ionesco. No entanto, eu já estava interessado pelo teatro para crianças. O primeiro passo que faz a Revolução foi transformar a antiga escola militar de *Ceiba del Agua* em uma Casa para Crianças chamada *Granma*. Depois a Beneficência é transferida para lá. A nova *Casa Granma* tinha um teatro com 700 lugares. E foi aí que começamos a trabalhar o verdadeiro teatro com crianças e para crianças" (GARCIA, 2004).

Foi na *Casa Granma* que ocorreram posteriormente entre fevereiro e julho de 1961 reconhecidas produções teatrais infantis como as de *Floripondito o los títeres son personas* de Nicolás Guillén, *El señor Colmillero* do próprio Ignácio Gutierrez e *El Flautista de Hammelin* (Fig. 15).

Influenciado pelos estudos da ADAD e ainda sem um método para a formação teatral das crianças que participavam nessas encenações, Gutiérrez define como princípio pedagógico de seu ensino teatral infantil nessa época o **aprender fazendo**. Ou seja, um processo de formação que se vai tecendo na medida em que se constrói a encenação. Nesse sentido, ele considerava que as crianças deveriam experimentar as diferentes profissões existentes em um teatro (assistente de direção, técnico de iluminação, cenotécnico, escritor, cenógrafo, contra-regra, técnico de som e cinco aspirantes para fazer de atores e cinco aspirantes para fazer de atrizes). Essas funções seriam trocadas conforme a necessidade da encenação. Concluído o primeiro período de trabalho, as crianças formadas ficariam responsáveis pelo treinamento das novas crianças (GUTIÉRREZ, 2014, No prelo). Essa visão formulada por Gutiérrez, associada à atividade e a experiência, mostram o quão estavam difundidos no pensamento pedagógico cubano da época, os postulados da Escola Nova ou Ativa de John Dewey. Para este filósofo da educação norte-americana, a criança deveria aprender na interação com o ambiente a partir da sua capacidade de adaptação funcional através do ensaio e do erro. Isso lhe permitiria se adaptar ao mundo em que vive. Aprende-se através da experiência e por meio da educação orientada à ação (*learning by doing*) (Fig. 16, 17).

A partir desse labor surgido na década do cinquenta na Beneficência e continuado na *Casa Granma*, estava se formando um dos projetos fundadores desta modalidade teatral em Cuba: *Los Barbuditos.*

2.3. *Los Barbuditos*: um padrão no teatro com crianças na Revolução

Ao triunfar a Revolução, o Partido Socialista Popular, sob a proposta do comandante Che Guevara, decide reunir um grupo de professores de diferentes manifestações artísticas, com a idéia de que trabalhassem com crianças. O labor que Ignácio Gutiérrez vinha fazendo na Beneficência influiu na decisão de que fosse ele quem coordenasse a área de ensino teatral. Assim, no último sábado de fevereiro de 1959 começa o trabalho, por meio de oficinas, de *Los Barbuditos*. Além das crianças, estariam envolvidos no projeto Gerardo Fernández e Ignácio Gutiérrez como diretores e Eduardo Sandoval, René Ariza e Laura Caballero como atores e atriz respectivamente.

Essa experiência permaneceu ativa até julho ou agosto do mesmo ano, e os seus membros foram parte de encenações tais como **Mariana Grajales**, de Adelaida Clemente; **Você vai doar uma escola?**, de Ignácio Gutierrez; **Poema com crianças**, de Nicolás Guillén, e **A menina e o ladrão**, do soviético Arkadi Avenchenko. Tal como destaca Gutiérrez, no trabalho teatral com as crianças de *Los Barbuditos* eles tinham um propósito bem definido: desenvolver a criatividade das crianças, em vez de ensiná-las a recitar versos de memória. Eram os dispositivos lúdicos da improvisação teatral que lhe permitiam estabelecer um processo de formação com as crianças nessa perspectiva. Em relação a isso, Gutiérrez aponta:

> "Desses contatos diários com as crianças (dos *Barbuditos*) aprendemos que as aulas de teatro devem ser para elas como um jogo, e assim foi precisamente como as desenvolvemos: partindo de um simples jogo, e fazendo que as crianças fossem adicionando coisas de sua própria imaginação e tornando mais complexo o exercício dessa maneira. Acho que esse é o melhor caminho para trabalhar com elas, usando os exercícios como se fossem jogos infantis e os jogos como se fossem exercícios teatrais e improvisação" (GUTIÉRREZ, 2014, No prelo).

São interessantes, mesmo que não houvesse contato entre eles, os pontos em comum que se pode perceber entre essa perspectiva e a visão da norte-americana Viola Spolin em torno dos fundamentos pedagógicos para a criança ator (SPOLIN, 2010). A estrutura dos jogos teatrais num âmbito de improvisação constitui, em ambos os casos, o eixo da experiência e da formação teatral infantil. A rejeição à memorização de um texto prévio, bem como à imitação passiva feita pela criança do ator adulto e a valorização da criatividade espontânea como campo necessário para viver a experiência teatral, são também aspectos recorrentes nas abordagens pedagógicas de ambos os criadores. Nesse sentido, pode ser rastreado no trabalho de I. Gutiérrez um fio pedagógico entre essa etapa primária de *Los Barbuditos* e as idéias que amadureceram e tornaram-se hegemônicas na experiência do TN'94 nos anos 90.

Em I. Gutiérrez convergem tanto os saberes acadêmicos quanto as suas buscas desenvolvidas na prática do trabalho teatral com crianças. Por um lado, de carrega as experiências teatrais e pedagógicas provenientes da ADAD, que estavam em contato com as correntes teatrais contemporâneas de Europa e EUA (Stanislavski, Brecht, Living Theater). Por outro lado, como fruto de seu trabalho na Beneficência, ele consegue ter uma percepção particular das potencialidades do jogo teatral e da improvisação como dispositivos mobilizadores que respondem ao **princípio de aprender fazendo** na formação da criança. Essas circunstâncias, em diálogo com o contexto sociopolítico cubano daquela época, que vai dando lugar à representação social da **criança como forjadora do futuro** descrita no Capítulo 1 desta dissertação, geram uma nova perspectiva pedagógica sobre a relação da criança com o teatro. Já não se trata de ensinar uma criança a declamar e a cultivar nela dotes de **divismo** ou de super-estrela. Trata-se agora, num âmbito de ludicidade e de espontaneidade criativa de recolocar o universo infantil e à criança em particular, como sujeito no centro do acontecimento teatral. Sob essa perspectiva, as crianças poderiam atuar para outras crianças (Fig. 18).

Nesta experiência de *Los Barbuditos* percebemos uma **quarta etapa nas abordagens pedagógicas do teatro com crianças em Cuba.**

2.4. As instituições educativas e os projetos teatrais infantis alternativos (1961-1989)

Durante a década de 1960 dão-se os primeiros passos a partir das precárias instituições existentes para organizar e desenvolver o teatro infantil e toda a cultura em Cuba. No caso do teatro infantil, o mais valioso foi que não só se prestou atenção à dimensão artística, mas também à pedagógica. Assim, em 1961 é criado, junto ao Conselho Nacional de Cultura, o Departamento Nacional de Teatro Infantil e da Juventude, a fim de promover, gerir e desenvolver o **teatro para crianças** e **com crianças** em todo o país. As estratégias desse departamento tiveram um impacto positivo no notável movimento de artistas amadores que floresceu em todas as províncias e acolheu numerosas crianças e adolescentes das comunidades urbanas e rurais cubanas.

Por volta de 1969, surge a primeira instituição de ensino que ofereceria uma formação especializada e sistemática: a Escola Nacional de Teatro Infantil, dirigida por Julio Cordero. Entre 1978 e 1982 funciona outra entidade de ensino: o Plano de Desenvolvimento do Teatro para a Infância e a Juventude, com sede no Parque Lênin.

Entre 1981 e 1986 ocorreu na Faculdade de Artes Cênicas do Instituto Superior da Arte (ISA) um seminário de teatro para crianças, e em 1987 e 1988 foram oferecidos cursos de pós-

graduação sobre o tema. Dez anos depois, em 1998, o teatro para crianças e o teatro de bonecos são incluídos nos currículos das carreiras de arte teatral, e em 1999 começou a ser oferecido também na mesma Faculdade, um curso profissionalizante com seis disciplinas dessa área teatral (ARTILES, 2002b).

É importante ressaltar também que este panorama institucional se caracterizou por descontinuidades nas políticas de desenvolvimento de determinadas linhas do teatro infantil. A intermitência dessas políticas conduziu a divisões institucionais que foram colocando os artistas que trabalhavam para crianças sob o prisma do teatro profissional e os que trabalhavam com crianças, sob a ótica do teatro amador. Isso acabou acarretando a gradual valorização adquirida nos centros acadêmicos do teatro feito para crianças diante do teatro feito com crianças. Daí que os estudos sobre os processos de constituição da esteticidade das relações cênicas do teatro com crianças tenham permanecido de certa forma afastados dos espaços de formação em Cuba[45].

Paralelamente a essa estrutura institucional têm sido produzidas experiências esporádicas de caráter artístico e pedagógico com crianças que acreditamos importante ressaltar, pois nelas encontramos um quinto momento das abordagens pedagógicas do teatro com crianças em Cuba. Para compreendê-las melhor, é conveniente não esquecer que todas elas estão inseridas no contexto de um profundo debate no movimento teatral cubano em torno ao **teatro de sala** e do **teatro novo** (CARRIO, 2001). A complexidade dessa polêmica deveu-se ao surgimento de novos grupos que deslocaram seu trabalho para espaços não tradicionais (comunidades camponesas, espaços abertos - praças, ruas- fábricas) em busca de novos públicos e novas formas de comunicação. Essa polarização que caracteriza os anos 1970 gerou uma ruptura geralmente atribuída ao dogmatismo e às manipulações de uma política oficial em favor daquelas expressões alheias (ou supostamente libertadas) das contaminações do passado, ou seja, daquele teatro que representava os projetos modernizadores da cena cubana e que em geral era associado ao **teatro de sala.** À mesma visão política, tal como expusemos no Capítulo 1, respondiam os processos sociais que visavam um vazamento semântico daquelas formas culturais da infância que consagravam produções simbólicas do passado capitalista, e que foram substituídas por significados que remetiam às concepções éticas e estéticas do realismo socialista europeu. Foi uma época em que se instrumentalizou o teatro à luz das influências do pensamento pedagógico marxista mais ortodoxo. Seria necessário fazer a distinção entre os

[45] Os impactos dessa situação no contexto atual do teatro infantil cubano e a suas influências na conceituação do termo teatro infantil são amplamente abordados pela pesquisadora Blanca Felipe no capítulo 3 desta dissertação. Ver pág. 108.

grupos que realmente mostraram uma autêntica vocação de investigação e experimentaram novos sistemas de relação com as crianças, e aqueles que o fizeram para evitar serem marginalizados pelas políticas do governo. Mas esse é um estudo que excede os interesses desta dissertação. Apesar das peculiaridades de cada uma dessas experiências, no geral percebe-se nelas um fio conceitual que se relaciona com uma interpretação do teatro infantil associada à idéia de ferramenta educativa para a formação política e ideológica das novas gerações[46]. Vestígios dessa perspectiva hegemônica podem-se encontrar no artigo *Los niños y la aventura del teatro* escrito por Karla Barro de Vent du Mois (1975), quando afirma:

> "Nós, do nosso ponto de vista, considerarmos que o princípio número um de nosso teatro (infantil), deve ser a conquista do pleno desenvolvimento de um teatro cubano pedagógico, de acordo com as características e interesses de cada idade e percepções, sem restrições temáticas ou formais, sem convencionalismos, mas sim com determinados e positivos princípios estéticos, morais e ideológicos estabelecidos, de acordo com o nosso conceito socialista sobre o desenvolvimento harmônico do homem".

Essa visão é igualmente encontrada nos diferentes pontos de vista apresentados por alguns dos artistas coordenadores das Oficinas Infantis de *Teatro Estudio* entrevistados por Francisco Garzón Céspedes (1975), em número especial da Revista de Teatro Latino-americano *Conjunto*, dedicado ao teatro infantil. Mas, além das conexões com a visão política oficial expressada por eles, esse trabalho, que aconteceu entre 1972 e 1976[47], é uma das mais reconhecidas experiências teatrais com crianças nesses anos. Com relação a ela, Raquel Revuelta disse na referida entrevista:

> "A Oficina Infantil do Grupo *Teatro Estudio* surge de uma preocupação com o que pode interessar a uma criança. Muito do que se faz para as crianças é realizado pelos adultos, mas as crianças têm o seu próprio mundo, os seus próprios interesses. O principal objetivo da Oficina é sensibilizar as crianças em relação às manifestações artísticas. Eu sempre penso que nós, os que estamos trabalhando dentro da arte hoje em dia, temos que entregar os conhecimentos às crianças para que elas se manifestem plenamente". (GARZÓN, 1975)

Quase 30 anos depois, Jorge Garciaporrúa, em uma entrevista com Roberto Gacio *et al.* (2003) para a Coleção Monográfica sobre os 45 anos de *Teatro Estudio*, lembra que "a Oficina Infantil foi uma preocupação de Raquel Revuelta com as crianças que não tinham nada para fazer aos sábados, e ficavam na porta da sala molestando o dia todo". Leopoldina Núñez e ele começaram a dar aulas de música. Posteriormente incorporaram-se Ana Viña, Isabel Moreno,

---

[46] Os dispositivos políticos que influem na reinterpretação do termo teatro infantil dos criadores cubanos dessa época são abordados no capítulo 3 desta dissertação. Ver pág. 102.

[47] Grande parte desta informação foi fornecida em julho de 2003 por Raquel Revuelta em uma entrevista com o autor desta dissertação.

Sara Rodriguez Lara e Leonilo Guerra, que coordenavam a área de atuação, além da própria Raquel Revuelta. Susana Turiansky -uruguaia- e José Antônio Díaz Peláez deram aulas de artes plásticas. Lorna Burdsall e Silvia Telleria deram aulas de dança e Norberto Blanco deu aulas de esgrima. Geralmente intencionava-se a inter-relação entre as diferentes áreas de trabalho, de tal forma que as crianças das oficinas de artes plásticas e música, por exemplo, puderam realizar as cenografias e as composições musicais das encenações das crianças que estavam na oficina de teatro. No final das oficinas apresentavam-se espetáculos fruto da elaboração conjunta das crianças. Destacam-se encenações tais como A Baratinha Martina, de Abelardo Estorino; Dão Quixote, versão de Humberto Arenal e Pólen quer amar de Leonilo Guerra.

Seguindo esses princípios, foram formadas mais de seiscentas crianças nas diferentes disciplinas oferecidas (Fig. 19). Delas surgiram figuras tais como Beatriz Valdés, Gema Corredera, Mayra de la Vega, Anabel Lopez, Corina Mestre e Carlos Alberto Cremata, o atual diretor da Companhia Teatral Infantil A Colmeinha.

Outro singular coletivo dessa época também levou as crianças para a cena. Tratou-se do *Teatro Escambray.* Entre 1970 e 1974, a Frente Infantil do referido grupo, liderado por Carlos Pérez Peña apresenta as peças *La Caperucita Roja* (O Chapeuzinho Vermelho), *La Lechuza Ambiciosa* (A Coruja Ambiciosa), Dias de Primavera (Dias de Primavera), *El Brujito de Bululú* (O Bruxinho de Bululú), *El Mambisito* (O Mambisito) e *La Cucarachita Martina* (A Baratinha Martina) (POGOLOTTI, 1990). Apesar de serem atores adultos que trabalhavam para as crianças, em suas apresentações "buscavam a inclusão das crianças no jogo teatral" (LEAL, 1990), experimentando diferentes níveis de participação delas no acontecimento cênico.

Outras experiências relevantes durante esse período foram o **Psicoboneco**, coordenado pelo grupo de bonecos *Ismaelillo,* e os **Jogos Cênicos**, concebido por Antonio (Bebo) Ruiz e Maria del Carmen Rumbaut[48].

Se na experiência de *Los Barbuditos* encontramos um quarto período nas abordagens pedagógicas do teatro com crianças, caracterizado pelo reconhecimento do potencial criativo dos jogos teatrais e da improvisação na formação teatral delas, nas experiências dos anos 1970 nos deparamos com uma quinta etapa. **Essa se caracterizou pela redução do teatro para uma *perspectiva lúdica psicopedagógica*[49], a serviço de um didatismo banal, que tentava**

[48] Ambas as experiências serão discutidas no Capítulo 3 com maior detalhe para abordar um dos significados atribuídos ao termo teatro infantil no contexto cubano desses anos. Ver pág. 106.

[49] Diante dos critérios defendidos nessa época pela psicopedagogia, de que o processo de formação da criança adquire um caráter complexo por receber múltiplas influências não apenas das escolas, mas também da família e da sociedade, essa disciplina tornou-se, por assim dizer, a *lente metodológica* através da qual o governo valorava a dimensão estética do teatro e seu impacto político sobre a criança. Mais informação sobre essa questão pode-se

subordinar a dimensão estética da arte a uma determinada visão ética e ideológica afim dos posicionamentos da política oficial do governo. No afã de instruir as crianças, de levá-las a adotar uma determinada atitude moral e política em relação à Revolução e conforme as ideias sobre o Homem Novo, essas práticas foram comprometendo a ludicidade e a espontaneidade do universo infantil.

Todas essas experiências foram desaparecendo espontaneamente à medida em que as condições políticas e culturais começaram a mudar, e ao chegar à década de 1980, processos semelhantes já não são registrados. Com a fundação no final dos anos setenta do Ministério da Cultura foi dado um impulso considerável à atividade teatral em todo o país. Daí que a década de 1980 tenha sido brilhante no campo profissional do teatro cubano para crianças, pois dramaturgos, diretores, atores, compositores e cenógrafos floresceram e colocaram na sua história numerosos momentos estelares. Isso resultou no fato de que as práticas teatrais com crianças entraram em um período de franco desvanecimento, pois à medida em que todos os esforços (e interesses) não só de artistas, mas também das instituições, são concentrados no teatro feito por atores adultos para crianças, aquelas modalidades são deixadas de lado.

Foram necessários vários anos para que, no final daquela década, surgisse uma nova experiência com crianças. E esta proveio da televisão. Iraida Malberti, juntamente com um grupo de meninos e meninas, filma no ano 1986 uma série para crianças intitulada "Quando eu for grande". Nesta, o imaginário infantil sobre o que uma criança será na idade adulta era o motivo temático. Desse modo, mostravam-nos caricaturas encolhidas de homens e mulheres cujos papéis na vida eram concebidos pelas crianças, a saber: um médico, um esportista, um salva-vidas, entre muitos outros. Essa experiência influenciou na gestação de um dos projetos mais reconhecidos no plano do teatro com crianças da década de noventa em Cuba: a Companhia teatral infantil A Colmeinha[50].

---

encontrar no item **Em busca de uma semântica do teatro infantil e o teatro com crianças. Apontamentos sobre o contexto cubano,** pag. 84 do capítulo 3 desta dissertação.

[50] Informação oferecida publicamente por Carlos Alberto Cremata Malberti, diretor da Companhia Teatral Infantil A Colmeinha, na Fundação Ludwig da Havana, como parte de um encontro organizado pelo XI Festival de Teatro de La Havana, setembro 2003.

2.5. Os anos noventa: O TN'94; a Colmeinha; o boom das abelhas; a criança ator em função política e o esplendor do teatro com crianças

Os anos noventa...

Quando em 1996, dez anos depois do referido programa infantil da televisão cubana, um personagem emblemático da peça **A Arca**, escrita e dirigida por Victor Varela[51], apropriava-se de dispositivos culturais da infância cubana e expressava: "Quando eu for grande, eu quero ser estrangeira", e em seguida refletia: "Ou será que uma prostituta pode ser como o Che? Por que não?", estava sintetizando o complexo mundo que durante esses anos significava Cuba para os cubanos e em especial o estado liminar em que se encontravam as crianças.

Os últimos dez anos do século XX do teatro cubano se caracterizaram pela reestruturação organizacional de todo o sistema institucional do Conselho Nacional das Artes Cênicas (CNAE). Desse modo previa-se dentro do movimento teatral um novo procedimento para as produções cênicas: os projetos artísticos. Isso permitia a um grupo de criadores reunidos em torno de uma linha estética, submeter ao CNAE um projeto para um espetáculo ou para um período de trabalho de três a cinco anos. Se o projeto fosse aprovado, o CNAE facilitava aos artistas os fundos financeiros necessários e os locais de ensaio (ARTILES, 2002b). A isso foi adicionado subsequentemente, a necessidade de que os grupos atingissem o status de rentáveis do ponto de vista econômico.

Esse sistema gerou uma nova dinâmica teatral no país, caracterizada por uma diversidade de práticas teatrais, incluindo o teatro infantil. Essas novas circunstâncias levaram ao surgimento em todas as províncias, e principalmente na capital, de projetos teatrais com crianças. Esses projetos foram muitas vezes originados a partir de oficinas de atuação onde emergiam diversos interesses, desde os artísticos e pedagógicos até os puramente econômicos. Através da cobrança das aulas dadas às crianças, uma prática totalmente insólita naquela época, os grupos e/ou as instituições teatrais acharam uma alternativa eficaz para cumprir o famoso plano de arrecadação[52]. Grupos tais como o Teatro Hubert de Blanck, o Teatro da Vila, o Teatro A Colmeia, a Companhia de Dança-Teatro Tony Menéndez e a Companhia de Dança-Teatro Narciso Medina, bem como instituições tais como a União Nacional de Escritores e Artistas de

---

[51] Victor Varela é um encenador cubano que durante os anos 1980 e 1990 revolucionou a cena cubana. Ele e seu grupo *Teatro del Obstáculo* apresentaram obras altamente polêmicas na realidade da ilha que abordavam extremas situações de crises em circunstâncias diversas. No caso da peça A Arca, Varela abordou a violência fundadora sobre os limites de um desastre: o homem se inventando a si mesmo.

[52] O plano de arrecadação é um sistema imposto pelo Estado a uma grande quantidade de grupos teatrais no país com o objetivo de equilibrar os gastos públicos. Ao subsidiar financeiramente as maiores necessidades destes coletivos (salários dos artistas, produções, promoção, infraestrutura das salas teatrais, etc), o Estado estabelece uma tarifa proporcional de arrecadação na dependência do valor subsidiado.

Cuba (UNEAC), o Centro Nacional de Cultura Comunitária, a Biblioteca Nacional José Martí, o Grão Teatro da Havana, o Teatro América, entre outras, organizaram durante anos múltiplas oficinas teatrais infantis.

Nessa época, também é possível distinguir o labor pedagógico desenvolvido por Leonilo Guerra e Raul Eguren com crianças pequenas no Museu Napoleônico, bem como a oficina de atuação para adolescentes que Adolfo Llauradó desenvolveu em *La Terraza*[53] de sua casa. No entanto, a mais importante dessas experiências foram as oficinas criadas por Ignácio Gutierrez durante a referida década no Teatro Nacional de Cuba (TNC).

O TN'94...

É significativo destacar que os motivos iniciais para a criação desse espaço no TNC estiveram associados aos esforços institucionais para que crianças, adolescentes e jovens vivessem, durante esses anos difíceis de crise econômica e social em Cuba, experiências artísticas relevantes. Nesse sentido, os moradores do bairro *La Timba*, uma extensa favela próxima ao TNC que naquela época tinha uma alta taxa de periculosidade, foram os principais beneficiários.

Incrivelmente, espaçada por apenas 100 metros, a população adulta desse bairro não tinha costume de visitar o TNC. Para as crianças, o Teatro era o lugar perfeito para brincar de esconde-esconde, mas não mais do que isso. Foram as ações de saúde em que funcionárias do TNC participaram para erradicar os piolhos da cabeça nas crianças da comunidade, as chaves que abriram as portas para uma aproximação mútua e para o início de uma estratégia de ação cultural no TNC. A idéia era criar na dita instituição as condições necessárias para que essa população, principalmente de crianças, que morava em um lugar privilegiado geograficamente, mas social e economicamente vulnerável, pudesse expandir seu universo pessoal e tornar-se sujeito de transformação comunitária em seu bairro através do contato com outros âmbitos da cultura. Nesse sentido, e aproveitando uma jornada política de lembrança ao Che Guevara que foi o inspirador de *Los Barbuditos* em 1959, a direção do TNC convocou Ignácio Gutiérrez para criar as Oficinas Infantis[54]. A respeito se refere Gutiérrez:

---

[53] A tradução mais próxima ao português seria A Varanda. Mantenho o texto em espanhol por ser ele o nome dado por Adalfo Llauradó à oficina.

[54] A partir dos bons resultados obtidos pela experiência formativa estabelecida por Ignácio Gutiérrez em 1992, o TNC estendeu seu campo de ação cultural para outras áreas, como a capacitação de líderes comunitários e promotores culturais, o fortalecimento das estratégias de sustentabilidade para o desenvolvimento local comunitário, a assessoria na criação de projetos culturais para tornar a escola no mais importante centro cultural da comunidade, e a mediação na busca de financiamento internacional para cobrir os grandes desafios habitacionais e de infraestrutura apresentados pela comunidade. Posteriormente, esse labor foi continuado pelo Projeto Zunzún do TNC até o ano 2007.

> "Essas oficinas surgiram a partir de um pedido feito pela Direção do TNC. Naquela época, eles queriam celebrar uma data que tinha a ver com o Che, que tinha sido o inspirador dos *Barbuditos*, daí que foram criadas as oficinas infantis do TNC. Estas foram organizadas em ciclos, e finalizavam com uma encenação. No entanto, não é possível considerar essas oficinas como um fato puramente teatral, pois o teatro era um meio para trabalhar o ser humano. Tal como *Los Barbuditos*, essa experiência teve uma grande repercussão, pois numa década como a dos anos noventa, em que as condições socioeconômicas e culturais do país exigiam buscar novas alternativas artísticas, o trabalho teatral com crianças era um campo virgem". (GARCIA, 2004)

Essas oficinas infantis do TNC derivaram na criação de um importante projeto teatral e pedagógico que, sem ser profissional, atingiu todas as possibilidades formativas e artísticas necessárias para apresentar um bom espetáculo nesse recinto teatral. Referimo-nos ao **TN '94.** Esse projeto, existente entre os anos 1994 e 1998, sustentava-se no sistema de ensino teatral concebido por Gutiérrez para crianças, adolescentes, jovens e adultos naquele teatro. No nível infantil, dividiam-se as aulas em teatro, criatividade, brincadeira e dança, as quais convergiam em encenações de diferentes tipos e se apresentavam ao público sob o nome de **TN´94.** Cabe lembrar representações excelentes com crianças, como foram *Los tres pavorreales* (Os três pavões), *El Gato Simple* (O Gato Simples) e *Máscaras de Oro* (Máscaras de ouro), entre outras (Fig. 20).

Ainda assim, apesar das oficinas concluírem com uma apresentação teatral, a ênfase esteve no processo de criação infantil e em seu desenvolvimento pessoal, mais do que na busca de um resultado cênico. Mesmo que o teatro fosse a base da formação artística, o real objetivo desses processos era trabalhar o ser humano, ou seja, potencializar as possibilidades de agir das crianças por meio do contato com a atividade estética. Daí que a formação teatral infantil se caracterizasse por processos pedagógicos, lúdicos, participativos, libertadores[55].

Para conseguir isso, Gutiérrez estabeleceu alguns princípios pedagógicos que, segundo ele, seriam essenciais para propiciar o clima de confiança necessário onde germinaria o processo criativo da criança. Por seu interesse nós trazemos à tona.

- É possível estar errado.
- É possível fazer o ridículo.
- É possível ser limitado.

[55] No sentido de que R. Schechner atribui ao jogo (playing) como a base não só de todo o evento performativo, mas de toda a projeção criativa humana. A participação suporia uma atitude criativa, uma potenciação do ser infantil que lhe permitiria abrir-se a associações não previstas e ordens de pensamento e ação inédita; o jogo, ao interromper a lógica dos referentes seguros, contribuiria para a participação da criança. Ver Richard Schechner: *The Future of Ritual*, Routledge Ed., Londres-Nueva York, 1993.

- É possível ser como cada um é.
- É possível não poder.

Esses aspectos também implicavam:

- Uma familiarização da criança com atividades, comportamentos, maneiras, que foram essenciais para despertar e desdobrar incentivos à criação (Ex. Explorar situações novas, atravessar o caos do não estruturado como um passo necessário para alcançar uma nova ordem)
- A ruptura com normas e estereótipos (transgredir)
- A abordagem de uma ação ou assunto a partir de diferentes ângulos.
- A procura de soluções diferentes, não convencionais, para questões ou ações já testadas.
- Um treinamento da imaginação e o contato com a fantasia.

Dada a natureza formativa desses processos, nas oficinas teatrais perseguiram-se os seguintes objetivos:

- Desenvolver a expressão das crianças em suas mais variadas formas (linguística, corporal, plástica, rítmica-musical, etc).
- Estimular a criatividade das crianças.
- Incentivar na criança uma atitude participativa, crítica e libertadora.

Em processos de três a quatro meses, as crianças, através de uma ampla gama de jogos teatrais concebidos por Gutierrez, iam tendo uma aproximação ao teatro completamente prazerosa. Ele tinha, como já apontamos anteriormente quando analisamos as experiências da Beneficência e dos *Barbuditos*, uma percepção muito positiva das potencialidades do jogo teatral e da improvisação como dispositivos mobilizadores na formação da criança. Daí decorre o fato de que suas oficinas começassem com atividades lúdicas que favoreciam a inter-relação e a confiança grupal.

Em seguida, ele propunha um conjunto de jogos destinados a desenvolver a sensibilidade nas crianças e o trabalho com os cinco sentidos. Posteriormente prosseguia em uma segunda etapa focada no desenvolvimento da concentração e a imaginação nas crianças, no desenvolvimento da coordenação e o ritmo, no trabalho com a voz e no trabalho com a energia e o autocontrole. A terceira fase das oficinas de Gutiérrez era dedicada ao que ele chamava adaptabilidade cênica e improvisação. Nessa fase, os jogos e exercícios teatrais adquiriam uma maior complexidade, e eram introduzidos os conceitos de anedota, estrutura de um conto (introdução, conflito, desenlace), espaço e tempo dramático, protagonista / antagonista, bem

como a pergunta chave para jogar ser um personagem: "Se eu fosse um gigante, o que eu faria?" "Eu vou fazer o gigante *como se fosse*... Um elefante!". Nesse ponto a criança já estava transitando do jogo à atuação. Mas, tal como apontava Gutiérrez, era também nesse ponto que as crianças começavam a entender seu próprio jogo como expressão das suas vidas. Era precisamente nessa fase, quando já havia uma maturidade no grupo, que o processo de ensino se entretecia com uma visão do social e colocava-se num terreno além do teatro, possibilitando nas crianças uma ampliação do grau de percepção, análise e crítica do mundo.[56]

Sob essa perspectiva, os enfoques do ensino teatral desenvolvidos com crianças no âmbito do **TN´94** abordados até aqui, revelam o duplo regime que os habitava: sua condição de **objeto estético,** mas sobretudo, a sua condição de **ato estético**. Nesta última qualidade, lembrando Carasso (2012), residia um tipo de **atividade vertical** que revelava a maneira de agir de Gutiérrez na produção de determinado efeito estético sobre o modo de representação das crianças implicadas. Esse fato contribuía significativamente para que as crianças se apropriassem da dimensão estética durante o processo de formação teatral. Com essa apropriação, elas conseguiam irromper, agir com a sua presença no seu contexto sociopolítico, deixando uma espécie de **traça ética.**

O teatro, tal como apontava Gutiérrez, ao expor as crianças, ao propiciar-lhes espaços para compartilhar suas vivências com outras pessoas, estava redimensionando a sua presença e indo além da pura fisicalidade delas. A questão não era saber se um grupo de crianças conseguiria realizar uma obra e produzir um determinado efeito estético. O ponto era que esses enfoques do ensino teatral constituíram uma condição ética para a vida dessas crianças.

A Colmeinha...

Outro evento que constituiu um marco nesta década foi a criação da companhia teatral infantil *A Colmeinha*. Estreitamente relacionada com o grupo de teatro de adultos *A Colmeia*, que foi fundado em 1990 sob a assessoria de Bertha Martinez e a direção de Carlos Alberto

[56] Um exemplo significativo disso foi a oficina desenvolvida no ano 1996 e que resultou na encenação Máscaras de Oro. A ideia central do processo foi a dos direitos das meninas e dos meninos cubanos. O profundo questionamento dessas crianças à violação no entorno familiar de seus direitos à participação, à expressão de suas opiniões e à proteção contra os maus-tratos, inadvertidamente levou o processo criativo a entrar em contato com o pensamento de J. Martí sobre a infância, mas a partir de uma dimensão de crítica social. Interiorizar o universo da poética martiana de *La Edad de Oro* como expressão dos direitos infantis, foi um grande desafio diante da Cuba real dessas crianças. No entanto, mais que a encenação final, o interessante desse processo foi ver como essas crianças, à medida em que experimentavam os jogos teatrais, as improvisações e iam sendo parte da experiência teatral, foram se tornando sujeitos de direito no seu entorno familiar.

Cremata, A Colmeinha fez sua primeira aparição pública em 3 de abril de 1994 no teatro Karl Marx, com o espetáculo *Meñique*. Depois disso, ambos os grupos vão-se fundindo e suas propostas caracterizam-se por "ser um laboratório onde as crianças e os adultos empenham-se para alcançar um resultado cênico dirigido principalmente às crianças" (GARBEY, 2000) (Fig. 21).

O amplo e diversificado repertório a seu favor o confirma. Podemos apontar, entre outras, *Ricitos y los tres ositos, Alicia en el país de las maravillas, Sueño de una noche de verano, Las aventuras del Capitán Plin, Fábula de un país de cera, Blancanieves y los siete enanitos, Y sin embargo se mueve* e *La Cucarachita Martina.* Em geral são propostas espetaculares que têm referências textuais consolidadas no campo do patrimônio literário cubano e universal, as quais são por vezes, reescritas em verso e outras em prosa, com diálogos ágeis e contextualizados no ambiente social cubano. Da mesma forma, os espetáculos sustentam-se em grande medida a partir de uma dramaturgia lúdica musical de elevada legibilidade narrativa, que possibilita ao conglomerado grupo de crianças atores no palco grande dinamismo e colorido, estabelecendo-se uma relação *per se* entre a comunidade de crianças atores e a comunidade de público infantil.

Nessa concepção espetacular é possível identificar estruturas de sentido que começaram a aparecer nas primeiras encenações e continuam a se repetir na maioria dos espetáculos posteriores. Essas estruturas baseiam-se em estratégias cênicas bem definidas. A saber:

- A utilização de um pequeno grupo de crianças com condições cênicas mais desenvolvidas nos personagens mais complexos das obras. Geralmente essas crianças conseguem atuar, dançar, cantar ou tocar um instrumento musical, atributos esses que muitas vezes provocam a admiração do público.
- A utilização de um grande número de crianças vestidas de abelhinhas (ou de acordo com o texto interpretado) dispostas cenicamente como um grande coro, o qual age como uma espécie de curinga. Ele tem ao menos duas funções. A primeira é a **função mediadora** entre a ação a decorrer na cena e o público. Aqui as crianças do coro solicitam aos espectadores aplausos, aprovações e a sua cumplicidade constante. A segunda é a **função espetacular,** graças à qual é possível apreciar o coro como corpos infantis que, ao se mover, ao cantar, produzem narrativa, sentido e estrutura, e fazem-no a partir de uma dimensão lúdica. É, portanto, o coro o que dá a sensação prazenteira e de jogo dos espetáculos. Aqui as crianças têm parâmetros gestuais e movimentos na cena bem definidos pelos adultos. Mas essas indicações se articulam com uma ocupação dos meninos e meninas de todo o espaço cênico, gerando uma impressão de total liberdade criativa.

A execução dessas estratégias na cena é o resultado de uma visão particular do teatro e da infância, que impõe certa maneira de fazer teatro, e, consequentemente, certa pedagogia. Nesse sentido, é compreensível a afirmação de seu diretor quando diz "que a Colmeinha é um grupo de crianças que **brincam de fazer teatro**, mas que seu principal objetivo é formar e transmitir valores humanos às crianças"[57] (Fig. 22).

Nesta visão pedagógica do teatro exposta pelo diretor da Colmeinha, ao contrário do **TN'94,** revelam-se uma serie de pressupostos discursivos para os quais é importante chamar a atenção. Tratam-se de uma variedade de componentes de sentido associados ao processo de ensino teatral que colocam a criança numa condição de incapacidade, de déficit em relação ao adulto, e que reduz o teatro e o jogo teatral a uma perspectiva didática, instrumental, de ferramenta. Nessa concepção manifestam-se antigas correntes teóricas da psicologia atinentes ao jogo e ao imaginário infantil, que nos lembram as abordagens pedagógicas utilizadas nas experiências teatrais com crianças da década de 1970 em Cuba. "De acordo com essas correntes, as crianças imaginam o mundo e expressam-no através do jogo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados seus vínculos racionais com a realidade" (SARMENTO, 2002:2). Sob essa perspectiva a criança é o que não tem luz (o *a-luno)* e, portanto, quem precisa ser educada; a criança é o que não fala (*infans*) e, portanto, a quem devemos transmitir valores humanos para que consiga falar; a criança é o que carece de razão e, portanto, quem precisa de ser formada. Sarmento nos alerta sobre esses discursos dos adultos cheios de "boas intenções" querendo "transmitir" valores às crianças, e que se sustentam nessas correntes teóricas pois neles existe uma coincidência entre essa expressão de "déficit" nas crianças e a negatividade da criança mesma. Ou seja, tanto um quanto a outra, constituem um pressuposto epistémico na construção social da infância surgida na Primeira Modernidade, carregada de todo o autoritarismo, a imposição e a verticalidade do mundo adulto.

O expresso anteriormente fundamenta os estereótipos atuantes das ideologias adultas e profissionais que são percebidos nos espetáculos da Colmeinha, e que colocam a criança em condições adultas de trabalho teatral.

O boom das abelhas...

No entanto, o impacto alcançado entre os meninos e as meninas cubano/as, o apoio obtido pelas instituições, e principalmente pela direção da Revolução a partir do ano 1998, bem como o reconhecimento alcançado a nível internacional em países como Japão, Espanha e os Estados

[57] Notas do autor a partir de entrevista realizada com o diretor teatral Carlos Alberto Cremata em janeiro de 2014. O texto integral será anexado a esta dissertação.

Unidos, têm tornado a Colmeinha um fenômeno que muitos na ilha têm tentado imitar. Em pelo menos sete territórios da capital existem células da Colmeinha. Em outras regiões do país também podem ser encontrados grupos surgidos ao calor da inspiração *havanera*. Dois exemplos o confirmam: a companhia de Jarahueca, Sancti Spíritus, e a de Santa Clara, Vila Clara. Outro grupo surgiu na Escola de Ensino Especial Solidariedade com Panamá. Grupos similares têm sido criados também na Venezuela, Equador e na Argentina (GARBEY, 2004). Isto tem levado ao que temos denominado **o boom das abelhas**. Em todo o país têm surgido várias companhias que repetem os padrões organizativos, estéticos e pedagógicos da Colmeinha. Os meninos querem ser **crianças colmeinhas**; os pais querem que seus filhos sejam **atores crianças colmeinhas**. Todo um fenômeno teatral e de alcance social que está expressamente concebido para atrair de forma rápida e com facilidade a atenção da criança, e junto a isso, às vezes invisível, o apoio de outro destinatário: o adulto acompanhante. Nessas estratégias evidenciam-se flashes de uma arte comercial.

A criança ator em função política...

Não é possível compreender este efeito "boom", sem aludir à realidade sociopolítica e cultural cubana da segunda metade da década dos anos 1990 e dos primeiros anos do século XXI. Esse processo foi contextualmente condicionado por uma estratégia de performances, com finalidades políticas, desenvolvida pelo governo cubano durante esses anos a propósito dos acontecimentos relacionados com o sequestro pela extrema direita de Miami da criança Elián González[58]. Essa conjuntura política abriu as portas ao governo para implantar com o início do novo século a denominada Batalha de Ideias. Essas performances eram a expressão pública de um mecanismo político e institucional destinado a conter os efeitos políticos derivados do alcance dos riscos globais da Segunda Modernidade. Uma das performances mais frequentes foi a **Tribuna Aberta** (Fig. 23).

Ela consistia em um ato multitudinário, concebido com intervenções artísticas e oratória política que se destinavam a denunciar as ações do imperialismo norte-americano e outras forças reacionárias contra Cuba e mostrar o apoio da população às conquistas do socialismo. Com a presença das crianças nesses eventos contribuía-se a visibilizar e legitimar uma das representações sociais da infância que proliferaram nesses anos: o **"Pioneiro de Período**

[58] Este menino de seis anos foi levado ilegalmente por sua mãe em uma balsa para os Estados Unidos no ano 1999. Ela morreu na viagem, mas a criança chegou segura às costas norte-americanas. Em seguida, se estabeleceu um extenso litígio entre o pai que residia em Cuba e os parentes da criança em Miami, que reivindicaram o direito de retê-la e eram apoiados pela contrarrevolução. Finalmente, os tribunais americanos decidiram a favor do regresso da criança a Cuba. Hoje Elián González é um jovem comunista que estuda nas escolas militares cubanas.

Especial: um soldado de primeira fila”. Essas performances políticas realizavam-se todos os sábados de cada ano em Cuba em um povoado diferente do país e duraram quase dez anos. Elas eram transmitidas ao vivo por todas as emissoras de rádio e TV da ilha. Trago à tona, a título de exemplo, a intervenção de uma **criança-ator (atriz) em função política** (MUGUERCIA, 2007) numa Tribuna Aberta que teve lugar em abril de 2001 no Pantanal de Zapata, na província de *Matanzas*, a propósito da celebração do 40º Aniversário da Vitória de Praia *Girón* contra a invasão militar dos EUA a Cuba em 1961.

A esplanada ao ar livre acolhe milhares de espectadores que levam em suas mãos bandeirinhas cubanas de papel. Seus movimentos ondulantes colorem o ambiente de vermelho, azul e branco. O auditório olha para um palco elevado a quinze metros de distância. O cenário é uma espécie de construção em concreto armado, ao estilo soviético, tingido com pintura de água para a ocasião, e decorado nas bordas com enfeites florais e plantas típicas da região. Ao centro, no fundo está situado um tanque de guerra (talvez uma réplica do T-34 em que Fidel derrubou o último barco *yankee* na agressão), conjugado com um imenso pôster acima, que contém uma mensagem dirigida ao governo dos Estados Unidos: UM GRANDE GIRÓN ESPERA-OS. Uma espécie de símbolo fálico que tenta segurar uma memória da coragem no imaginário político cubano. Acima do pôster estão colocadas sete bandeiras cubanas distribuídas uniformemente. Entre o palco e a primeira fila da plateia, onde fica Fidel, percebe-se uma espécie de proscênio projetado em forma de triângulo, reminiscência do escudo nacional e do triângulo da bandeira. No centro ressalta a palavra *Girón*. Uma perfeita síntese das iconografias políticas cubanas, temperadas com a nota realista socialista fornecida por um diretor de cena municipal. No palco há atores-oradores que aparecem e desaparecem alternadamente com intervenções artísticas. Algumas destas manifestações portam a graça popular; outras correspondem ao tom épico dos discursos. Trata-se de todo um corpo político semiotizado que opera de forma performativa no domínio do real. Nesta ocasião, é uma menina pioneira a que "abre" a Tribuna: - "*Querido Fidel, compatriotas*"[59] (Fig. 24).

O relato do texto expressado por ela poderia ser lido assim:

Uma menina pioneira do Pantanal de Zapata em Cuba se sente feliz e orgulhosa. Em meio às celebrações pelo 40º aniversário da Vitória de Praia *Girón* contra a invasão norte-americana, seu avô, antigo jovem miliciano que participou nessa batalha, foi condecorado com a Medalha de Combatente. Sua felicidade é dobrada ao sentir que onde mora pode correr livremente, sem temor a um assalto ou a um assassinato como acontece nos EUA, e porque no mesmo lugar, os

[59] A intervenção política da criança Kenya Otaño Fundora, pioneira da escola de ensino fundamental Iluminado Rodríguez, na Tribuna Aberta pode ser assistida em: http://www.youtube.com/watch?v=0drn57In_F4

pantaneiros já são capazes de fazer literatura, como o seu pai, que reafirma a Vitória de *Girón* e a Revolução. Seu orgulho triplica-se ao ter sido selecionada para representar seu povoado no Terceiro Congresso dos Pioneiros, onde expressará livremente as suas opiniões. Mas em breve, detectando as novas ameaças políticas dos mercenários do Norte, como se fosse uma miliciana de idéias destes tempos, enfrenta os agressores, dando exemplos do exercício da democracia, da liberdade de expressão e dos direitos humanos em Cuba. Imediatamente volta sonhar com a felicidade futura, com a utópica felicidade caribenha, expressa num poema dedicado ao Comandante-em-Chefe Fidel Castro, que será alcançada apenas sendo como o Che, sendo como o seu avô.

No geral, o texto nos lembra aqueles poemas épicos da antiguidade baseados em elementos históricos entrelaçados com a lenda, o maravilhoso ou a mitologia, que narram ações heroicas de um povo. Apostando em uma *diegesização* da enunciação, o texto apresenta uma narrativa dos acontecimentos políticos cubanos, aparentemente colocados através do prisma da infância, o que evita cair na ficcionalidade, mas se esforça para tornar acreditável o ato de produção.

Trata-se de uma justaposição de linguagens sem muita coerência e sentido, como uma espécie de pastiche político, onde se realçam enunciados provenientes de frases e slogans políticos celebres, de manias oratórias de Fidel, de poemas ou canções com certo tom épico perante a epopeia revolucionária e até de qualquer expressão politicamente correta de um apresentador da TV. O conjunto lembra mais as manchetes de um noticiário que a maneira de se expressar e falar de uma criança.

Com essa performance, estamos à frente de um evento político que tenta legitimar formas de produzir experiência no povo alheias da perspectiva aurática da arte e, assim, influir na percepção do espectador e na realidade sociopolítica cubana. Embora a intervenção da criança não tenha um propósito artístico, sua ação como parte da performance produz uma linguagem particular que captura a percepção e suscita olhares a partir do campo estético e político. Tanto a intervenção dela quanto as demais são apresentações num âmbito representacional que apelam a estratégias de simulação sobre o que é considerado pelo governo como politicamente correto. É um esforço de manobrar a intensidade e a distribuição do politicamente visível através de diversas presenças representacionais. Os dispositivos estéticos utilizados, tal como nos alerta W. Benjamin, transitam entre uma estetização da política e uma politização da arte.

Sob essa perspectiva, torna-se vital então visibilizar a representação social da infância **“Pioneiro de Período Especial: um soldado de primeira fila”,** em um contexto político representacional que expressa a disponibilidade para fazer vir ao presente presenças e ausências

do passado. **A criança atriz em função política** é um constructo político que consegue objetivar com a fisicalidade infantil essas presenças e ausências.

Essa objetivação, tal como sugere Derrida (1996), tem uma dupla condição representacional: a de **re-presentador** e a de **re-presentante**.[60] Por um lado, a menina com a expressão desse discurso político de duvidosa autoria infantil, torna-se uma voz subordinada ao poder, uma **re-presentadora** do poder. Ou seja, ao trazer ao presente presenças e ausências políticas do passado, as estratégias representacionais da performance convertem a criança em um sujeito politicamente dependente do poder. Por outro lado, essas mesmas estratégias fazem que a criança se torne uma **re-presentante** dessa voz de autoridade. Através de símbolos e signos políticos (uniforme dos pioneiros, slogans patrióticos, ataques ao imperialismo, poesias épicas), a menina, durante os minutos que está na cena, restaura a presença desses espectros políticos do presente e do passado que, em síntese, são as vozes do poder.

Nessas condições, lembrando Lefebvre (1983) e Grüner (2004), a menina que corporifica o constructo político da **criança atriz em função política** torna-se uma "**presa"** da representação social da infância **"Pioneiro de Período Especial: um soldado de primeira fila"** e das presenças e ausências políticas na representação. Pois o que está aí sendo colocado em questão é o uso das representações, como também o da presença da criança, a serviço do sistema político cubano.

E nesse universo performativo e pujante das Tribunas Abertas, a **epicidade da criança ator/atriz em função política**, criou raízes.

Essa **criança épica** começou a se tornar visível em marchas, cerimônias políticas e protestos organizados pelo governo, e a sua aparição foi se enchendo de significado, ao simbolizar "a voz das novas gerações" e a durabilidade do projeto político social cubano. A sua imagem carregada de sentido político transfigurava-se no emblema da criança cubana antimperialista. E esse peso político significativo foi se espalhando como **palavra de ordem** em cada evento dessa natureza na ilha (matutinos escolares, festivais de pioneiros, encontros infantis).

A **epicidade** deste infante foi conformando então, estruturas míticas ao redor da sua imagem nos espaços políticos representacionais cubanos. Os meios de comunicação o exibiam com o orgulho presunçoso do pai que obriga o pequeno a cantar na frente da visita. Os gritos causavam danos em suas cordas vocais e, desencaminhado pelos mais velhos, reproduzia todos os vícios do mau escritor e do mau ator. Convertido em difusor dos clichês do pensamento

[60] Uma ampliação do tema da representação no teatro com crianças poderá ser lida no capítulo 3 desta dissertação. Ver pág. 116.

adulto, falso sem sabê-lo, como se fosse uma criança prodígio do século XIX ou um *orateur* da Unidade de Atos[61], esta **criança épica** - e o mito que a rodeava era (ainda é) para as outras crianças, modelo de excelência cidadã e sucesso social.

E é precisamente nesta conjuntura política, tal como afirma Muguercia (2007), e a partir de alguns núcleos culturais e ideológicos comuns, que a Companhia Teatral Infantil A Colmeinha entrou nos círculos políticos oficiais cubanos, e estabeleceu um padrão no campo do teatro com crianças em Cuba. Apesar de seu diretor discordar dessa perspectiva[62], são evidentes as conexões entre o tecido político e social daquela época e o **boom** que teve lugar após a legitimação institucional da Colmeinha.

O esplendor do teatro com crianças...

Mas os anos noventa foram mais do que um *boom de abelhas*. Também deram à luz a outro importante projeto teatral, mas, desta vez, no leste do país. Concebido no *Grupo Guiñol Guantánamo* no ano 1991, a partir da decisão de vários artistas de superar as fronteiras da cidade e se adentrar em topografias de difícil acesso, é criada a *Cruzada Teatral Guantánamo - Baracoa*. Concebida como uma experiência itinerante, esta tem se expandido para mais de duzentas comunidades em municípios como *Yateras,* São Antonio do Sur, *Imias, Maisi* e *Baracoa*. O intercâmbio com as crianças camponesas dessas zonas rurais a partir de encenações e oficinas criativas realizadas pelos teatreiros que integram anualmente esse projeto, tem resultado na criação de pequenos grupos de teatro com crianças. Destacam-se os grupos surgidos nas comunidades de *Yumuri, Palma Clara* e *Palenque*, que mostram a cada ano o seu trabalho para a Cruzada.

Outro grupo que também surgiu no início dessa década na região oriental foi *Teatro Andante*. Radicado na cidade de *Bayamo*, este grupo nasce inspirado pela busca de espaços inusitados de representação e de novas formas de comunicação com o seu público. Com uma forte vocação pelas problemáticas sociais, *Andante* incorpora-se ao projeto *Guerrilla Teatral Granma*, que de forma semelhante à Cruzada, atravessa os povoados da *Sierra Maestra* e trabalha com as crianças.

A influência de *Andante* no trabalho teatral infantil através de oficinas criativas, bem como a inclusão desse público nos seus processos espetaculares fomentaram a criação de dois

---

[61] Nos meus devaneios, com esse nome imagino uma grande companhia, uma eficaz empresa do espetáculo e as performances políticas do Estado Cubano. O nome Unidade de Atos faz referência a um departamento do Partido Comunista de Cuba encarregado pela "produção artística" dos eventos políticos do Partido.

[62] Notas do autor a partir de entrevista realizada com o diretor teatral Carlos Alberto Cremata em janeiro de 2014. O texto integral será anexado a esta dissertação.

grupos de teatro com crianças: os Andantinos e o Girassol. Esses grupos são inseridos em projetos artísticos e itinerantes de *Andante* com expressões como a contação de histórias, a construção de bonecos, a criação musical, e a criação teatral.

Em outras províncias vieram à luz, durante esses anos, outros grupos teatrais infantis, alguns promovidos pelo fazer de grupos de teatro profissionais e outros a partir do âmbito de artistas amadores das Casas de Cultura (HERNÁNDEZ, 2004) (Fig. 25). No primeiro caso temos o grupo *La Andariega*, proveniente de uma academia de teatro do Conselho Provincial das Artes Cênicas da cidade de *Camagüey* e o grupo *En El Bosque*, influenciado pelo coletivo *Los Elementos* do *Escambray*. No segundo caso, temos as companhias de teatro *Arlequin*, *Nueva Revelación* e *La Edad de Oro*. Todas elas conformam desde os anos noventa a base das práticas teatrais infantis em nosso país.

Outros acontecimentos ocorridos em torno do teatro com crianças também dão o caráter de esplendor a essa época que analisamos. Além do XI Congresso Mundial da ASSITEJ [63] realizado em Havana em 22-27 fevereiro de 1993, onde foram debatidos tópicos importantes relacionados com a representação da criança na cena, outras experiências se sucedem. No Teatro Nacional, por exemplo, surge como parte do trabalho pedagógico do TN'94, a Oficina de Teatro Infantil Do Jogo à Atuação coordenada por Luvel García. Em várias províncias criam-se novos grupos de teatro infantis seguindo o esquema das citadas experiências. A Colmeinha, enquanto isso estende as suas apresentações para as montanhas da *Sierra Maestra* e para comunidades distantes dos centros de maior desenvolvimento cultural. Igualmente começa a trabalhar com crianças portadoras de deficiências físico-motoras, visuais, auditivas, Síndrome de Dawn, doentes de câncer, entre outras, na escola de ensino especial República do Panamá e nos hospitais infantis do país. A crítica especializada começa a refletir sobre essas experiências nas publicações de arte e literatura, bem como as instituições organizam encontros e conferências sobre o assunto.

Todo esse esplendor dá conta da diversidade de abordagens pedagógicas em torno do labor teatral com crianças que tiveram lugar durante esses anos. **Ao contrário das cinco etapas anteriores descritas neste capítulo, nas quais era possível estabelecer filiações entre as visões do teatro, o fazer teatral e os modos de ensino do teatro às crianças, a partir dos anos noventa isto não é mais possível. Não existe mais um núcleo de pensamento único em torno do qual se ativa uma determinada pedagogia do teatro. As abordagens pedagógicas passam, daqui em diante, a se configurar a partir do ato de tomar como modelo o diretor**

[63] Ver *Tablas*, número especial dedicado ao XI Congresso da ASSITEJ, fevereiro 1993.

teatral ou o adulto que conduz todo o processo criativo com crianças. Daí a idéia de que hoje em Cuba a formação teatral da criança, mais do que passar por um determinado método teatral, distingue-se pelo tecido de relações que se estabelecem no convívio teatral das crianças com esses diretores adultos.

2.6. Últimas notas para uma proposta de análise histórica do teatro com crianças em Cuba e seus fundamentos pedagógicos

Até agora, temos conseguido traçar um itinerário histórico do teatro com crianças em Cuba a partir de seus fundamentos pedagógicos. As seis etapas propostas resultam, não exatamente de uma cronologia histórica, mas sim da identificação dos dispositivos pedagógicos utilizados com as crianças para a constituição das relações cênicas de cada época em que elas têm sido inseridas[64]. Nesse sentido, percebe-se uma **primeira etapa** entre os séculos XVI e XVII, onde é visível a participação das crianças como atores em atos de culto e expressões dramáticas religiosas associadas à evangelização e às procissões dos negros escravos. Esses eventos cênicos, dotados de força pedagógica, constituíam **práticas miméticas aprendidas** em que as crianças memorizavam, repetiam gestos, dançavam, cantavam.

Numa **segunda etapa**, durante os séculos XVIII e XIX, a formação teatral respondia a uma visão do teatro baseado no valor do texto. Consequentemente os elementos ligados à **Declamação** foram os mais importantes na abordagem pedagógica.

Entre 1900 e 1940, anos da **terceira etapa**, a formação teatral continua respondendo à perspectiva da **Declamação** proveniente da Espanha, mas começa a ser associada aos **enfoques higienistas da época**, assim como ao **ideal de estrelato e sucesso social** introduzido em Cuba pelo cinema e o rádio estadunidense.

A **quarta etapa** pode ser situada entre 1940 e 1970. Aqui a estrutura dos **jogos teatrais num âmbito de improvisação** constitui o eixo da experiência e da formação teatral infantil sob o princípio do **aprender fazendo.**

A utilização do teatro como uma ferramenta lúdica, terapêutica, educativa e de formação revolucionária e política das crianças foi o traço mais característico da **quinta etapa**. Isso levou a que, entre 1970 e 1980, as abordagens pedagógicas do teatro com crianças fossem reduzidas a uma perspectiva **lúdica psicopedagógica**.

---

[64] Toda esta informação referida no decorrer deste capítulo, além dos diferentes pontos de vista sobre o conceito de teatro infantil no mundo e particularmente em Cuba, está sintetizada numa tabela apresentada nas considerações finais desta dissertação. Ver pag. 129.

A **sexta etapa**, iniciada em 1990, tem se distinguido pela diversificação das abordagens pedagógicas como resultado da **des-totalização** do universo do teatro infantil. A formação teatral da criança não se caracteriza mais por um determinado método teatral, mas sim pelo tecido de relações que se estabelecem no **convívio teatral** das crianças com os diretores adultos.

Essa tendência continuou se expandindo na primeira década dos anos 2000 até a atualidade. Contribuíram com esse fato a presença em Cuba, como parte da XI edição do Festival de Teatro da Havana, do Dr. Paolo Beneventi. Este especialista italiano ofereceu um seminário-oficina intitulado "Por que um teatro com crianças?", que possibilitou pôr em diálogo as experiências cubanas com o contexto da animação teatral europeia. Sob sua autoria também foi publicado na ilha o livro **Introdução à história do teatro para crianças e jovens**, no qual aborda os acontecimentos históricos a nível internacional do teatro com crianças, para crianças, jovens e de bonecos.

Processos formativos similares que ocorreram durante esses anos, também contribuíram para a expansão dessa tendência. Podemos citar, entre outros, a **Oficina de criação teatral com crianças**, coordenada pelo renomado ator peruano Miguel Morales Almeyda do grupo Vichama Teatro; a oficina **Educ-Arte:o jogo como disciplina teatral**, liderada pela prestigiada diretora porto-riquenha Rosa Luisa Márquez quem também é colaboradora do Instituto Hemisférico de Performance e Política; a oficina **O Grande Jogo da atuação** ensinado pelo diretor e pesquisador teatral argentino Jorge Holovatuck, bem como a oficina **Sombras, silhuetas, personagem, diversidade**, coordenada pelo professor e arteducador uruguaio Carlos Torrado Lois. Os amplos processos de capacitação desenvolvidos com jovens que trabalhavam com crianças em todo o país pelo projeto **Zunzún** e pelo projeto **Arteducando: o jogo da transformação**, onde se colocava a arte numa condição performativa e sociotransformadora, foram também significativos.

Da mesma forma, a celebração em Havana do VIII Festival Internacional de Teatro de Crianças, transcorrido entre os dias 19 e 25 de julho de 2004, com grupos teatrais infantis de mais de 30 países do mundo, foi outro elemento que também contribuiu para a situação atual. Esse encontro mundial permitiu confrontar as práticas cubanas com as últimas tendências em torno do trabalho teatral com crianças.

A incidência, questionada por alguns, mas tácita, dos instrutores de arte nas escolas de ensino fundamental é outro fator que se deve levar em conta na ampla gama de perspectivas estéticas e abordagens pedagógicas predominantes neste momento.

Apesar de todos estes elementos confirmarem a tendência que aponta em direção da heterogeneidade estética e pedagógica do teatro com crianças em Cuba, é importante ressaltar

que esta área do teatro não tem conseguido se consolidar como expressão e âmbito de análise dos estudos teatrais no país. Além disso, o principal desafio atual consiste em colocar as grandes complexidades da infância cubana –território cultural híbrido, fronteiriço, liminar- no centro das produções cênicas infantis, não apenas como um tema, mas, sobretudo como um campo metafórico de buscas cênicas que consiga expressar a puerilidade das crianças cubanas, mas também a densidade do momento em que elas vivem.

Quando isso acontecer, imagino um tecido estético ambíguo com uma ludicidade na cena estendida para as fronteiras do teatro, assumindo práticas não estritamente teatrais nem limitadas ao tradicionalmente aceito como infantil. Se esse momento chegasse, então, as reflexões sobre esse tipo de teatro não seriam estudos marginalizados nos meios acadêmicos, as experiências teatrais infantis não seriam sinônimas de um **agir** não legitimado pelo saber teatral cubano e a educação pelo teatro transformaria a criança em ator de sua própria educação.

Imagens do Capítulo 1

Figura 1 Pioneiros pelo comunismo: ¡Seremos como o Ché!

Figura 2 Fac-símile da primeira versão da Revista Edad de Oro, 1889.

Figura 3 Imagens publicitárias relacionadas com as infâncias cubanas nas primeiras décadas do século XX

Figura 4 A Corte Suprema da Arte, Emissora do Rádio CMQ Cuba 1937

Figura 5 Caravana da Liberdade. Crianças representam os guerrilheiros conduzidos por Fidel Castro na entrada de Havana em 1959

Figura 6 Bazar da arte revolucionária. Um dos modelos de sociedade e cultura que lutam pela sua primazia em Cuba: o comunismo de quartel (monismo artístico, uma arte apologética e acrítica)

Figura 7 O fenômeno do reggaetón e a infância cubana

Figura 8 Crianças cubanas brincando de chivichanas, Havana, 2014

Imagens do Capítulo 2

Figura 9 Desenho da máscara mbaka ou anão que utilizavam os chamados moleques escravos, Cuba 1837

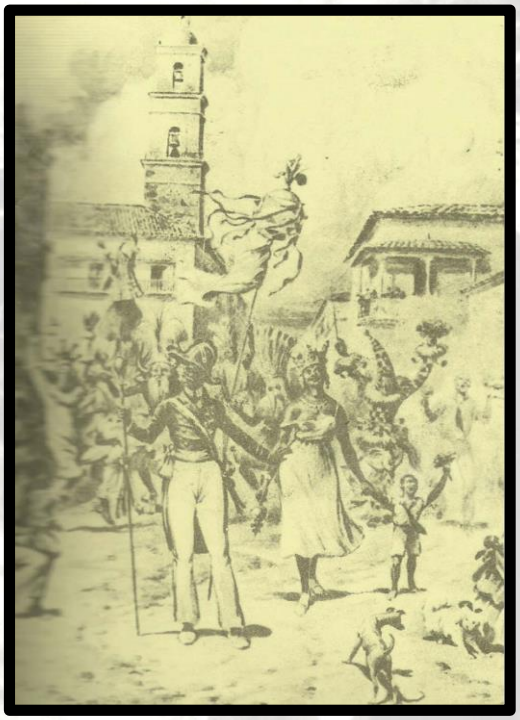
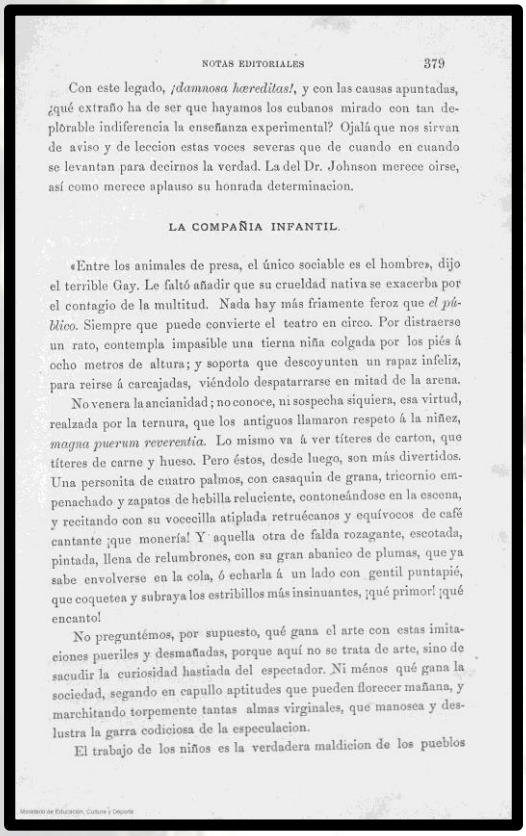


Figura 10 O negrinho Bobo Canga Cafú na Festa do Dia de Reis, Cuba 1837

Figura 11 Imagem de Eloísa Agüero, criança prodígio cubana, atriz das grandes companhias teatrais que se apresentavam durante o século XIX em Cuba e na Espanha



NOTAS EDITORIALES 379

Con este legado, *¡damnosa hæreditas!*, y con las causas apuntadas, ¿qué extraño ha de ser que hayamos los cubanos mirado con tan deplorable indiferencia la enseñanza experimental? Ojalá que nos sirvan de aviso y de leccion estas voces severas que de cuando en cuando se levantan para decirnos la verdad. La del Dr. Johnson merece oirse, así como merece aplauso su honrada determinacion.

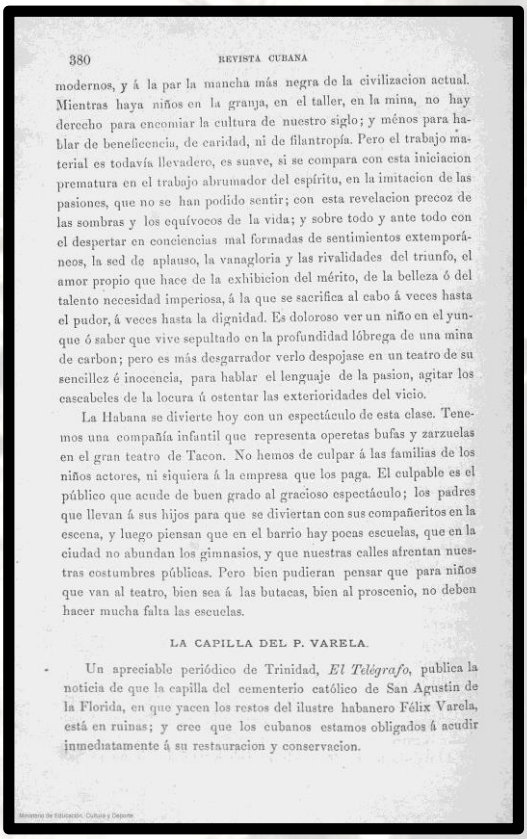
LA COMPAÑIA INFANTIL.

«Entre los animales de presa, el único sociable es el hombre», dijo el terrible Gay. Le faltó añadir que su crueldad nativa se exacerba por el contagio de la multitud. Nada hay más friamente feroz que *el público*. Siempre que puede convierte el teatro en circo. Por distraerse un rato, contempla impasible una tierna niña colgada por los piés á ocho metros de altura; y soporta que descoyunten un rapaz infeliz, para reirse á carcajadas, viéndolo despatarrarse en mitad de la arena.

No venera la ancianidad; no conoce, ni sospecha siquiera, esa virtud, realzada por la ternura, que los antiguos llamaron respeto á la niñez, *magna puerum reverentia*. Lo mismo va á ver títeres de carton, que títeres de carne y hueso. Pero éstos, desde luego, son más divertidos. Una personita de cuatro palmos, con casaquin de grana, tricornio empenachado y zapatos de hebilla reluciente, contoneándose en la escena, y recitando con su voccecilla atiplada retruécanos y equívocos de café cantante ¡que monería! Y aquella otra de falda rozagante, escotada, pintada, llena de relumbrones, con su gran abanico de plumas, que ya sabe envolverse en la cola, ó echarla á un lado con gentil puntapié, que coquetea y subraya los estribillos más insinuantes, ¡qué primor! ¡qué encanto!

No preguntémos, por supuesto, qué gana el arte con estas imitaciones pueriles y desmañadas, porque aquí no se trata de arte, sino de sacudir la curiosidad hastiada del espectador. Ni ménos qué gana la sociedad, segando en capullo aptitudes que pueden florecer mañana, y marchitando torpemente tantas almas virginales, que manosea y deslustra la garra codiciosa de la especulacion.

El trabajo de los niños es la verdadera maldicion de los pueblos



380 REVISTA CUBANA

modernos, y á la par la mancha más negra de la civilizacion actual. Mientras haya niños en la granja, en el taller, en la mina, no hay derecho para encomiar la cultura de nuestro siglo; y ménos para hablar de beneficencia, de caridad, ni de filantropía. Pero el trabajo material es todavía llevadero, es suave, si se compara con esta iniciacion prematura en el trabajo abrumador del espíritu, en la imitacion de las pasiones, que no se han podido sentir; con esta revelacion precoz de las sombras y los equívocos de la vida; y sobre todo y ante todo con el despertar en conciencias mal formadas de sentimientos extemporáneos, la sed de aplauso, la vanagloria y las rivalidades del triunfo, el amor propio que hace de la exhibicion del mérito, de la belleza ó del talento necesidad imperiosa, á la que se sacrifica al cabo á veces hasta el pudor, á veces hasta la dignidad. Es doloroso ver un niño en el yunque ó saber que vive sepultado en la profundidad lóbrega de una mina de carbon; pero es más desgarrador verlo despojase en un teatro de su sencillez é inocencia, para hablar el lenguaje de la pasion, agitar los cascabeles de la locura ú ostentar las exterioridades del vicio.

La Habana se divierte hoy con un espectáculo de esta clase. Tenemos una compañía infantil que representa operetas bufas y zarzuelas en el gran teatro de Tacon. No hemos de culpar á las familias de los niños actores, ni siquiera á la empresa que los paga. El culpable es el público que acude de buen grado al gracioso espectáculo; los padres que llevan á sus hijos para que se diviertan con sus compañeritos en la escena, y luego piensan que en el barrio hay pocas escuelas, que en la ciudad no abundan los gimnasios, y que nuestras calles afrentan nuestras costumbres públicas. Pero bien pudieran pensar que para niños que van al teatro, bien sea á las butacas, bien al proscenio, no deben hacer mucha falta las escuelas.

LA CAPILLA DEL P. VARELA.

Un apreciable periódico de Trinidad, *El Telégrafo*, publica la noticia de que la capilla del cementerio católico de San Agustin de la Florida, en que yacen los restos del ilustre habanero Félix Varela, está en ruinas; y cree que los cubanos estamos obligados á acudir inmediatamente á su restauracion y conservacion.

Figura 12 Imagens da Revista Cubana, publicação do século XIX que contém um artigo sobre as companhias teatrais infantis daquela época, outubro 1888

Figura 13 Jacinto Benavente. Cena da obra Ganarse la vida, 1910 e Benavente e as crianças atores da peça El nietecito, Madrid 1935

Figura 14 O fenómeno hollywoodiano do culto às estrelas incidiu no teatro com crianças em Cuba

Figura 15 Crianças atores e espectadores na Casa Granma, Cuba 1961

Figura 16 Crianças na Casa Granma experimentam diferentes profissões do teatro, Cuba 1961

REVOLUCION

SUPLEMENTO GRAFICO
TERCERA SECCION
JUEVES 20 1961

Obreros que ponen una alta calificación

de la magia
INFANTIL
nace el
TEATRO

El público más expresivo de la tierra.

Los niños se llenan de color.

UN teatro diferente se presenta en el "Hogar Granma" de Celba del Agua. Un teatro para los niños realizado por los propios niños. Los niños lo ven y la hacen, lo construyen. Y ahí radica la fundamental diferencia. De este modo, los niños del "Hogar Granma" van formando no sólo un hábito teatral nunca visto con anterioridad, sino que van adquiriendo ante la vida una posición diferente, llena de color y de música. Los niños del "Hogar Granma" sienten renacer un mundo nuevo y el teatro ayuda a edificarlo.

Los vimos. Los niños realizan los bocetos, se ocupan de las luces, cambian la escena y la hacen surgir de nuevo. El edificio teatral se eleva. Y, finalmente, se descorre el telón y los niños surgen a la escena.

En el "Hogar Granma" se proyecta también una comunicación estrecha entre el teatro y el maestro, donde la labor del aula y de la escena se complementan mutuamente.

De ese modo, ha subido a la escena, gracias a la magia infantil del teatro, las aventuras de "El Señor Colmillero" y la música y el color de "Cecilia Valdés". Es un teatro diferente que en el "Hogar Granma" también se ofrece.

Texto: M. M. HUIDOBRO
Fotos: MAYITO

Figura 17 Recorte do Jornal Revolução com artigo sobre o labor teatral e pedagógico com crianças da Casa Granma, Cuba 1961

Figura 18 Ignacio Gutiérrez e Los Barbuditos depois da sua primeira apresentação, Cuba 1959

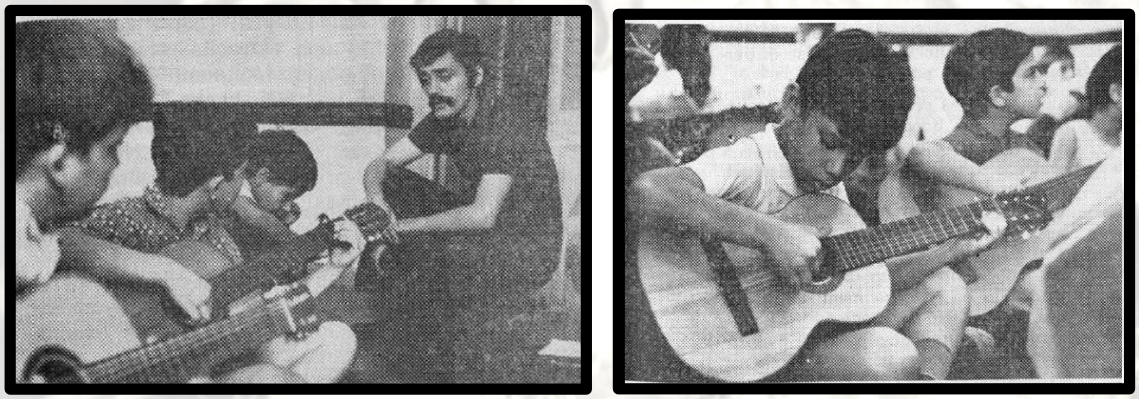


Figura 19 Oficinas Infantis do Grupo Teatro Estudio, Cuba 1975

Figura 20 Ignácio Gutiérrez, 1996. Crianças do grupo TN´94 no processo criativo de Máscaras de Oro

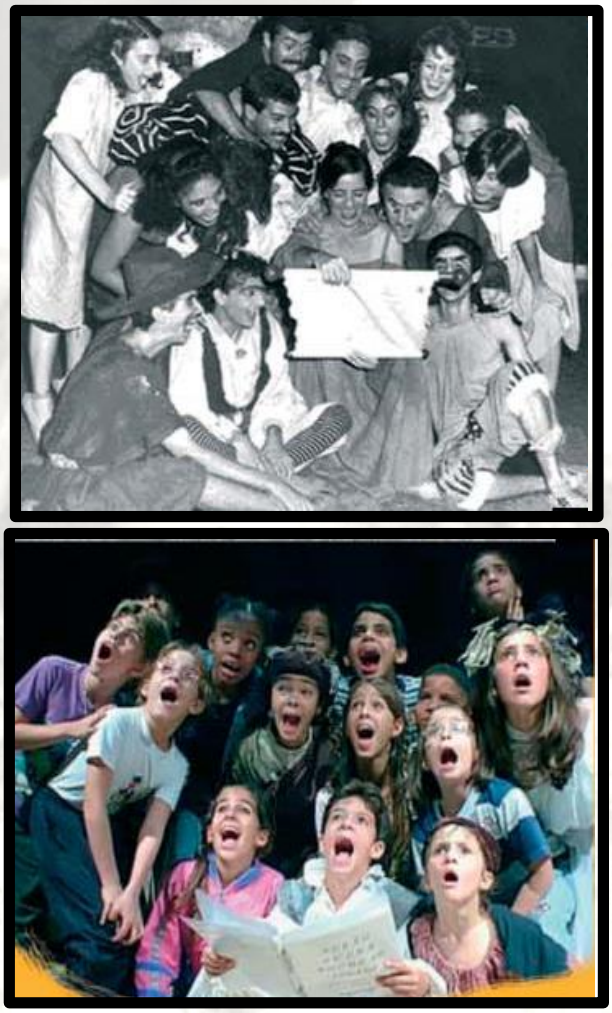


Figura 21 A Colmeia e a Colmeinha em versões da obra Sueño de una noche de verano

Figura 22 Crianças atores da Colmeinha na peça A Baratinha Martina

Figura 23 Manifestação política pela devolução da criança Elián González, Cuba 2000

Figura 24 Crianças atores em função política numa Tribuna Aberta

Figura 25 Grupo infantil de teatro amador, Cuba 2004

Imagens do Capítulo 3

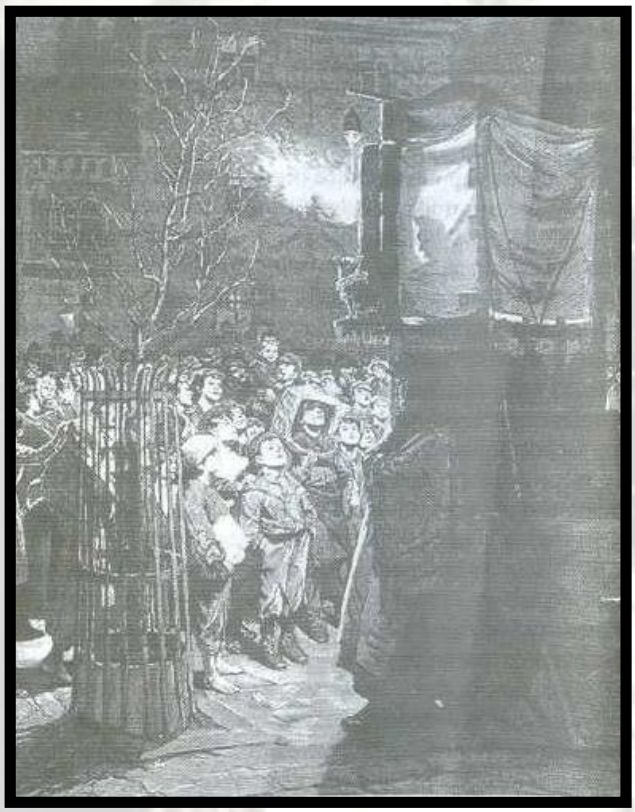


Figura 26 Público infantil de espetáculos de bonecos, 1898

Figura 27 Wendelgard. the first level, peça de sonhos (ou pesadelos), Grupo Theater Junge Generation 2010

Figura 28 O fenômeno do Teatro para a Primeira Infância. Performance Multicoloured Blocks from Space

Figura 29 Cenas da peça O Pássaro Azul. Grupo Teatro da Arte de Moscou, 1908

Figura 30 Dança dramática guatemalteca do Veado

Figura 31 Presença da criança na cena. Processos diferenciais no teatro infantil

Figura 32 Os Irmãos Camejo e o Grupo Teatro Nacional de Guiñol, Cuba 1960

Figura 33 Jogos Cênicos, Cuba 1976

Figura 34 A experiência vital do convívio teatral forma e trans-forma a criança

Figura 35 O lúdico nos processos de formação teatral infantil

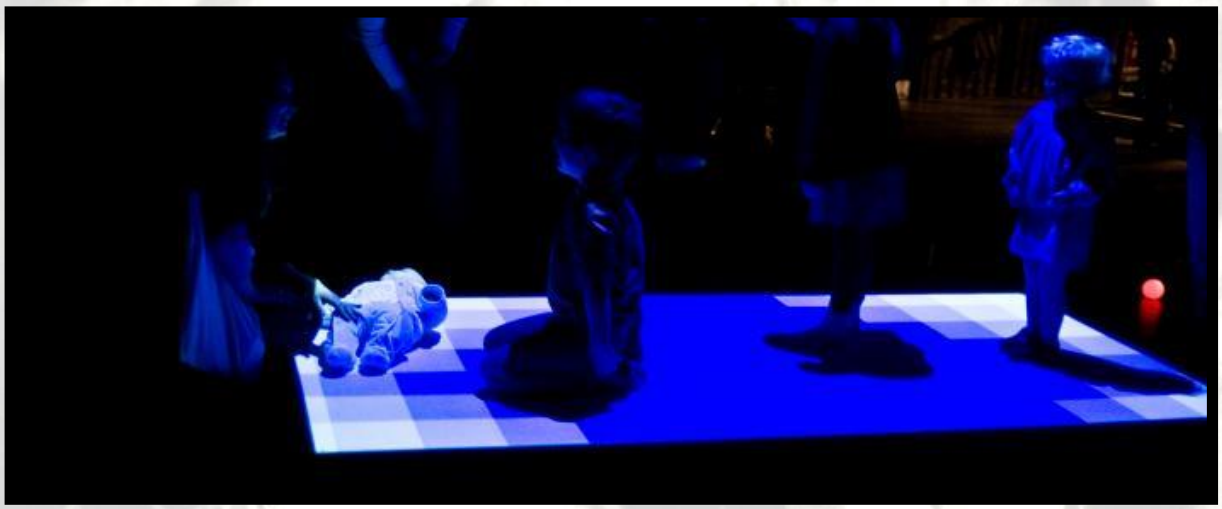


Figura 36 Performatividade no teatro com crianças

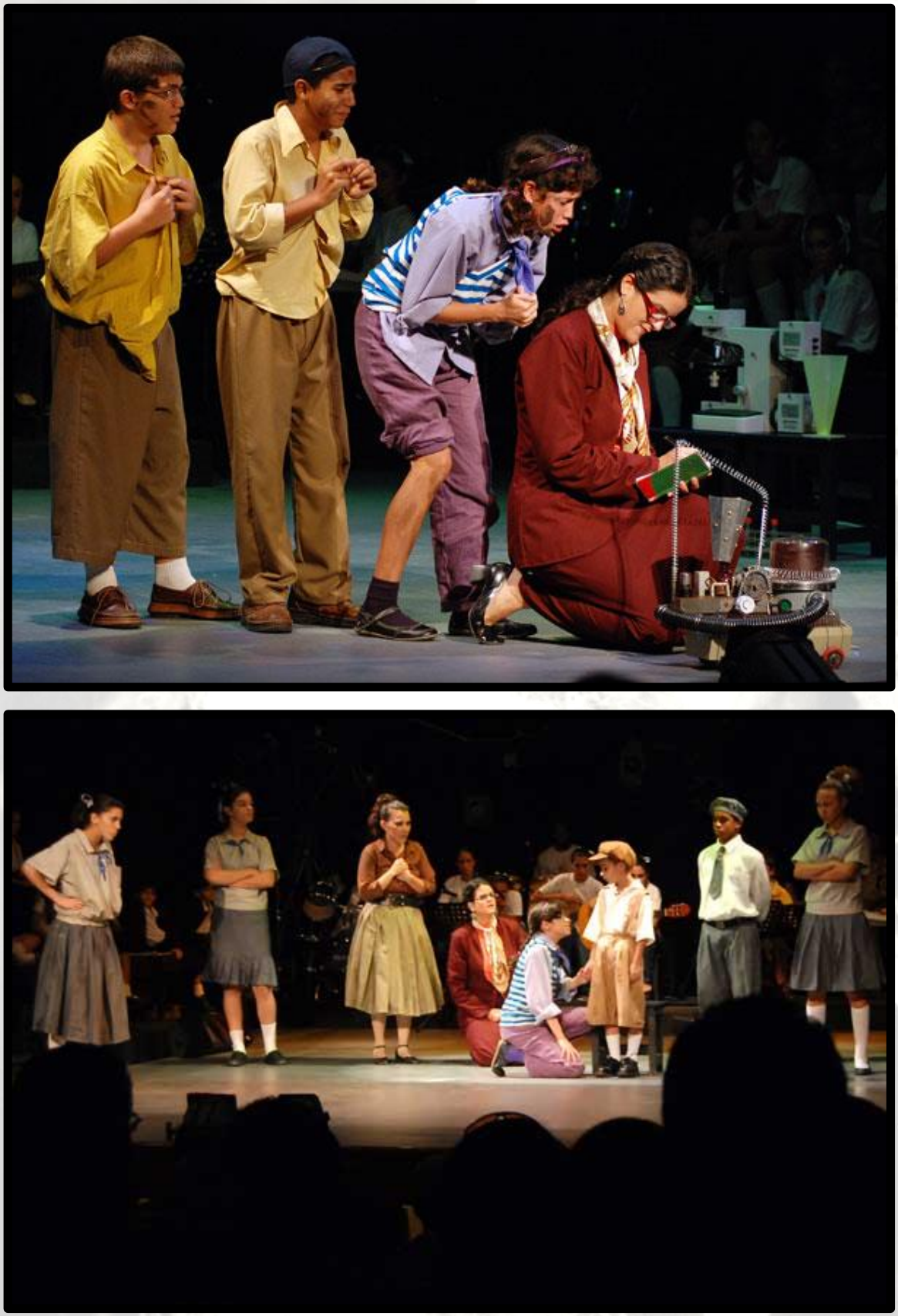


Figura 37 Teatralidade no teatro com crianças

CAPÍTULO 3

O TEATRO COM CRIANÇAS NO ÂMBITO DO TEATRO CONTEMPORÂNEO

Capítulo 3. O TEATRO COM CRIANÇAS NO ÂMBITO DO TEATRO CONTEMPORÂNEO

Uma análise sobre a presença das crianças no teatro cubano a partir da consideração dos principais enfoques pedagógicos, como foi visto no capítulo 2, não pode deixar de discutir as complexidades teóricas envolvidas na abordagem do teatro infantil em geral e do teatro com crianças em particular à luz do teatro contemporâneo. Essa é uma perspectiva que consideramos de alta relevância para o contexto teatral cubano e para os processos de formação teatral infantil, pois poderia levantar múltiplas inquietações de ordem teórica em torno das relações entre teatro e infâncias.

Porém, pensar o teatro com crianças no âmbito do teatro contemporâneo para os fins desta dissertação implica uma série de complexidades investigativas. Ao propormos observá-lo nesta demarcação, tentamos nos aproximar de um fenômeno artístico que, para nossa surpresa, está profundamente contaminado com noções associadas a outros territórios estéticos tradicionalmente distantes das reflexões em torno do chamado teatro infantil. Esse desafio levou-nos a apoiar-nos em conceitos de diversas áreas, teatrais e extra teatrais, os quais, mais do que categorias teóricas fechadas, funcionaram como caleidoscópios que permitiram vislumbrar inumeráveis realidades.

Sobre esta base, neste capítulo colocaremos em discussão os termos teatro infantil e teatro com crianças, bem como os diferentes significados que lhes têm sido atribuídos no século XX. Este exercício se torna um imperativo teórico preeminente ao tentar compreender a crise de identidade que percebemos nesse campo do teatro, onde estão inseridas as experiências cubanas. Por essa razão, particular ênfase será atribuída às significações destes dois termos na realidade cubana, revelando para os leitores brasileiros os pontos em comum e as diferenças que mantêm com o contexto internacional e especificamente com o Brasil.

A natureza convivial das práticas pedagógicas do teatro com crianças será colocada seguidamente como uma perspectiva teórica que tenta chamar a atenção sobre os valores da experiência na formação teatral infantil à luz das complexidades do teatro contemporâneo. Finamente no terceiro item refletiremos sobre a teatralidade, a performatividade e sobre a dimensão lúdica do teatro com crianças a partir dos desafios que impõe a chamada crise da representação.

Interessa-nos refletir sobre todos esses aspectos porque muitas das experiências cubanas que abordamos no capítulo anterior estão imersas em processos pedagógicos e criações cênicas

atravessadas por estas discussões. Introduzir essas questões aqui e colocá-las em diálogo pode propiciar novos olhares e novas perguntas em torno do teatro infantil, do teatro com crianças e seus elementos formativos em Cuba.

3.1. Em busca de uma semântica do teatro infantil e o teatro com crianças. Apontamentos sobre o contexto cubano

Paralelamente às aproximações que fizemos no capítulo 1 sobre as definições de infâncias no contexto cubano e à análise que propusemos no capítulo 2 sobre a presença das crianças no teatro cubano e os modelos formativos dos quais elas têm sido parte, achamos relevante para a uma melhor compreensão daquele capítulo 2, abordar neste as principais definições existentes sobre o teatro infantil e o teatro com crianças no contexto internacional e em Cuba, à luz das discussões do teatro contemporâneo. Com a clareza de que não são os únicos, nesse percurso recorreremos a vários autores e experiências que vão nos ajudar a levantar algumas relações possíveis entre o teatro e a infância. É importante destacar que entraremos em contato com esses referentes, não para fazer uma história do teatro infantil nem do teatro com crianças, mas para ilustrar com alguns exemplos a hipótese teórica que estamos levantando e que gostaríamos de verificar ao longo deste capítulo. A essência de nossas conjeturas está em que o termo teatro infantil não deve ser apenas associado, como acontece no Brasil[65], ao teatro feito por atores adultos para crianças, mas deve ser considerado como uma categoria que acolhe todas as relações entre teatro e infância. Sob essa perspectiva, mais do que um Teatro Infantil, o que existiria seriam diferentes conceitos, identidades, práticas ou áreas teatrais que dialogariam com as diversas infâncias e suas performances culturais e que contribuiriam para a sua demarcação. Esse seria um ponto de vista que resultaria notavelmente fecundo para repensar os processos de formação teatral infantil em Cuba.

Nesse sentido, devemos começar dizendo que o teatro infantil, nas circunstâncias sociais atuais, compartilha com outras expressões dessa arte, assim como com manifestações estéticas da dança, das artes visuais e do cinema, **uma crise de identidade e uma indefinição de seu estatuto epistemológico.** Os elementos que vêm dando origem a essa situação associam-se a três fatores fundamentais. A saber:

---

[65] Uma clara definição sobre o que é entendido no Brasil pelo termo teatro infantil pode ser consultado no texto KOUDELA, I; SIMÕES DE ALMEIDA, J. (Org). *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva S. A, 2015. p. 181.

1. As influências causadas no acontecimento teatral a partir das mudanças estruturais das culturas infantis,
2. A multiplicidade de acepções atribuídas ao termo teatro infantil,
3. Os fenômenos diferenciais que acontecem dentro do campo do teatro infantil e cujas formulações desestruturam qualquer unidade ou homogeneidade do termo.

Tentaremos abordar esses fatores para ter uma maior aproximação e compreensão deste fenômeno, onde o embaralhamento semântico e a dissolução dos diversos domínios artísticos na sua relação com as crianças são uma constante.

3.1.1. Influxos das mudanças das culturas infantis no teatro infantil

A indefinição que se percebe nos limites do conceito de teatro infantil poderia estar pautada, inicialmente, pelas influências causadas no acontecimento teatral em função das profundas mudanças que vêm acontecendo desde finais dos anos oitenta e princípio dos noventa do século passado, nos modos de ser criança e nos estatutos configuradores das infâncias. O teatro infantil como fato cultural surgiu interligado a um tipo de consciência sobre a infância associada à Primeira Modernidade. Ele, portanto, "consagra a infância como relação social produzida em determinado espaço e momento histórico" (KOUDELA, 2015: 181). Nos fatores institucionalizadores das culturas infantis percebe-se uma relação com os principais fenômenos que favoreceram o surgimento na Europa do teatro infantil no final do século XIX.

Sob esta visão pretendia-se colocar as crianças em parâmetros culturais diferentes dos adultos. Desta forma, tanto o teatro quanto a escola começam a participar das instancias de socialização da infância. A **aparição de uma literatura para crianças** e suas posteriores versões teatrais como um desses fenômenos que deram lugar ao teatro infantil, é resultado da formação de um conjunto de saberes sobre a criança que se desenvolveu amplamente nessa época.

Outro aspecto decisivo no surgimento dessa expressão teatral no final do século XIX foi a **decadência que começou a ser vivida pelas produções originarias de grandes companhias europeias e norte-americanas dedicadas ao teatro de bonecos endereçado aos adultos, ao mesmo tempo que fenômeno semelhante ocorreu com os titereiros populares**. O caso das grandes companhias de marionetes, como as inglesas Bullock e Holden ou as norte-americanas Deaves e Mantell, que monopolizavam a cena titereira da época com espetáculos deslumbrantes, foi muito significativo (ARTILES, 2002a). Eram produções em que a perspectiva dramática não era fundamental, pois o objetivo último consistia em que o

espectador se perguntasse: "*como o fazem?"*. Nessa perspectiva, os efeitos ofuscavam todas as outras dimensões da representação teatral e chegou um momento em que os espetáculos começaram a ter um vazio de sentido que foi esgotando o interesse público. "Tentando impressionar os espectadores com efeitos tecnológicos surpreendentes, colocando em primeiro plano a mecânica do boneco, tentando substituir a arte pela técnica, essas grandes companhias conduziram o teatro de bonecos, por excesso, a um beco sem saída" (ARTILES, 2002a: 43)

No caso dos titereiros populares, ao não conseguir competir com a poderosa maquinaria espetacular das grandes companhias, muitos tiveram que deixar as praças e as ruas e dirigir-se a outros ambientes e públicos menos exigentes, entre as pessoas sem muita formação escolar das periferias e dos portos marítimos, assim como entre as crianças (Fig. 26). Ambas as situações levaram o teatro de bonecos para um gradativo declínio que terminou incidindo no surgimento do teatro infantil.

Paralelamente a isso, nos dias de Natal, quando diminuía o público porque as famílias europeias ficavam em casa, os empresários criaram uma estratégia comercial de apresentar espetáculos baseados em contos tradicionais ou folclóricos com abundantes efeitos espetaculares. A ideia era atrair, por meio das crianças, seus parentes às chamadas **Peças de Natal**.

Esses três elementos que acabamos de descrever relacionam-se com o processo de reconstituição que estava vivendo a família, agora especialmente preocupada com os cuidados e estímulos para o desenvolvimento das crianças. Pois era nesse núcleo de convergências afetivas principalmente que se conformava o conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da infância (atitudes esperáveis sobre a frequência ou não das crianças a certos lugares, tipos de comportamentos aceitados ou castigados, a possibilidade ou não de assistir uma peça de teatro). Tendo em conta isso, era no entorno familiar que se decidia qual tipo de relação ia ter a criança com o teatro, tanto como espectador quanto como ator.

É nessas relações entre os fatores institucionalizadores das culturas da infância da Primeira Modernidade e os fenômenos que propiciaram o surgimento do teatro infantil, que se estabelecem as bases de uma prática teatral, e um olhar crítico sobre ela, que tentou durante todo o século XX dialogar com as crianças.

No entanto, atualmente estamos percebendo nessa correlação, diversos aspectos essenciais que vem sendo dinamitados pelas mudanças nas **formas de ser criança** e nas construções sociais da infância geradas pelos efeitos da Segunda Modernidade. Essa alteração se expressa mediante a **reafirmação de uns** e a **transformação de outros** desses aspectos essenciais, que poderiam estar incidindo na disseminação do conceito de teatro infantil. A saber:

- A criança como receptor específico de um ato teatral concebido especialmente para ela.
- O adulto como principal produtor da realização cênica.
- As linguagens da produção artística concebida a partir de uma enunciação que dialoga somente com as crianças.
- A criança como objeto de proteção da família (O adulto decide como é a relação da criança com o teatro).
- O teatro como espaço de socialização do universo infantil.

Esses aspectos estão sendo atravessados pelas reconfigurações das condições estruturais que definem as culturas infantis atualmente. Nesse sentido, os eixos estruturadores dessas culturas -a interatividade, a ludicidade, a fantasia, a reiteração- (SARMENTO, 2002) estão gerando vetores possíveis de leitura que rejeitam os traços tradicionais mais evidentes do teatro infantil. Algumas propostas cênicas tentam abranger esses desafios. Citaremos como exemplo quatro experiências internacionais que são sinais da incidência que estão tendo as reconfigurações das construções sociais das infâncias e as novas formas de ser criança, nas práticas teatrais infantis e, por conseguinte, no termo teatro infantil no contexto do teatro contemporâneo. Uma tendência que está pondo em xeque a visão moderna da infância e a sua relação com o teatro.

A primeira proposta é *Wendelgard. the first level, peça de sonhos (ou pesadelos)*[66], encenação feita pelo polêmico diretor e performer Über Jo Fabian com o *Theater Junge Generation*, em Dresden, Alemanha em 2010. A obra, tal como afirma a estudiosa do teatro alemão Anne Peter, tem um forte apelo visual e uma recepção altamente polêmica. No palco, há móveis antigos empilhados, bandeiras com suásticas e acessórios de heróis. Um estranho sósia de Marilyn Mason solta berros enquanto mulheres sonâmbulas dançam vestidas com roupas de baile (Fig. 27). O espectador infantil não recebe referências de nenhum fio narrativo e só conta com suas próprias associações. *Wendelgard* é um lugar imaginário, com muitas possibilidades de leituras, mas representa um lugar que não tem saída. A idéia básica da narrativa visual conduz à pergunta sobre qual é o significado de não haver saída em um jogo de ordenador ou num puzzle. Que conotação tem isso na vida real para as crianças e jovens?

A segunda proposta refere-se às encenações *Scratch Neukölln*[67] (Rasguño Neukölln) e *Hell on Earth* (O inferno na terra), da argentina Constanza Macras. A partir do trabalho com

---

[66] Mais informação sobre o espetáculo pode-se encontrar em http://www.tjg-dresden.de/media/user/Inszenierungen/Wendelgard./Wendelgard_Theaterpaedagogisches_Material.pdf

[67] O ato de escrachar (etimologicamente relacionado à excerpere=expectorar, é definido como 'arrojar alguma coisa com força) constitui uma nova modalidade de performance de guerrilha na Argentina desde os anos 90, que revela e marca as atrocidades secretas cometidas pelos militares da ditadura.

crianças imigrantes no bairro *Neukölln* na cidade de Berlim, Macras propõe uma discussão em cena, relacionada com as dificuldades para crescer e os contratempos que as crianças imigrantes devem vencer para realizar seus sonhos numa sociedade globalizada. As peças, de uma aspereza poética e turbulência dramática particular atingem de maneira significativa as reconfigurações que estão tendo as culturas infantis atualmente.

Uma terceira referência são as buscas iniciadas pelo estudioso italiano do teatro, Paolo Beneventi, em torno da relação das crianças com os meios digitais e a cena. A sua intenção transcende o tema da representação teatral e o labor com a criança ator. Daí que trabalhe mais com a perspectiva da animação pedagógica e sob o conceito de criança ator social. Em O mundo virtual dos pequenos animais, Beneventi mergulha nos fios que compõem a interatividade das crianças, ou seja, o conjunto de atividades, ideias, rotinas que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares numa sociedade pós-industrial. O motivo inicial é uma pesquisa sobre diversos animais que as meninas e os meninos devem realizar, utilizando diferentes meios digitais. À medida que isso acontece, outras crianças vão registrando o processo todo. Trata-se de uma espécie de memória coletiva que será o roteiro da performance audiovisual a ser feita posteriormente pelas crianças. O resultado é uma reflexão em torno de como a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que muitas vezes não é visível aos adultos.

A quarta experiência está relacionada com o fenômeno do *Theater for Early Years* (Teatro para a Primeira Infância). A performance *Multicoloured Blocks from Space*[68] (Blocos Multicoloridos vindo do Espaço), dirigida em 2012 por Katy Wilson e Ewan Sinclair no Reino Unido é uma proposta que aparenta ser mais uma sessão de brincadeira do que uma produção dramática (FLETCHER-WATSON, 2013). *Multicoloured Blocks* carece de narrativas tradicionais, de texto, de diálogo e de atores profissionais com uma alta participação em cena. A performance coloca crianças de 0 – 4 anos de idade e seus familiares dentro de um mundo *pixelado,* semelhante aos videojogos dos anos 80. Uma banda sonora com efeitos e música eletrônica é o único marcador do tempo. A intenção dos artistas é criar um espaço onde as crianças possam explorar outras dimensões temporais. Para alcançar isso, eles enfatizam a perspectiva hedonista da performance em lugar da perspectiva dramática. Conforme aponta Bem Fletcher-Watson, *Multicoloured Blocks* localiza-se dentro de um marco pós-dramático que dinamita a tradicional acepção do termo teatro infantil (Fig. 28).

---

[68] Um fragmento da performance encontra-se disponível em: http://www.starcatchers.org.uk/things-to-do/multi-coloured-blocks-space

Os exemplos citados são simples mostras das incidências que estão acontecendo nas relações entre o teatro e a infância a partir das reconfigurações das culturas infantis. Esse fato torna-se um fator essencial para compreender a caracterização do termo teatro infantil que estamos propondo.

3.1.2. Multiplicidade semântica do termo teatro infantil

Outro fator relevante na perspectiva desta análise é a frequência e diversidade de enfoques com que tem sido utilizado o termo **teatro infantil** ao longo do século XX, e fundamentalmente nas últimas décadas. Seu uso não apenas na teoria teatral, mas também em outros campos como a educação, a antropologia, a psicologia, a indústria dos vídeo games, permite especular em que medida isso responde a uma paulatina dissolução dos limites entre processo e resultado, entre jogo e representação, entre o ficcional e o real, entre ator e público, entre espaço lúdico e espaço cênico, entre educação e teatro, entre criança ator e criança performer. Os aparatos conceituais que têm tentado abordar as múltiplas e heterogêneas experiências teatrais relacionadas com a infância evidenciam, até onde podemos conhecer, uma indefinição do estatuto epistemológico do chamado teatro infantil.

Talvez a primeira publicação no século XX que se aproxime rigorosamente da relação entre os conceitos de teatro e infância, superando as numerosas edições das peças de boas maneiras[69], tenha sido o texto *The Children`s Educational Theatre* (2013, ed. rev)[70] de Alice Minnie Herts em 1911, com prólogo do importante acadêmico e reitor da Universidade de Harvard, Charles William Eliot. Nesse texto a autora aborda a sua experiência de trabalho pedagógico e teatral entre 1903 e 1909 no *Lower East Side* de Manhattan, na cidade de Nova Iorque. O objetivo do seu labor era oferecer diversão às crianças imigrantes daquela zona, as quais podiam participar diretamente no jogo cênico ou como espectadoras do trabalho de atores adultos, ensinar-lhes inglês e indagar sobre as pressões sociais do bairro. Nessa publicação a relação entre teatro e infância associa-se a uma dimensão pedagógica da arte teatral no trabalho social e, tal como distingue Nellie McCaslin na *História del Teatro Infantil en los Estados Unidos* (2012), está vinculada ao estabelecimento de uma prática de entretenimento para as

[69] Eram textos dramáticos de baixa qualidade artística, com um marcado perfil didático e que davam ênfase aos "bons costumes sociais" como base da mensagem às crianças.

[70] Embora não possamos dizer de maneira absoluta que esta foi a primeira publicação no século XX que abordara as relações entre teatro e infância, pois o fenômeno foi surgindo paulatinamente em vários países, existem vários autores (Artiles, Beneventi, McCaslin) que a estabelecem como ponto de referência. O texto pode ser consultado em https://archive.org/stream/childrenseducat00henigoog#page/n44/mode/2up

crianças que se diferencia do meio escolar. Esse será então, um dos primeiros e mais preponderantes significados atribuídos ao termo teatro infantil: ensinar e entreter[71] as crianças.

Com a estreia na cidade de Londres em 1904 da obra **Peter Pan ou a criança que não queria crescer**, do dramaturgo James Matthew Barrie, inicia-se um tipo de dramaturgia concebida expressamente para o público infantil (DIAZ, 2006). Era simplesmente um teatro de ideias, um teatro da arte, um teatro que proporia o vôo da imaginação e o gozo dos sentidos. A encenação da obra de J. M. Barrie assim como a estreia em 1908 no Teatro da Arte de Moscou por Stanislavski da peça **O pássaro azul,** de Maurice Maeterlinck, estabeleceram uma ponte entre esse tipo de dramaturgia nascente e as latentes buscas dos **diretores pedagogos.** Dessa forma começa a se instituir como uma expressão artística constitutiva do teatro infantil, **o teatro feito por atores adultos para crianças**. Com esse fato já não se convida mais aos meninos e as meninas a tornarem-se espectadoras da violência de algum episódio de uma personagem grotesca. Tampouco o teatro é um ato de fé, nem um discurso sobre a ética, a moral ou sobre os símbolos pátrios. Também não é uma encenação de fim de curso para facilitar as aprendizagens de normas de higiene ou urbanidade. O teatro e as crianças tornam-se protagonistas de uma relação refinadamente pedagógica que é preciso descobrir e cujas possibilidades precisam ser valorizadas (Fig. 29).

Desde então, tal como aponta Nora Lía Sormani (2004), essa expressão do teatro infantil (**o teatro feito por atores adultos para crianças**) adquire sua identidade no acontecimento da recepção infantil, no fato de que as crianças sejam os receptores do texto espetacular. É o público infantil que determina que uma obra seja ou não infantil a partir de sua aceitação ou sua rejeição, a partir de que os elementos da enunciação teatral entrem ou não em diálogo com as convenções que cada época e cada grupo de crianças redefinem como teatro infantil. No entanto, além das opiniões da Sormani, seria oportuno refletir em outros estudos, tal como nos alerta Maria Lucia Pupo (1991) sobre as relações desiguais de poder que se estabelecem entre os atores adultos e as crianças espectadoras que participam dessas produções culturais[72].

Essa relação entre a enunciação teatral e as crianças espectadoras tem estado mediada pelos enfoques de **educar e entreter** conferidos ao termo teatro infantil. Ambas as perspectivas

---

[71] Além da definição de divertir e distrair associada a este termo, o significado etimológico de *entreter* provém da palavra latina *inter* (entre, situação entre dois pontos, em intervalos) e do verbo latino *tenere* (dominar, reter). Nessa perspectiva o significado *entreter* poderia ser entendido como uma intenção ou resultado de uma prática artística que coloca a criança em um estado de suspensão, numa situação entre dois pontos, retendo a sua atenção.

[72] Outro aspecto que merece uma reflexão, e que vai além da aprovação do próprio público infantil, é a inserção do espetáculo dentro dos referentes padronizados das culturas infantis, pois não devemos esquecer que por trás do espetáculo há um aparato ligado às condições de difusão da encenação que distingue aquilo que deve ou não ser fruído pelas crianças. E, durante muito tempo, tratou-se de um mercado em expansão.

têm colocado as realizações cênicas para crianças num território especialmente conflitante. Geralmente a questão de **educar** tem sido associada a um tipo de encenação que tem se ocupado mais dos detalhes da materialidade e da esteticidade do que da semioticidade[73]. Essa última condição naquele momento foi atribuída apenas ao texto dramático. Os critérios que primavam eram que os **significados educativos extraídos** do texto eram expressos com meios teatrais e **transmitiam-se** às crianças. De modo geral, os resultados eram um tipo de encenação com um ranço didático, com uma narrativa que fazia evidente a lição que a criança tinha que retirar ao final da peça e que tentava ideologizar o público infantil. Em espetáculos com essa visão o sistema de signos teatrais ficava subordinado à dimensão textual.

Como modelo contrário, outro tipo de realização cênica para crianças recorre aos dispositivos do teatro de variedades, à espetacularidade do circo, aos recursos da *Commedia dell`Arte*. Mais que **transmitir significados educativos** provenientes do texto, esse enfoque de produção cênica pretendia **entreter** as crianças, considerando-as como fonte da elaboração de sentidos atribuídos à cena. O ator devia centrar a sua atenção em suscitar sensorialidade, materialidade para que a criança espectadora pudesse gerar novos significados ao remeter-se a essa materialidade. Cada criança deveria se converter em coautor dos sentidos da peça.

Especialmente relevantes para esse último modelo, no que concerne nossa pesquisa, foram as contribuições de Jacques Copeau (TOLMACHEVA, 1946). Ele recusa os lugares e as formas institucionais do teatro comercial francês. Entra no universo teatral com a idéia de salvar a arte do ator e resgatar a sua posição central na criação artística. O desejo de reeducar o ator, de libertá-lo de seus clichês gestuais e declamatórios, direciona a sua busca para a formação de sua companhia teatral e, mais tarde, à criação de sua *École du Vieux Colombier*[74]. De acordo com Beneventi (2003, apud CRUCIANI, 1971, p 114), os cursos instruídos por Copeau foram abertos em 1920 para jovens de quatorze a vinte e um anos e para crianças de doze anos. A formação pretendia desenvolver nos participantes as condições de representar, ensinando-lhes as potencialidades do corpo através da ginástica, da aprendizagem do ritmo interior, da música,

---

[73] Esta análise deve ser situada à luz da definição de *realização cênica* desenvolvida nos estudos teatrais pelo teatrólogo alemão Max Herrmann, e amplamente discutida por E. Fischer-Litche no texto *La estética de lo performativo* (2011:277). Fischer ressalta que o conceito de *realização cênica*, espalhado nas abordagens teatrais do século XX -e também no teatro infantil-, se concentrou inicialmente nos detalhes da *medialidade*, da materialidade e da *esteticidade*, deixando de lado o relacionado à *semioticidade*. O motivo desse fato deveu-se a que no contexto teatral daquela época, a semioticidade das realizações cênicas era considerada equivalente à dos textos dramáticos. Na relação ator-público o que importava era a questão de verificar se os atores eram capazes de "expressar adequadamente" os "significados corretos" do texto e de "transmití-los" ao público. Max Herrmann, pelo contrário, entendia a co-presença física dos atores e espetadores como constitutiva da realização cênica e tentava desligar a semioticidade destas, da relação com o texto dramático.

[74] Mais informação pode-se encontrar em **Mímica & Teatro Físico. Jacques Copeau e a** *Ecole du Vieux Colombier em* http://www.cialuislouis.com.br/tf-copeau.htm

da dança, da máscara neutra. O método seguia o desenvolvimento natural do jogo na criança. Era uma aventura do conhecimento e da expressão humana recuperada em suas origens. O empenho de renovação teatral de Copeau, sua busca por uma teatralidade que recorria à criança como modelo, desprovida de exibicionismos baratos e dos artifícios do teatro comercial, conduziram gerações posteriores a valorizar a dimensão pedagógica e estética dos processos lúdicos infantis nas realizações cênicas do teatro contemporâneo.

Foi Léon Chancerel, seguidor de Copeau, uma das principais figuras do teatro do século XX que valorizou a perspectiva lúdica nos processos cênicos. Atuando em contextos poucos comuns na época (subúrbios, hospitais, zonas rurais), Chancerel sistematiza uma abordagem especifica da ação improvisada definida por ele como *jeu dramatique* (PUPO, 2005). Era uma modalidade de improvisação com regras, feita com crianças e jovens, a partir de temas e enredos lançados pelo coordenador adulto. As práticas do *jeu dramatique* caracterizam-se pela separação dos papéis entre quem joga e quem assiste, pela deliberação de um roteiro prévio entre os participantes, pelo estabelecimento de regras que fixam o marco ordenador da improvisação e pelo retorno oferecido ao grupo de jogadores por parte da plateia. O desafio do jogo está atravessado pela apropriação por parte dos jogadores de um grupo de códigos cênicos que apontem para uma teatralidade que possibilite ampliar o olhar deles sobre o mundo. As publicações dos *Cahiers d'Art Dramatique* (Cadernos da Arte Dramática), dos *Bulletin des Comédiens Routiers* (Boletim dos Atores Itinerantes) e em particular dos textos *Jeux Dramatiques dans l'éducation* (Jogos dramáticos na educação) e *Les Jeux Dramatiques* (Os jogos dramáticos) contribuíram para a disseminação dessa prática e para ampliar os significados do termo teatro infantil[75]. **Daí em diante, o termo teatro infantil foi associado às experiências lúdicas relacionadas a modalidades de improvisação teatral.**

Na mesma significação lúdica, mas a partir de outra perspectiva, aconteceram os aportes das experiências anglo-saxãs ao termo teatro infantil. Essas buscas estavam essencialmente relacionadas às acepções *creative drama* (drama criativo) e *dramatic play* (jogo dramático). É a brincadeira espontânea infantil que acontece independente da intervenção adulta e se caracteriza pela experiência do agir **como se** e pela transformação constante, que constitui a base das principais indagações teatrais e pedagógicas dos criadores e pesquisadores dos países de língua inglesa. As publicações *Creative Dramatics* (Dramatica Criativa) (1930), *Theater for children* (Teatro para crianças) (1939) e *Playmaking with children from kindergarten to high*

[75] Muitas dessas publicações inspiraram no Rio de Janeiro a criação dos Cadernos de Teatro do Grupo O Tablado. Neles pode-se encontrar numerosas referências às ideias de Chancerel e Coupeau, além das abordagens particulares em torno do teatro infantil e do teatro feito com crianças. Ver http://otablado.com.br/cadernos-de-teatro/

school (Criando jogos com crianças desde o jardim da infância até o ensino fundamental) (1947) de Winifred Ward consideram a relação entre o teatro e a infância por meio das estruturas lúdicas do teatro improvisado, no entanto sua finalidade não é formar atores nem oferecer um espetáculo infantil, mas sim desenvolver através dos recursos expressivos da brincadeira espontânea infantil, a imaginação, a expressividade, a compreensão social e cooperação mútua entre as crianças. Aqui a arte teatral, em sua condição formal, é negada enquanto estrutura da linguagem artística, pois é considerada inadequada para a finalidade de desenvolvimento da livre expressão da criança. No mesmo enfoque, outros autores como E. M. Langdon, com o texto *An introduction to Dramatic Work whith Children* (Uma introdução ao trabalho dramático com crianças) (1948) e Peter Slade com os livros *Child drama* (Teatro infantil) (1954) e *An introduction to child drama* (Uma introdução ao teatro infantil) (1958) fundamentam que o contato das crianças com a arte teatral deve se estabelecer através de uma passagem progressiva do faz de conta infantil até as dramatizações improvisadas. Tanto Langdon quanto Slade baseiam-se no valor pedagógico atribuído à dramatização, ou seja, ao agir **como se**, excluindo os aspectos inerentes da linguagem teatral, posicionamentos essenciais que diferenciam as práticas e os enfoques anglo-saxões dos franceses.

Cabe especificar, além das diferenças expostas anteriormente, **uma questão significativa da dimensão lúdica conferida ao termo teatro infantil: ela vincula-se à ideia da dramatização**, ou seja, uma imitação através da ação. Esse fato é consequência de que diversos aspectos presentes na dimensão lúdica têm sido identificados como elementos constitutivos do teatro (PAVIS, 1998). A saber: a mimeses (imitação), o agôn (competição), o caos, a metamorfose, a estrutura (enquanto partes constitutivas de um sistema que produz sentido), a eventualidade (enquanto se corporificam vontades, sentimentos ou estados de ânimos) e ao caráter disseminado das fronteiras entre o real e o ficcional (GARCIA, 2009). Nesse sentido, a definição de jogo dramático serve aqui para designar tanto o ato de fazer de conta espontâneo na criança, quanto uma modalidade de atuação coletiva improvisada mediada pela intervenção do adulto como ocorre na língua inglesa. Já no âmbito francês o termo jogo dramático refere-se exclusivamente a improvisações coordenadas pelo adulto.

São essas especificações que conduziram o pesquisador espanhol Juan Cervera (2002, ed. rev.), apoiado principalmente nas valorações de Alfonso Sastre, a estabelecer certas classificações em torno ao jogo dramático e do teatro feito com crianças[76]. Para ele essa última

[76] Juan Cervera baseando-se nas definições de outros autores da época, como Sastre, Leticia Cossetini e Michel Small refere-se às práticas feitas por (ou com) crianças como *teatro das crianças.* Preferimos usar o termo *teatro com crianças* para não gerar nenhuma confusão.

expressão corresponderia a uma fase historicamente posterior ao jogo dramático infantil na perspectiva da brincadeira espontânea das crianças. Sua prática supõe já uma reflexão sobre o que se está fazendo, supõe uma motivação inspiradora a cargo dos participantes (adultos e/ou crianças) e supõe um lugar onde acontece a experiência. "Porque se queira ou não –afirma Cervera- o teatro das (com) crianças é uma criação tardia, didática ou cultural como confirma a sua catalogação de teatro, distinta da função de dramatização natural e espontânea que supõe o jogo dramático infantil" (2002: 4).

Como se pode perceber é na significação lúdica do termo teatro infantil que existe maior confusão e dispersão.

Nos anos sessenta a definição de teatro infantil adquire um novo significado. Nessa década o teatro infantil viveu uma politização de suas práticas e teorias, assim como o teatro em geral. Essa politização expressou-se nas profundas mudanças acontecidas do ponto de vista ideológico, temático e estético das realizações cênicas. Essas produções teatrais tentaram afirmar um mundo infantil militante, com voz, cujos fundamentos artísticos expressaram-se muitas vezes a partir da decomposição e discussão do evento teatral com as próprias crianças. Foram os anos do surgimento de grupos tais como a *Bread and Puppet Theater* nos EUA, o *Grips Theater* na Alemanha e a *La Pomme Verte* na França. Foi precisamente nas experiências dessa última companhia, dirigida por Catherine Dasté, seguidora da obra de Copeau, que se estabeleceram as bases de uma nova acepção do termo teatro infantil.

Dasté começou a trabalhar com um grupo de atores na realização de espetáculos teatrais a partir das ideias trazidas pelas próprias crianças. Ela comenta:

> 'Era uma coisa nova e inusitada na época; e eu não tinha nenhuma clareza sobre a melhor forma de proceder. A gente chegava à sala de aula durante os horários normais e explicava às crianças que queríamos recolher histórias delas para fazer uma peça (...). Não se tratava só de encontrar um tema interessante, mas de criar na sala de aula uma atividade coletiva que permitisse ao maior número de crianças se expressarem livremente de maneira agradável (...)' (BENEVENTI, 2003, apud JENGER-VOLUZÁN-DASTÉ, 1977, p153)

Dessa forma, *La Pomme Verte* encontra um novo modo de ficar perto das crianças, de construir uma teatralidade que as colocava no centro do processo criador. A palavra que na França começa se utilizar para definir esse tipo de atividades foi **animação**.

Mas, é importante esclarecer que o termo animação é uma definição complexa, que cobre um vasto espectro de práticas que vão além das crianças e o teatro. Trata-se de uma expressão que "foi utilizada pela primeira vez na França para indicar o processo de mediação entre indivíduos e modos culturais" (COELHO, 1997: 42). "Foi um dos instrumentos básicos da organização e promoção do lazer, entendido não como simples ocupação do tempo, mas como

utilização instruída ou esclarecida do tempo livre" (1997:42). O conceito animação fazia referência a atividades de iniciação artística tanto como público quanto como atuante. Mesmo que tenha sido gradativamente substituído por outras práticas e expressões, a animação tornou-se uma referência das transformações teatrais e educativas infantis em outros países europeus nessa época, como foi na Itália.

Essa é uma apreciação exposta por Beneventi (2003) ao afirmar que a animação como conceito formou-se a partir das experiências francesas e da sua relação com a infância, mas que influenciaram profundamente as práticas teatrais italianas, a tal ponto que se tornou um movimento com fortes conotações culturais e políticas para o teatro infantil italiano. (2003: 170).

"Contra uma cultura da repressão, da seleção, do autoritarismo e do nocionismo[77] -afirma Franco Passatore- devemos oferecer uma ciência que incentive as crianças e que lhes permita compreender o mundo em que vivem e que lhes forneça meios para transformá-lo" (PASSATORE, 1984: 23). A ideia de **empoderar** as crianças, de converter o teatro em um acontecimento verdadeiramente comunitário, participativo, numa forma expressiva da coletividade mesma, impulsiona muitos teatreiros italianos a se tornarem animadores. A partir dessa perspectiva, o **teatro feito por adultos para crianças** é considerado nesse contexto italiano, um prolongamento em tempo livre da atividade didática tradicional, além de negar ao pequeno espectador toda possibilidade de expressão e de participação. Sob a visão italiana da época, essa expressão do teatro infantil é vista como uma estratégia para neutralizar os impulsos naturais das crianças, bem como um mecanismo para inseri-las sem traumas no sistema capitalista.

O movimento de animação teatral italiana, como expressão de um projeto político de renovação cênica e educativa, tentou **dessemantizar** a imagem burguesa da infância que se vinha mostrando no teatro infantil e colocar a criança no centro das principais discussões para que ela fosse percebida na sua condição fenomenológica. Esse movimento sintetizou uma maneira de ver e fazer o teatro infantil na qual a criança se tornou o centro da dinâmica e da produção teatral. A partir de então, e enriquecido com as numerosas propostas francesas e de outros países europeus, **o teatro infantil passou a ser associado também à ideia de práticas socioeducativas, de experiências geradoras de processos participativos, transformadores e de empoderamento das crianças.**

[77] Refere-se ao uso reiterado de palavras vazias de significado.

Até aqui identificamos três grandes significados atribuídos ao termo teatro infantil durante o século XX. Essas abordagens têm sido associadas principalmente com as ideias de **entreter e educar** as crianças, com os **processos de dramatização** com crianças, e com as **práticas socioeducativas geradoras de ações participativas, transformadoras e de empoderamento infantil**.

Vamos expor agora uma última conotação conferida à definição do teatro infantil. Ela é fruto das profundas mudanças que aconteceram no teatro latino-americano a partir dos anos oitenta e do início dos noventa do século passado. Será necessário então, chamar a atenção previamente para alguns desses fatores que incidiram nas alterações do teatro infantil da região.

Durante esses anos, período em que o neoliberalismo começou a fazer seus experimentos mais atrozes nas economias e sociedades da região, disparam-se dispositivos de uma visualidade própria do mercado, do consumo, da livre empresa e dos meios de comunicação, que se misturam em forma de pastiche com as *polleras*, o *merengue*, as *tortilhas*, a *cumbia*, o *pulque*, a folha de coca, a mandioca e o samba. Os cenários artísticos de nossos países se apropriam de toda essa espetacularidade misturada. Resulta então um teatro de fronteiras e limites dificilmente classificáveis, expressão de um contexto totalmente híbrido e barroco.

Variados fatos acontecem nessa época. Os estudos teatrais, por exemplo, começam a viver uma complexidade teórica significativa. Os circuitos pela América Latina do *Odin Theater* incidem na expansão da antropologia teatral na região, como uma nova maneira de abordar o fenômeno teatral em sua relação com o mundo. A difusão do corpo teórico legado por Victor Turner -em particular seus aportes sobre o drama social, a partir do estudo dos aspetos simbólicos do ritual *nkang`a* (ritual da puberdade) em meninas dos povoados *ndembu* de Zâmbia- oferece uma nova leitura da espetacularidade dos processos sociais. Completam esse panorama os aportes de Richard Schechner sobre os estudos da performance.

Enriquecido pelo citado desenvolvimento teórico, dá-se uma renovação das práticas cênicas do continente, valorizando a dimensão pedagógica do teatro. Dessa forma funda-se em Cuba a Escola Internacional de Teatro para América Latina e o Caribe (Escola Itinerante de Machurrucutu) na qual se encontram relevantes teatreiros como Osvaldo Dragún, Miguel Rubio, Santiago García e Vicente Revuelta. No Brasil, entre outras manifestações, consolida-se o sistema de jogos teatrais da norte-americana Viola Spolin, amplamente disseminado na década de setenta e nos anos subsequentes. Criam-se no interior de reconhecidos agrupamentos teatrais da região, como foram *Malayerba* de Equador, Yuyachkani e Vichama Teatro de Perú e *El Chichón* de Venezuela, núcleos pedagógicos de formação teatral com crianças, adolescentes e jovens como práticas socioeducativas muitas vezes similares aos enfoques da

animação teatral italiana. Todos esses eventos propiciaram o marco necessário para a sistematização estética das práticas cênicas infantis no continente, pondo em diálogo os diferentes enfoques contemporâneos da arte teatral com as culturas das infâncias latino-americanas.

Dessa forma, o universo do teatro infantil foi variando. O **teatro feito para crianças**, por exemplo, começa a modificar sua arquitetura e a sua linguagem, com menos peso no discurso verbal e abrindo-se a um hibridismo estético inserido no contexto político social das crianças. Convivem então diversos gêneros e micro poéticas (LIA, 2006): teatro de atores, de bonecos e de objetos, teatro de sombras, teatro musical, dança-teatro, circo, clown, entre outros[78]. Ocorre todo tipo de concepções estéticas em relação ao fenômeno do teatro para crianças: os que trabalham com o conceito da quarta parede e acreditam que tudo deve estar no cenário sem cumplicidade do público, os que propiciam a participação do público e o jogo constante entre o acordo e a ruptura do pacto da ficção, e os que trabalham quase exclusivamente com a participação do público infantil.

No entanto, a quarta acepção do termo teatro infantil provém de outras experiências que transcendem o estritamente teatral para se inserir no âmbito do real. Abordaremos aqui dois exemplos que podem ajudar em nossa explicação. Nessa perspectiva, começa a chamar a atenção dos teatreiros o alto sentido da espetacularidade de certas tradições e acontecimentos culturais com crianças dos povos originários, em especial das antigas regiões culturais mesoamericanas, andinas e amazônicas, como foram as danças dramáticas guatemaltecas do Tourito e do Veado[79]. Além da tradicional luta entre os veados e o B´alam (o jaguar), o mais interessante da dança dramática maia do Veado consiste na maneira em que as crianças utilizam a ação lúdica para inscrever sua presença sobre um mito compartilhado. Mais que representar uma peça para lembrar uma tradição, o desempenho delas torna-se altamente significativo na transmissão de saberes para a comunidade. Através desses atos, as crianças definem vários *relatos pedagógicos* que se mostram como explicações simbólicas de seu mundo presente e o mundo por construir. Elas dançam para confirmar crenças e pertencimentos culturais profundamente arraigados. É dessa forma que elas constituem um repertório de **saberes in-corporados,** uma aprendizagem no corpo e através dele, que possibilita preservar a ordem

[78] As reflexões da pesquisadora Argentina Nora Lia Sormani em relação ao teatro argentino infantil da pós-ditadura são muito similares ao panorama geral do teatro infantil latino-americano. Ver Lía, N. Panorama Del teatro para niños en la Argentina (pioneros, maestros y tendencias actuales) em Número Antológico del Teatro infantil de las Américas. Ollantay Theater Magazine, V XIV, Nº 27 y 28, New York, 2006.

[79] Uma mostra da dança dramática do Veado está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K0ep92bpFek

cultural da comunidade. É nesse ponto, tal como assinala Diana Taylor (2009), que esse acontecimento se insere no domínio do performativo e configura-se como uma performance de cognição (Fig. 30).

Similar às práticas anteriores dos povos originários, emergem tipos de realizações cênicas com crianças associadas a um teatro de participação política. Nessas o caráter do real transpassa o papel significante da representação, para se erigir como outro modelo que permite às crianças construir e explorar coletivamente entre elas novas formas de relação, de comunicação, de humanização. As vontades **ideologizadoras** que subjaziam na dramaturgia e no teatro para crianças dos anos setenta, e que contribuíam para a estruturação das mitologias contemporâneas, são rejeitadas. O esquema da comunicação, então, se reconfigura, tornando o ato teatral uma espécie de evento político, um acontecimento espetacular de base lúdica (GARCIA, 2009), que possibilita tornar visíveis os processos de introjeção e naturalização de relações sociais desiguais. A esse respeito, o valor do discurso poético recai no interesse de que as crianças possam experimentar vivencias transformadoras que sejam significativas para as suas vidas.

Nesse sentido, muitas vezes o fim desses eventos é mostrar o próprio processo, como foi o caso da proposta *Crecer en el desierto* (Crescer no deserto) dirigido por Miguel Almeyda Morales de Vichama Teatro. Esse foi um trabalho de descolonização corporal feito com crianças afetadas pela guerra e a violência da Vila O Salvador no Peru. Partindo da pergunta *por que os homens não choram no Peru?,* Almeyda articula diversos sons de tambores com lembranças e experiências manifestadas pelas crianças, bem como com brincadeiras infantis. É uma proposta que opta pela ação mais do que pelas tradicionais representações infantis. É uma realização que amplifica o aspecto lúdico do evento, bem como o aspecto lúdico daqueles (crianças e/ou adultos) que dele participam. Emerge então desse processo um potencial risco para os participantes.

À luz dessas experiências, podemos ver que no contexto latino-americano diferentes traços performativos começam a permear as linguagens do teatro infantil. Esse campo do teatro foi adotando alguns elementos constitutivos da performance, na sua perspectiva da arte da performance e da performance como experiência. É precisamente nesse panorama de mudanças que o termo teatro infantil coloca-se em um novo território de discussão. Tanto o teatro feito para crianças, que se reconstituiu a partir de seu hibridismo estético e da multiplicidade de poéticas, quanto o teatro feito com crianças, que deslocou a ênfase do acontecimento com

crianças para a realização da própria ação e não sobre seu valor representacional[80], são responsáveis pela variação nos enfoques epistemológicos através dos quais se valora o teatro infantil atualmente. Nesse sentido para designar esse tipo de práticas foi sendo adotada a expressão **teatro lúdico performativo** (GARCIA, 2006). Embora essa denominação não seja uma terminologia consagrada pelos estudos teóricos sobre teatro infantil, resulta de uma tentativa de conceituar aquelas práticas teatrais expandidas dos tradicionais limites deste campo do teatro. Será essa então a quarta significação vinculada ao conceito teatro infantil.

Como mostramos até aqui, existem ao menos quatro grandes significados associados a esse termo que respondem aos diferentes processos de referenciação e significação que se têm feito da infância e da sua relação com o teatro. Sob essa perspectiva, o teatro infantil tem estado próximo das ideias de **entreter e educar** as crianças, dos enfoques relacionados aos **processos de dramatização** com crianças, das abordagens que privilegiam as **práticas socioeducativas geradoras de ações participativas, transformadoras e de empoderamento infantil**, bem como das noções que fundamentam um **teatro lúdico performativo**. É importante destacar que todos esses significados convivem e se entrecruzam atualmente como expressão das contaminações estéticas das práticas teatrais infantis contemporâneas e do alcance dos processos diferenciais que se dão no interior do teatro infantil. Exporemos em seguida a abrangência desses processos diferenciais que também contribuem para a crise de identidade que percebemos neste campo do teatro.

3.1.3. Os fenômenos diferenciais no âmbito do teatro infantil

A definição de **fenômenos diferenciais** provém da teoria do Teatro Comparado, que tem em Jorge Dubatti (2008: 104) um dos mais representativos expoentes. Embora esta abordagem teórica tenha sido usada em âmbitos distantes do teatro infantil, a sua utilização em nossa análise nos oferece pistas extremamente fecundas para a compreensão de nosso campo de estudo. Os **fenômenos diferenciais** são elementos diversos, algumas vezes contraditórios ou complementares, que acontecem **dentro** de um mesmo campo do teatro, cuja formulação põe em crise a unidade e homogeneidade de conceitos tais como teatro nacional ou teatro infantil.

---

[80] Apesar de termos enfatizado o caráter performático dessas experiências com crianças para ilustrar a quarta acepção do termo teatro infantil, é necessário apontar que durante esses anos também se podia assistir a manifestações teatrais com crianças nas quais elas assumiam personagens, representavam seres ausentes em lugares fictícios e realizavam ações imaginárias. Uma ampla caracterização sobre esse tipo de teatro feito com crianças pode-se encontrar no item *Contemporaneidad y tradición en el teatro com niños: crisis del siglo XX* em **GARCÍA, L.** *Del niño actor al niño performer: concepciones pedagógicas en la historia del teatro con niños*. 1. ed. La Habana: Editorial Caminos, 2009. Pag.32

As diferenças, por exemplo, entre o teatro castelhano, catalão, galego, vasco, obrigam mais do que falar de **um teatro espanhol**, a ter em conta os ***fenômenos de diferença e intercâmbio*** que conformam os **diversos teatros espanhóis**. Ou seja, a partir dessa perspectiva não há **um** teatro nacional espanhol, mas sim **diferentes teatros espanhóis** que se relacionam**.** O mesmo, poderíamos dizer, acontece com o teatro infantil. **Dentro de uma mesma área do teatro convivem diferentes práticas, expressões e identidades teatrais que interagem umas com as outras, a partir da sua relação com as crianças e com as diversas representações sociais sobre as infâncias existentes atualmente.**

Perceber esses **processos de diferença e influência mútua** entre as diversas expressões do teatro infantil (**teatro para crianças**, **teatro com crianças, teatro das crianças ou brincadeiras infantis**, entre outras) nos ajuda a entender melhor a crise de identidade que apresenta atualmente este campo do teatro. Quais elementos comuns e quais diferenças manifestam as mencionadas expressões do teatro infantil? Como interatuam entre si cada uma dessas expressões diante dos desafios que geram no teatro as chamadas culturas infantis? O alcance desses processos se torna significativo nessa crise, ao dinamitar a ideia **do infantil** no teatro como uma identidade monolítica, ideia essa associada a uma visão estritamente biológica do desenvolvimento humano, fruto dos ideais adultos da Primeira Modernidade. A abrangência desses processos diferenciais torna-se também relevante, pois defende a ideia **do infantil** como uma manifestação dinâmica das culturas das infâncias, como um vestígio do mundo simbólico das crianças em sua relação com as *culturas societais* em que vivem.

Ao remexer a ideia ***do infantil*** no teatro se problematizam os discursos homogeneizadores que na história do teatro foram estabelecendo determinadas classificações em torno do que é definido como teatro infantil, como por exemplo, aqueles que demarcam o teatro infantil só como o teatro endereçado às crianças ou aqueles que o associam com o teatro feito com crianças. Essa problematização ***do infantil*** no teatro implica uma revisão dos dispositivos de poder estabelecidos entre os adultos e as crianças nas diversas relações teatrais em que ambos têm estado inseridos (ex. ator adulto – criança espectadora, diretor adulto – criança ator, coordenador teatral adulto – criança jogadora, criança ator – espetador adulto, criança e adulto ator – criança e adulto espetador, entre outras relações). Essa é uma perspectiva que nos conduz a perguntar-nos: Até que ponto fica inquestionável essa idéia ***do infantil*** no teatro à luz da complexidade da cena contemporânea e dos desafios culturais da Segunda Modernidade? Caberia considerar que apenas a figura exclusiva de uma criança espectadora testemunhando

uma determinada linguagem construída pelos adultos caracterizaria **o infantil** no teatro? Será só o fato da presença da criança na cena o que constitui como ***infantil*** o teatro? Pensar cuidadosamente nestas perguntas poderá nos ajudar na compreensão da análise que estamos propondo.

Observar os fenômenos de diferença e intercâmbio no teatro infantil nos ajuda também a compreender a gradativa ampliação que estão manifestando seus domínios artísticos. Essa questão, associada à problematização do infantil no teatro, reflete-se significativamente na crise de identidade nesta área do teatro, que temos discutido neste capítulo. Se entendemos o infantil como uma categoria que tem se tornado mais complexa nos diversos campos de estudo e que tem ido além das primeiras definições estabelecidas pela psicologia infantil a partir dos enfoques da Primeira Modernidade, então poderemos compreender o teatro infantil a partir de seu modo **expandido.** Ou seja, **ao ampliar-se a ideia do infantil no teatro, ao ficarem contaminadas com outras dimensões da cultura, as diversas expressões que conformam o teatro infantil (teatro para crianças, teatro com crianças, teatro das crianças ou brincadeiras infantis, entre outras) estendem o campo artístico vinculado à infância.**

Essa expansão do campo artístico em relação às crianças se deve, em grande medida, à contaminação recíproca dos dispositivos de construção de sentido entre as ditas expressões do teatro infantil. Em grande parte, por esse motivo podemos perceber, por exemplo, crianças atores compondo os elencos de espetáculos classificados para adultos, ou espectadores adultos desfrutando espetáculos classificados para crianças. Pensar o teatro infantil nestes contornos implica assumi-lo a partir das ingerências estéticas que fazem e padecem cada uma de suas expressões teatrais. Essa é uma questão que não diz respeito às relações convencionais entre o teatro e a infância, pois atinge complexidades e manifestações que são patrimônio universal.

Consideremos dois exemplos para compreender melhor esses processos de diferença e intercâmbio que ocorrem no interior do teatro infantil (Fig. 31). Uma sequência poderia ser a seguinte:

I- Presença da criança na cena – Havana, Cuba - 2003 – Espetáculo Branca de Neve e os Sete Anões– Cía Teatral Infantil A Colmeinha – Espectadores: crianças e adultos.

II- Presença da criança na cena – Bergen, Noruega – 2003 – Espetáculo Tragédia Endogonidia Episodio BN # 05 – Cía Societas Raffaello Sanzio – Espectadores: adultos.

A análise de ambas as sequências nos produz certas inquietações a ter em conta: Que têm em comum esses dois acontecimentos cênicos e quais são as suas diferenças, uma vez que em ambos os casos o peso da teatralidade recai sobre a presença das crianças na cena? Quais estratégias de representação em termos de teatralidade e performatividade foram ativadas em cada um desses espetáculos que levaram a classificar um deles dentro dos padrões definidos como infantil e o outro dentro dos padrões dos adultos? Que diferença existe entre o público adulto que assistiu ao espetáculo de Branca de Neve e o público adulto que assistiu à Tragédia Endogonidia? Como terá sido o processo de *semiotização* do corpo das crianças atores em cada um desses espetáculos? Podemos falar realmente de um mesmo conceito de criança e de infância em cada uma dessas encenações, ou de construções e interpretações diversas em diálogo com o teatro?

As sequências I e II nos mostram as conexões de infinitos matizes que existem entre as três expressões do teatro infantil acima assinaladas e, portanto, nas relações entre o teatro e as crianças. Revelam-nos também que **essas interações são processos dinâmicos e não estáticos** e que, por conseguinte, não podem ser analisadas a partir de um olhar estreito e homogeneizador do teatro, das crianças ou das infâncias. Isso evidentemente torna muito mais complexa a análise do fenômeno do teatro infantil na contemporaneidade.

Um intento de definir semanticamente o teatro infantil no contexto do teatro contemporâneo necessariamente deve ter em conta a abrangência de seus fenômenos diferenciais. A mobilidade que eles envolvem abre espaço para uma expansão dos limites do teatro infantil e das concepções estéticas que tradicionalmente vêm pautando as relações entre a criança e a cena. Isso, obviamente, implica uma extensão e complexidade dos significados do termo teatro infantil, pois os ditos fenômenos apelam à **pluralidade**. **E é precisamente o reflexo dessa pluralidade que contribui na crise de identidade deste campo do teatro.**

Abordado o alcance dos fenômenos diferenciais na crise de identidade do teatro infantil, vejamos agora como esses sentidos do termo teatro infantil têm se manifestado no contexto cubano.

3.1.4. Apontamentos sobre a conformação do conceito teatro infantil em Cuba.

As peculiaridades próprias do teatro infantil em Cuba têm pontos comuns com tudo o que aconteceu no âmbito global. Nesse sentido, pode-se afirmar que as condições que deram origem à formação de uma esfera de saberes sobre a relação entre teatro e infância a partir de uma

perspectiva realmente artística definem-se fundamentalmente a partir das práticas de criadores profissionais endereçadas às crianças nos anos 40 do século XX.

No entanto, tal como adiantamos no capítulo 2, os primeiros indícios dessas relações podem ser encontrados nas chamadas obras de teatro escolar (VALDÉS, 2004). Duas publicações inauguraram essa corrente em 1908 e 1909: *El juguete cômico para niños y niñas Geografía Física* (A peça cômica para meninas e meninos Geografia Física) e *El sainete para niños El tío José* (O sainete para crianças O tio Jose), ambas de Eduardo Pulgarón. Posteriormente durante a década dos anos vinte foram publicadas *Teatro Escolar* (1925), de Dulce María Saínz de la Peña, e *Teatro Infantil Cubano*, de Adolfo Cortada. A primeira dessas publicações foi concebida para meninas e estava integrada por comedias, diálogos, quadros cênicos, coros e poesias. Destacam-se os titulados *Desobediencia y castigo* (Desobediência e castigo*)*, *El Ángel y el niño* (O Anjo e a criança), *El niño arrepentido* (A criança arrependida), *El valor de la instrucción* (O valor da instrução) e *Diversiones peligrosas* (Diversões perigosas). O outro texto continha comedias tais como *En la ruta ambulante* (No caminho ambulante) e a zarzuela *La liga de las naciones* (A liga das nações). Ambos os autores, em palavras preliminares, apontam que escreveram as peças sem pretensões literárias. Em 1936 vê a luz um texto similar: *Teatro Escolar*, de Domingo Álvarez Núñez. Os materiais contidos nesse volume mostram que o teatro infantil em Cuba ainda era incipiente: *La guajirita* (A menina caipirinha), *La criadita* (A menina empregadinha), *La enamorada* (A menina apaixonada) e *La barberita chismosa* (A cabeleirinha fofoqueira).

Toda essa produção das primeiras décadas do século XX cubano estava inserida nos enfoques higienistas da educação infantil da ilha e na perspectiva de modernização da sociedade cubana. Deste modo, é importante destacar que as publicações de Álvarez Núñez respondem aos construtos culturais sobre a infância preponderantes nos anos 30 abordadas no capítulo 1 desta dissertação: a criança super estrela versus a criança antiquada, pobretona e sem futuro. Esses textos iniciais sobre o teatro infantil formam parte, assim como os estudos antropológicos, pediátricos e muitos mais da época, de saberes sobre a infância que se articularam uns com outros na perspectiva de pautar as representações sociais acerca da corporalidade infantil. Tanto os estudos quanto as publicações teatrais referidas repercutiram nas abordagens das condutas das crianças no contexto pedagógico e familiar, gerando através disso, discursos e regulações disciplinarias sobre a infância num âmbito de modernização.

É significativo destacar também que a crise social e econômica vivida por Cuba, provocada pelas desgastantes contendas bélicas independentistas, pelos efeitos da Reconcentração de Weyler[81] e pela posterior invasão norte-americana, distanciou dos cenários cubanos as produções titeriteiras europeias para adultos, que tanto incidiram no surgimento do teatro infantil na Europa. Associa-se a isso, seguindo a lógica europeia, a falta de uma tradição titeriteira nacional nessa época que tivesse contribuído para a definição de um público de crianças. Todos esses elementos retardaram o surgimento do teatro infantil nas suas diversas expressões numa perspectiva artística. **Foi a função didática a única conotação que teve o termo teatro infantil durante esses primeiros anos em Cuba.**

O afã de contemporaneidade que já se sentia entre os artistas que aspiravam a uma atualidade cênica ganhou outras dimensões com o surgimento em 1940 da Academia de Artes Dramáticas da Escola Livre de Havana (ADADEL) e posteriormente com a Academia Municipal de Artes Dramáticas (ADAD). É nessa conjuntura que começa a aparecer uma dramaturgia e encenações para crianças que estabelecem, segundo afirma Freddy Artiles (1988), o ponto inicial do **teatro profissional feito por adultos para crianças.** Foi uma versão de Modesto Centeno da *Caperucita Roja* (O Chapeuzinho Vermelho), encenada pelos alunos da ADADEL, que começou esse percurso. Posteriormente foram apresentadas *Poemas con niños* (Poemas com crianças), de Nicolás Guillén, *La niña sabia y el rey bueno* (A menina sabia e o rei bom) e *La tiza mágica* (O giz mágico). A partir de então, e reforçado com o trabalho dos Irmãos Camejo e seu o grupo de *Guiñol*, **o termo teatro infantil foi associado a um tipo de expressão artística de caráter profissional que atraísse tanto os adultos quanto as crianças e que auxiliasse à pedagogia[82] (ARTILES, 2008). Essa foi a segunda acepção vinculada ao termo teatro infantil em Cuba** (Fig. 32).

O triunfo revolucionário de 1959 trouxe para a mencionada área do teatro cubano um campo infinito de possibilidades. A epifania desses instantes só pode-se explicar compreendendo o fervor popular. O governo revolucionário empreende muitas ações: a ocupação dos grandes teatros, o estabelecimento de programações permanentes, o respaldo

---

[81] A Reconcentração de Weyler foi um método e uma política de aniquilação militar do processo independentista cubano, aplicada pelo Capitão Geral da ilha de Cuba, o espanhol Valeriano Weyler, entre fevereiro de 1896 e outubro de 1897. A Reconcentração consistia em aglomerar os camponeses cubanos em campos de concentração, evitando que os rebeldes recebessem ajuda do povo. Estima-se que de um total de 1.500.000 habitantes existentes naquela época no país, 400 000 foram reconcentrados e deles 300 000 morreram.

[82] São interessantes os pontos em comum que se percebem entre as publicações Cadernos de Teatro, do grupo brasileiro O Tablado, e Titeretada, do grupo O Guiñol Nacional dos Irmãos Camejos.

salarial para os artistas e suas produções, a criação de numerosos grupos teatrais, a fundação de escolas de ensino artístico, a organização do movimento de teatro amador. Esse panorama propicia que se diversifiquem as propostas teatrais infantis. Ignácio Gutiérrez por exemplo, como expusemos no capítulo 2, cria o grupo de teatro com crianças *Los Barbuditos*, os irmãos Camejos fundam em cada província do país novos *guiñoles*, Humberto Dumé dirige a peça *La cucarachita Martina* (A baratinha Martina) de Abelardo Estorino e *El lindo ruiseñor* (O lindo rouxinol). Vontades educacionais e de renovação teatral movem aos teatreiros que se relacionam com a infância.

No entanto, a partir dos anos setenta várias tensões começaram a ser visíveis. Em oposição a um teatro para (e com) crianças de valor educativo e de exaltação imaginativa foram impostas fábulas didáticas e de valores sociais próximos à doutrina do realismo socialista.

> "Ernesto: (...) Cidade da Vitória (...) a cidade que atualmente chama-se de Nova Iorque. Ela se chamará assim porque ali se livrará a última grande batalha da humanidade contra a ambição e a maldade.
>
> Mariíta: Então... no mundo de vocês não existe o imperialismo?
>
> Ernesto: Não, Mariíta. Faz séculos que o comunismo é uma bela realidade para nós.
>
> - Fragmento da obra *Canción del Futuro*, de Jorge Martínez, 1976 - (DIEGUEZ; FAVIER, 2014: 12)

Com a realização em 1971 do Iº Congresso Nacional de Educação e Cultura e, posteriormente em 1975, do Iº Congresso do Partido Comunista de Cuba, estabeleceram-se as bases de uma plataforma política que implantou padrões redutores para a cultura artística e a educação. Iniciava-se o chamado quinquênio cinza[83]. À luz da **ajuda solidária soviética**, novas noções sobre a função da arte e a pedagogia em relação à infância passaram a vigorar. Esse processo foi influenciado pelos postulados teóricos de Vigotsky e a sua psicologia do desenvolvimento para abordar diferentes problemáticas psicológicas e enfrentar problemas práticos como a extensão da escolaridade nos setores marginais. Nessas novas condições, **o teatro infantil começa a ser associado a uma ferramenta lúdica, terapêutica, educativa**

[83] Para mais informação sobre o significado político desse período da cultura cubana consultar o capítulo 1 deste trabalho. Ver pág. 35.

que ajudaria na formação política, social e revolucionária das novas gerações[84]. Duas experiências podem exemplificá-lo: **os Jogos Cênicos** e **o Psicoboneco**.

Os jogos cênicos foram um método teatral de fácil compreensão e didático, concebido a partir de perguntas estímulos. Essas perguntas conduziam as crianças à elaboração das personagens, da história, do roteiro da improvisação, dos elementos cenográficos. O objetivo dessa proposta era desenvolver mediante o jogo, a criatividade e a participação massiva das crianças na sala de aula. Idealizado por Antonio (Bebo) Ruiz e Maria del Carmen Rumbaut (1976), esse método foi praticado com alunos do quarto ano do ensino fundamental (Fig. 33).

O psicoboneco, por seu lado, foi uma experiência dirigida às crianças com transtornos psicológicos e com problemas de conduta, numa parceria entre o grupo *Ismaelillo* e o Ministério da Saúde Pública. Os espetáculos do psicoboneco iniciavam-se com um roteiro escrito por um autor adulto, em conjunto com um psicólogo e um assessor literário. No texto abordavam-se temas que perturbavam as crianças, como a timidez, a agressividade, a gagueira, a inapetência, entre outros. A encenação misturava o trabalho de bonecos com o labor de atores, mas a premissa fundamental era que fosse um espetáculo participativo que possibilitasse à criança se incorporar como ator na história mediante o jogo. Cada representação devia integrar tanto elementos lúdicos, artísticos, quanto educativos e terapêuticos.

Essas experiências, somadas aos psicodramas, sociodramas, teatro de participação, dramatizações escolares, foram desaparecendo espontaneamente à medida em que o contexto político, educativo e cultural foi variando. Mas é curioso que nenhuma delas tenha conseguido sistematizar suas práticas com os fins de legitimar seu devir estético e pedagógico. Tampouco seus instituidores tiveram relação com os amplos movimentos europeus (o *jeu dramatique* francês, o *dramatic play* anglo-saxão e a animação teatral italiana), nem com os norte-americanos (os jogos teatrais de Viola Spolin), os quais em grande parte valorizaram as manifestações teatrais –improvisações- feitas com crianças na sua dimensão lúdica. Diante da pergunta sobre porque essas experiências não conseguiram estruturar um fundamento conceitual e metodológico para o trabalho teatral com crianças em Cuba, o mais relevante pesquisador do teatro infantil cubano respondeu:

---

[84] Uma expressão fidedigna deste significado do teatro infantil em Cuba, e dos outros que serão expostos neste item, pode ser conferida com os enfoques ideológicos e os argumentos das mais de 30 obras teatrais para crianças compiladas no livro *Dramaturgia cubana para niños (1943-2013). 30 obras en 70 años*. La Habana: Ediciones Alarcos, 2014.

> "Na América Latina onde a educação é bastante deficiente, eu diria melhor muito deficiente! resulta que o teatro de bonecos está inserido na educação das escolas. Não só acontece na América Latina, más também nos Estados Unidos. E em Cuba isso não ocorre. Aqui o teatro de bonecos tem tido um desenvolvimento muito especial, mas nunca teve um desenvolvimento paralelo, nem nunca foi inserido nas escolas no que respeita a instruir, educar, ensinar. Por quê? Sei lá. Talvez porque o movimento de teatro para crianças tenha tido características muito especiais. Mas a verdade é esta: não tem havido uma relação entre o teatro e a educação formal, enquanto que em outros países em que a educação é muito mais precária, ela existe sim. Talvez seja porque, nesses países, o teatro de bonecos ou o teatro para crianças ou o teatro infantil pode ajudar a preencher algumas lacunas. Aqui temos quase todos os espaços preenchidos e a arte ou boneco seriam considerados como visitantes indesejáveis, que talvez não sejam necessários. "[85] (ARTILES, 2003)

À imobilidade e à parametrização que caracterizou o período denominado quinquênio cinza seguiu um processo de retificação. Era imprescindível a abertura a fim de assegurar fidelidade ao processo revolucionário. É criado então o Ministério da Cultura, o Instituto Superior da Arte, o Festival Internacional de Teatro de Havana. Recupera-se a dimensão multidisciplinar e de experimentação da arte. Pesquisa-se sobre a condição expressiva do ator, pois é ele o centro da criação teatral. Florescem os encontros de teatro de atores profissionais para crianças e, pela primeira vez, a crítica especializada lança um olhar sobre essa área do teatro. É importante destacar que é apenas nos anos oitenta que se iniciam sistematicamente em Cuba os estudos teóricos sobre o teatro infantil, em particular sobre a história do teatro para crianças e o teatro de bonecos.

Nesse sentido, as buscas iniciadas pelo investigador Freddy Artiles estiveram fortemente influenciadas pelas condições contextuais desses anos. É a necessidade de legitimar, diante do movimento de teatro para adultos, uma prática artística e profissional de um grupo de criadores interessados na relação entre o teatro e a infância, que conduz Artiles a diferenciar o termo **teatro infantil** da definição **teatro feito por atores profissionais para crianças**. Essa convenção estabelecida por Artiles tenta responder aos preconceitos da época em torno ao teatro para crianças. Em sua perspectiva, o adjetivo **infantil,** em vez de demarcar um campo do teatro, infantiliza, desvaloriza essas práticas. Por isso, Artiles prefere identificar como **teatro infantil** aquelas práticas feitas com crianças como podem ser o labor da Colmeinha, o trabalho de Ignácio Gutiérrez no TN´94, as experiências de animação teatral ou as dramatizações das crianças nas escolas.

[85] Entrevista realizada pelo autor com o Dr. Freddy Artiles em setembro de 2003.

Essa diferenciação colocada por Artiles reforça no contexto cubano, como principal significado do termo teatro feito pelos adultos para crianças, o valor do ensino à criança através da dimensão estética do teatro. Essa é uma visão que se insere nos enfoques de ensinar e entreter iniciados por Alice Minnie Herts nos EUA e que respondem por sua vez, ao conceito de infância da Primeira Modernidade. Essa definição estabelecida por Artiles em Cuba tornou-se ponto de referência obrigatório para todas as pesquisas e estudos posteriores.

Com a queda do Muro de Berlim e a desintegração da URSS, Cuba entra numa crise de grandes proporções que, tal como expusemos no capítulo 1, colocou a ilha no âmbito das sociedades de risco global associados aos efeitos da Segunda Modernidade e a sua infância num estado de liminaridade social. Os anos noventa trouxeram para o teatro infantil cubano uma atomização das estruturas de produção de sentido, de difusão artística e de relação com a infância. A perda da estabilidade estrutural que caracterizaria o chamado Período Especial remete de diferentes maneiras à ideia da precariedade e à des-totalização do universo teatral infantil cubano. Diante da impossibilidade de fazer teatro nas salas tradicionais, e do crescente interesse do movimento profissional nessa área do teatro, muitos criadores começaram a experimentar outros formatos, outros gêneros e outros tipos de convívio cênico com as crianças. Dessa forma abundaram os jograis, os espetáculos titeriteiros de mochila, as oficinas teatrais com crianças, os saltimbancos, os monólogos, os grupos teatrais com crianças, as atuações de crianças em eventos políticos. Toda uma pluralidade de poéticas e manifestações teatrais começaram a expressar as emergentes representações sociais da infância que aparecem nesse contexto e a dialogar com as **crianças filhas do Período Especial.**

O cânon semântico sobre o teatro infantil edificado por Artiles nos estudos teatrais, então, ficou exposto a novos olhares diante da pergunta: é possível continuar fazendo e pensando nas atuais condições de mudanças da infância cubana, um tipo de teatro que surgiu associado a uma concepção da infância ligada à Primeira Modernidade?

A partir da perspectiva da dramaturga e crítica teatral Blanca Felipe Rivero, especialista de ampla trajetória nos estudos da recepção infantil, não existe divórcio entre as diferentes expressões teatrais que compõem a definição teatro infantil. Para ela, tanto um espetáculo feito por adultos para crianças quanto um processo teatral feito com crianças tem o mesmo valor em termos de **aprendizagem espiritual, motivacional** e de experimentação do espectador criança. Para Felipe a criança está preparada para todas as audácias. O que muda é o tratamento, os tons, as maneiras que se estabelecem na relação entre o adulto e a criança. Mas as diferenças que

acontecem no contexto atual cubano centram-se nas divisões institucionais que separam os artistas que trabalham para crianças e os que trabalham com elas. Os primeiros são colocados sob o prisma do terreno profissional e os segundos sob o campo da arte de amadores. Essa distinção tem a ver com desatualizadas estratégias que hierarquizam o fazer artístico, que não têm sido capazes de valorizar em toda sua dimensão o teatro infantil nem as mudanças pelas quais as crianças transitam.[86] E esse fato, em um pais onde a cultura e a sociedade são tão institucionalizadas, incide consideravelmente nas definições do teatro infantil.

Para Ruben Dario Salazar, investigador teatral e diretor do grupo *Teatro de las Estaciones*, o teatro infantil é um gênero que se reinventa constantemente, que se repensa a si mesmo sobre a base de um desprezo. Ou seja, o que se desprezou em um momento, depois se recuperou e foi revalorizado. O teatro infantil cubano é um labor não concluído, não fechado e deve estar aberto a todas as transformações sociais e influências artísticas e culturais. Devemos acabar de aceitar –afirma Salazar- que o teatro infantil pode estabelecer vínculos com muitas qualidades da cultura e da arte que lhe sejam importantes. Pode interagir com a pedagogia, com a psicologia, com todas as buscas estéticas das diferentes manifestações artísticas (as artes plásticas e visuais, o circo, o cinema, a dança), até mesmo pode interagir com o comercio responsável. E nesse caminho ainda incompleto e intermitente está transitando a teoria, a investigação e a definição do que é o teatro infantil[87].

As paulatinas mudanças que se percebem nos olhares sobre o teatro infantil cubano, referenciadas nas opiniões tanto da Felipe quanto de Dario Salazar, além das circunstâncias contextuais mostradas por eles, podem encontrar uma resposta nos processos diferenciais (DUBATTI, 2008) que vêm ocorrendo no interior das práticas teatrais cubanas em sua relação com as diversas representações sociais sobre a infância da ilha a partir dos anos noventa (**a criança Pioneiro de Período Especial: um soldado de primeira fila, a criança emancipada, a criança playstation e a criança nona**).

Indo além das afirmações de Artiles e assumindo a teoria dos processos diferenciais de Dubatti nas relações entre teatro e infância no contexto cubano, pode-se deduzir que as diferenças ou as complementações entre o teatro feito por profissionais adultos para crianças e

[86] Notas do autor a partir de entrevista realizada com a especialista Blanca Felipe Rivero em janeiro de 2014. O texto integral será anexado a esta dissertação.
[87] Notas do autor a partir de entrevista realizada com o diretor teatral Ruben Dario Salazar em janeiro de 2014. O texto integral será anexado a esta dissertação.

o teatro feito com crianças permitem associar o termo teatro infantil a todas as manifestações que enlaçam o teatro e a infância. Exemplo disso pode ser o trabalho lúdico teatral que fez o grupo *Teatro de las Estaciones* com crianças da cidade de Matanzas, ou a incorporação de atores profissionais adultos nas encenações de *Y sin embargo se mueve* da Cía. Teatral infantil A Colmeinha ou *Flashback* da Cía Teatral Infantil La Andariega.

Apesar dessas evidencias de complementação ou diferenciação que acontecem no contexto do teatro infantil cubano, constatadas nas experiências práticas dos especialistas entrevistados e sustentadas na teoria de Dubatti, os enfoques teóricos sobre esta área do teatro ainda estão orientados conceitualmente pela visão de Artiles. Repensar essas abordagens à luz das perspectivas teóricas do teatro contemporâneo é um desafio, e uma necessidade, que vai pautar as pesquisas e o teatro infantil cubano por vir.

3.1.5. Últimos comentários em busca de uma semântica do teatro infantil

Depois deste extenso percurso, que tentou expor os diferentes elementos que vêm dando origem à crise de identidade do teatro infantil e à indefinição de seu estatuto epistemológico no contexto do teatro contemporâneo, consideramos importante retomar algumas ideias para consolidar a hipótese levantada neste item.

Esses elementos que vêm incidindo nessa crise indenitária deste campo do teatro estão associados a três fatores fundamentais. A saber:

1. Às influências causadas no acontecimento teatral a partir das mudanças estruturais das culturas infantis fruto da Segunda Modernidade,
2. À multiplicidade de acepções atribuídas ao termo teatro infantil durante o século XX,
3. Aos fenômenos diferenciais que acontecem dentro do campo do teatro infantil cujas formulações desestruturam qualquer unidade ou homogeneidade do termo.

A consideração desses três fatores nos conduz a pensar que defender a ideia de uma noção expandida para o termo teatro infantil implica assumir que os estudos teatrais têm se configurado, como lembra-nos Pavis (1998), através de aproximações com outras disciplinas humanas e outras considerações extra teatrais, como é o caso das culturas infantis. O que mais se percebe, tanto em Cuba quanto nas experiências internacionais citadas neste estudo, são discursos sobre as relações entre o teatro e a infância impregnados das limitações, riscos e potencialidades dessas disciplinas e campos extra teatrais. Por isso, chegar ao que é procurado

no objeto em si, à *episteme* do teatro infantil, torna-se um terreno movediço cheio de interpretações.

Essa busca de uma semântica do termo teatro infantil, da qual o contexto cubano também faz parte, são uma mostra dessas aproximações apontadas por Pavis. Somam-se a isso as extensas e variáveis construções do termo infância, que por sua vez têm dependido dos contextos e das legitimações que se pretendem perpetuar através dessa noção.

Sob essas circunstâncias, então, **é precisamente a multiplicidade de identidades, práticas ou disciplinas teatrais, permeadas pelos processos diferenciais em seu interior, em sua relação com as diversas culturas infantis e suas performances, que conforma um tecido heterogêneo à luz da contemporaneidade e demarca o termo teatro infantil**. Essa será nossa definição de teatro infantil para os fins deste estudo[88].

Nesse cenário, como temos apontado, coexistem diversas expressões. Destacam-se, entre outras, um **teatro feito por adultos para crianças**, **um teatro das crianças (ou brincadeira espontânea infantil)** e **um teatro feito com crianças**. Nessa última área, **a criança é considerada o centro do processo teatral. Pode estar atuando sob os critérios de um diretor (ou coordenador) teatral para outras crianças e / ou adultos espectadores, ou agindo como um jogador/performer através de sequências vivas de ações que desencadeiam efeitos significativos na convivência social.** É dessa forma que entenderemos o **teatro feito com crianças** para os fins desta dissertação.

Longe de ser um obstáculo, a diversidade semântica do teatro infantil e especialmente do teatro feito com crianças resulta numa riqueza substancial para situá-la no complexo contexto do teatro contemporâneo e para compreender melhor os processos de formação teatral infantil em Cuba. Enquanto modelização e espelho das culturas das infâncias, essas expressões teatrais prestam-se a muitas aproximações, a grandes desejos de pesquisa e a todas as perguntas. Aí está o desafio.

3.2. A natureza do teatro com crianças reside no convívio presente na experiência pedagógica

O reconhecimento da capacidade das crianças de **entrar no jogo** do acontecimento teatral implica refletir sobre a **natureza convivial** desse tipo de evento e sobre as decorrências

[88] Toda esta informação referida aos diferentes pontos de vista sobre o conceito de teatro infantil no mundo e particularmente em Cuba, está sintetizada numa tabela apresentada nas considerações finais desta dissertação. Ver pag. 129.

pedagógicas dessas experiências. A perspectiva do convívio nos estudos teatrais foi colocada pelo pesquisador argentino Jorge Dubatti (2003). O seu ponto de partida foram os estudos de Florence Dupont (*L'Invention de la littérature. De l'ivresse grecque au livre latin, Paris, 1994*) sobre as práticas orais na cultura Greco-latina, particularmente o *symposion* e o *banquete*. A oralidade é um fenômeno imerso nas relações conviviais, pois a transmissão ao vivo e *in situ* dos textos implica o relacionamento entre uma pessoa e outra. De acordo com Dupont o acontecimento convivial era a base da cultura vivente do mundo antigo. Tratava-se de um modelo de comunicação literária que se colocava nas antípodas da escrita impressa e da leitura silenciosa do livro.

As observações que nesse sentido também faz o pesquisador italiano Paolo Beneventi (2003:15) no capitulo **Teatro e Crianças nos tempos antigos**, particularmente aquilo que se relaciona com os aportes de Marco Fabio Quintiliano em relação à arte da oratória e à educação das crianças na Roma Antiga, confirmam a perspectiva do convívio introduzida por Dupont e retomada por Dubatti, mas agora no âmbito da infância.

Essa dimensão do convívio situa o ponto de partida do ato teatral no encontro de presenças, no momento em que a comunidade, numa reunião social, confronta-se aos grandes temas subjacentes à condição humana e à sua vida e é capaz de convocar a aparição do teatral. O acontecimento convivial é, de acordo com Dubatti, condição de possibilidade e antecedente do acontecimento da linguajem ou poético; diante de seu advento, produz-se o acontecimento espectatorial. A transformação da natureza convivial em natureza poética implica a constituição de um tecido de signos que produzem sentido e tornam possível o discurso ficcional. Essa é uma perspectiva que se concentra, mais do que no estudo da linguagem, nos elementos derivados do encontro de presenças.

Nesse sentido, as práticas conviviais apresentam uma série de traços (DIÉGUEZ, 2014, apud DUBATTI, 2003:14) que as confirmam como experiências de socialização de corpos presentes. Trazemos à tona alguns desses traços, tentando colocá-los na perspectiva de nosso estudo: "reunião de uma ou várias pessoas –crianças e adultos- num determinado espaço"; "encontro de presenças num tempo específico para compartilhar um rito de sociabilidade no qual se distribuem e se alternam papéis"; "companhia, diálogo, saída de si ao encontro com o outro"; suspensão da solidão e do isolamento; "audibilidade, proximidade e visibilidade estreitas; conexões sensoriais"; convivialidade efêmera e não possível de repetição.

Essas qualidades das práticas conviviais colocam-nos de imediato na conjunção das presenças e no intercâmbio humano direto que se estabelece entre os adultos e as crianças e que propiciam o ato teatral, mas que também são características dos processos de formação teatral

infantil. A composição triádica do acontecimento teatral proposta por Dubatti (o acontecimento do convívio, o acontecimento poético ou da linguagem e o acontecimento de constituição do espaço do espectador) permite-nos concentrar nosso olhar, mais do que nos elementos formais da linguagem e na sua **expectação**, naqueles dispositivos de socialização dentro das práticas conviviais que dão origem ao ato teatral com crianças, mas também na sua dimensão pedagógica. Esses pontos de vista dão conta da complexidade deste campo, no qual não reinam as certezas instaladas pelos estudos semióticos teatrais.

Os traços das práticas conviviais traduzem-se no âmbito do teatro com crianças, e particularmente na sua perspectiva pedagógica, **como experiência vital entre elas e os adultos** e baseia-se, segundo Jorge Larrosa (2006), nos princípios de exterioridade, alteridade e transformação.

Enquanto experiência vital, a convivialidade está atravessada pelo aparecimento de um “alguém” (professor/diretor teatral adulto, técnicos de teatro, outras crianças) ou de uma “eventualidade” (concorrência de adultos e outras crianças convocados por alguma conjuntura) que é exterior à criança. Isso sugere, então, que esse "alguém" ou esse "evento" não é a própria criança senão "outra coisa" que não é ela. No entanto, embora o acontecimento convivial envolva o aparecimento de um "alguém" ou uma "eventualidade" exterior à criança, o lugar da experiência é a própria criança. Estabelece-se, então, uma dimensão de subjetividade e singularidade que coloca o infante numa condição aberta, sensível, vulnerável, exposta, mas, por sua vez situa-o como o sujeito da experiência. Isso implica um movimento de externalização da criança, de saída de si ao encontro com o "alguém" ou com o "evento", mas também implica um movimento de afetação no qual esse "alguém" ou esse "evento", a afetam. É uma espécie de passo, de aventura volátil cheia de incertezas que acontece e imediatamente se desvanece e torna-se irrecuperável.

Essa aventura volátil, efêmera que padece a criança no processo de socialização que se dá dentro das práticas conviviais dá conta de que, precisamente por ser ela um sujeito sensível, vulnerável e exposto, torna-se um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou seja, aberto à transformação de suas palavras, de suas ideias, de suas expressões, de seu imaginário. De fato, durante o processo de socialização do acontecimento convivial, a criança vive a experiência de alguma coisa, mas, sobretudo, vive a experiência da sua própria transformação. Daí a opinião de que **essa experiência vital do convívio teatral *forma* e *trans-forma* a criança**. Daí também a **relação constitutiva que percebemos entre a ideia de experiência vital, gerada no domínio do acontecimento convivial, e a ideia da formação teatral da criança**. Trata-se de

uma visão que pondera a formação teatral como um processo que contribui para a constituição do sujeito infantil (Fig. 34).

Essa perspectiva que outorga valor formativo à experiência de sociabilidade da criança dentro dos atos conviviais nos conduz, necessariamente, a pensar o lugar que ocupa a experiência da linguagem teatral nessa formação. Seria interessante perguntarmo-nos quais são os níveis de reconhecimento alcançados pela criança em torno dos dispositivos que constituem o acontecimento poético ou da linguagem como parte da construção de uma ficção. Ou será que esses dispositivos ficam no plano do real intersubjetivo da criança?

No âmbito do convívio, a partir de um determinado momento, múltiplos fios começam a ser tramados e destramados em tecidos de ação e significado (SCHECHNER, 2010). A experiência vital registrada pelas crianças nesse âmbito vai-se ampliando à experiência da linguagem. Seja mediante jogos teatrais, improvisações, ações simples ou partituras gestuais na cena[89] (DA SILVA, 2014) ou mesmo em uma perspectiva mais tradicional, inicia-se a instauração de uma ordem performática, mundo de trabalho criativo e práxis para os adultos e de ludicidade e esfera ficcional para as crianças. A construção da linguagem poética torna-se o pretexto para abrir passo à formação teatral.

A partir de então, a criança começa a perceber que vai ser parte de um mundo poético que compromete o agir de seu corpo. Apesar de interagir com uma materialidade (seu próprio corpo, cenografias, figurinos), o que resulta de seu agir não é uma linguagem natural. Mais trata-se de uma substituição metafórica[90], de uma realidade no intento de evocar uma ilusão. Combinam-se, então, seu corpo fenomênico e seu corpo poético em um processo de *semiotização*. Esse

---

[89] Resulta interessante a estratégia cênica seguida pelo diretor italiano Romeo Castellucci com as crianças dos espetáculos da Socìetas Raffaello Sanzio. Além da carga simbólica que elas possam ter quando estão na cena, a condição fenomênica da criança é utilizada como parte do real imprevisível dentro da representação. Apesar de vermos crianças no palco, não se tratam de crianças atores, pois não existe a ideia de atuar um "outro".

[90] Embora nos referimos à perspectiva metafórica da representação, a qual é muito mais recorrente nas análises do teatro com crianças, não deixamos de reconhecer a perspectiva metonímica em que também se coloca a presença da criança. Esta opera, mais do que por substituição e semelhança como acontece na perspectiva metafórica, por contiguidade entre a materialidade com o qual a criança interage e a materialidade representada. Trata-se de uma dimensão da representação que se afirma com a densidade da presença, com o acento do real. Um exemplo pode ser o 2º ato da peça ***Genesi, from the museum of sleep***, de R. Castellucci, onde as crianças são colocadas no âmbito dos campos de concentração de Auschwitz. Enquanto elas brincam com ternura, recolhem réplicas hiper-realistas de órgãos humanos ou são banhadas por uma ducha de leite que remetem aos banhos mortais nas câmaras de gás. Nesta sequência as crianças são colocadas tanto em uma perspectiva quanto na outra. É interessante perceber a introdução delas na cena não só pelo contraste entre o horror da guerra e a pureza angelical que elas representam (perspectiva metafórica). Mas também pela própria condição de infante, que etimologicamente significa "aquele que não fala" (perspectiva metonímica). Ou seja, Castellucci está destacando uma proximidade entre essa "condição infantil" das crianças reais que estão no cenário e a extinção e impossibilidade do ser nos campos de concentração. Em ***Genesi***, as crianças aparecem literalmente como representantes de algo indescritível, de algo que não pode ser transmitido através da fala. Decorre daí, então, que a condição metonímica da presença da criança seja uma qualidade diferenciada da sua condição metafórica, tanto na representação quanto no processo de formação teatral e da construção da linguagem.

processo acontece na medida em que, lembrando Rancière, o menino começa a *traduzir*, ou seja, a *re-significar* a partir de seus saberes essa materialidade em uma natureza imaginária, em uma natureza de ficção. Então, gradativamente vai-se instituindo um universo paralelo que vai dando sentido ao mundo da representação e à formação teatral que está vivendo, muito semelhante ao que acontece nos seus jogos infantis. Mas esse mundo poético, da linguagem, que vai sendo construído também é um universo *a-referencial.* Trata-se de uma linguagem sem vontade de se referir a uma outra realidade. Situação paradoxal que faz permanecer a condição fenomênica da criança em uma tensa denegação. Por um lado, as ações dela constroem um mundo poético, mas, ao mesmo tempo, todo esse mundo poético que está sendo criado é um ato real, vivo, concreto. É como se ela dissesse, "eu estou jogando construir uma mentira, mas eu sou real. "

Essa dupla realidade que caracteriza a construção da linguagem poética produz uma ampliação da presença do ser infantil. As ordens do convívio, da experiência vital, se cruzam com o acontecimento poético e a linguagem teatral torna-se o novo lugar da experiência. As próprias peculiaridades do fazer teatral (ficar atento, escutar, ser aberto, estar disponível, ser sensível) colocam a criança em um estado permanente de *ex-posição* à experiência. Esse fato dá conta de que **a construção da linguagem, e os próprios dispositivos da formação teatral da criança devem ser percebidos como uma atividade intimamente ligada à sua subjetividade.** Além das habilidades criativas das meninas e meninos, esses dispositivos de formação teatral devem ser percebidos como uma atividade que tem a ver com o que ela é: uma criança.

Daí que o mais importante não seja a linguagem teatral. A criança por si só tampouco. O que torna esse processo significativo é a relação que a criança estabelece com a linguagem teatral. Ou seja, como em relação com essa linguagem teatral ela pode formar ou transformar suas próprias palavras, as palavras com que nomeia o mundo.

A partir de um estudo desta natureza, que explora nos processos de formação teatral infantil cubanos à luz do teatro contemporâneo, nos interessa destacar o acontecimento do convívio teatral (entre as crianças e entre as crianças e os adultos) como a base da experiência pedagógica do teatro com crianças. É a partir das peculiaridades dos processos de socialização que ocorrem durante o acontecimento convivial, que a criança fica em uma determinada condição para encarar a experiência da linguagem teatral. A constatação de uma determinada qualidade da presença cênica infantil nos leva a pensar detidamente nestas questões. Interessa-nos considerar esta perspectiva teórica, ao refletir sobre as práticas cênicas infantis de Cuba e a sua colocação nas discussões do teatro contemporâneo.

3.3. Jogo, performatividade e teatralidade no teatro com crianças contemporâneo

Uma reflexão sobre a teatralidade, a performatividade e sobre a dimensão lúdica do teatro infantil e do teatro com crianças no contexto cubano à luz das complexidades do teatro contemporâneo precisa considerar, além das condições estruturais que definem as culturas infantis atualmente, os desafios que impõe a chamada **crise da representação**. Essa é uma questão que ultrapassa ao teatro e que responde, tal como Grüner (2004) nos alerta, à própria crise representacional existente em todas as ordens da vida humana, e da qual não conseguem se afastar a arte, as culturas infantis e as crianças.

Quando falamos da **crise da representação** estamos tentando colocar como alvo dessa expressão, a crise *da* política e *do* político que tem sido associada aos efeitos globais da Segunda Modernidade e à qual nos referimos no capítulo 1. Esse processo trouxe uma alteração radical do simbólico no contexto das culturas infantis e, no caso de Cuba, tem situado a criança num *entre lugar*, num estado de liminaridade. Essa crise refere-se à tensão na qual se encontra o modelo de representação fruto da Primeira Modernidade, que instaurou as equivalências ou substituições entre o representante e o representado. Sob essa perspectiva, a representação seria a "interpretação da essência do *ente* como objeto da representação" (DERRIDA, 1996:11). Tudo o que se torna presente é apreendido em forma de representação. "O discurso moderno, portanto, tem recorrido a essa categoria para designar as relações entre os sujeitos e os objetos" (1996:11). Talvez o exemplo mais significativo das equivalências representacionais dessa Modernidade seja a criação do sistema político representativo. Ele, de acordo com Grüner (2004:15), "produz o efeito imaginário de suprimir as diferenças entre representantes/representados", mas "são diferenças objetivas sem as quais, paradoxalmente, o próprio conceito de representação, carece absolutamente de sentido".

Esse é um fato totalmente diferente do medievo europeu onde o termo representação (*representatio*) foi associado às efígies escultóricas que acompanhavam as procissões fúnebres do féretro do rei morto[91]. As condições putrefatas do corpo do rei o faziam **in- mostrável** diante do povo. Sua condição corporal talvez tivesse produzido um efeito visual de extrema decadência do Poder Real. Daí então a ideia de colocar as efígies como representação simbólica do Rei que funcionavam, simultaneamente, como substituição do Rei, mas também como o corpo do Poder. A imagem **representante** (a efígie do rei) tornava **presente** ao objeto **representado** (o rei). Neste caso, a condição própria da representação estava dada pela

[91] Essas ideias abordadas por Grüner têm como referência o texto de Ernst H. Kantorowicz *Os dois corpos do Rey. Um estudo de teologia política medieval*. Madrid: Ediciones Akal, S.A de 2012.

eliminação visual do objeto, mas ao mesmo tempo, pela crença da existência virtual do objeto invisível (o corpo real do rei). Todo um jogo entre a presença e a ausência sob os princípios de identificação e distância com o objeto representado, que dava conta do interesse de confirmar as diferenças incomensuráveis, sem equivalências possíveis, como na noção moderna de representação, entre o dominante e o dominado, entre o poder e o não poder.

Com as mudanças caraterísticas da Segunda Modernidade, o modelo de representação construído com o surgimento do capitalismo, em particular a eliminação e não só a substituição do objeto, foi levado à suas consequências extremas. O valor da representação, a legitimidade da sua verdade ou a adequação da representação com o que ela representa tornou-se a grande questão destas mudanças globais. Os meios de comunicação contribuíram para esse fato, e nos fizeram passar da identificação entre **o representante** e **o representado** "à liquidação pura e simples **do representado**, a uma desmaterialização globalizada do mundo" (GRÜNER, 2004:16). Esse é um critério-chave para compreender a recolocação que estão tendo as infâncias nas últimas décadas, como uma das muitas construções discursivas, como uma das múltiplas representações do homem dentro dessa crise representacional. Com base nisso, até os massacres mais sangrentos das crianças, como parte das guerras, são reduzidos a um colorido espetáculo televisivo, a uma espécie de *reality show* por trás do qual parece não haver nada, e em que os objetos, mas sobretudo os corpos mortos das crianças, ficam deslocados a uma distância infinita, inacessível, perdendo-se qualquer relação conflituosa entre a imagem (dos corpos mutilados das crianças) e o objeto mesmo (as próprias crianças).

Esse é um tema magistralmente abordado pelo realizador audiovisual iraniano Bahman Ghobadi, no seu filme As tartarugas também podem voar (2004), onde expõe a crua realidade de sobrevivência de crianças do Curdistão iraquiano antes da invasão norte-americana no Iraque contra o regime de Saddam Hussein. A experiência dessas crianças que sobrevivem coletando minas anti-pessoais plantadas na terra para vendê-las no mercado negro, e a necessidade que elas têm de comprar uma antena parabólica para se informar sobre a chegada da invasão norte-americana, fazem dessa história cinematográfica baseada em fatos reais, uma metáfora notavelmente fértil para compreender essa **liquidação do representado**[92] exposta por Grüner.

Essa crise do modelo representacional da infância também tem sido abordada pelo pesquisador espanhol Jorge Larrosa (2001). Para abordar isso, ele coloca em discussão a

[92] Os desafios à representação, no que diz respeito à liquidação do representado, que vem sendo colocados pelo programa de internet *Second Life*, torna-se um exemplo significativo para compreender esse processo. Os *metaversos* (*meta universe*) são entornos virtuais onde os humanos interatuam social e economicamente como ícones, através de um suporte lógico em um ciberespaço, o qual funciona como uma metáfora do mundo real, mas sem as suas limitações física ou econômicas.

imagem da criança da terceira metamorfose do espírito, exposta por Nietzsche no texto *Assim falava Zaratustra*, desvelando os fios dessa crise representacional. Nessa análise, Larrosa aponta que essa situação tem a ver, por um lado, com a fascinação que o homem tem com a meninice como representação da inocência, como espaço de refúgio, como figura da dificuldade do novo e o futuro melhor, mas por outro lado, revela também a relação conflitiva, atormentada que o homem contemporâneo mantém com a história, com o tempo e consigo mesmo enquanto sujeito. Trata-se, segundo ele, de um conflito que dá contas de uma mudança de paradigmas sociais, com "uma tensão não dialetizável entre continuidade e descontinuidade" (284). No centro desse conflito, continua apontando Larrosa, a imagem da criança se debate por um lado como uma figura de um mundo futuro melhor, prisioneira de um tempo linear e progressivo, aliada da história; e por outro lado como uma figura do **por-vir**, mas associada a um presente inatual, que não se pode predizer nem fabricar, mas que nasce. Debate-se entre uma figura da "origem da vida" e uma figura da "abertura da vida". Debate-se entre uma figura como "ponto de partida de uma narrativa de amadurecimento" e uma figura como "horizonte de um relato de libertação" (LARROSA, 2001:283).

Essa crise representacional em torno da infância abordada por Larrosa, emerge no contexto de uma crítica ao logo-adulto centrismo, ao império do Adulto Criador, como Deus Pai Luminoso e Falante, fundador de presenças, palavras e conceitos. Por isso para Agambem (2005), o fato de pensar que o homem adulto não seja sempre um ser falante, que tenha sido e seja ainda um **in-fante**, e que para falar não só necessita aceder a uma língua preexistente, mas transformar a linguagem em fala, desconstrói a história construída pelos adultos como progresso contínuo da humanidade falante e também a representação da criança com o ser que não fala. O homem deveria, nesse sentido, "reentrar na infância como pátria transcendental da história" (65).

Essa observação está dotada de uma alta carga política e nos sugere a necessidade de continuar deixando ao descoberto o "conflito das equivalências representacionais", bem como a "liquidação do representado" (GRUNER, 2004:16). Essa seria uma questão essencial a observar num analise sobre a teatralidade, a performatividade e a dimensão lúdica do teatro infantil e o teatro com crianças contemporâneo pois, mais que uma relação de exclusão entre adultos e crianças, entre presença e representação, o que está em jogo é o uso das representações da infância (bem como as presenças infantis) a serviço dos regimes adultos e da constituição de uma narrativa que sustente seus imaginários. Caberia, então, se perguntar se o teatro infantil e, em particular o teatro com crianças, como expressões culturais que surgiram interligadas a um tipo de consciência sobre a infância associada à Primeira Modernidade, consistiriam em

procedimentos estéticos representacionais que possibilitam a simbolização de figuras *in-visibilizadas* (as crianças) por presenças totalizadoras (os adultos)?

Problematizar todas essas questões torna-se essencial para compreender e desmontar os corpos teóricos que sustentam a representação das infâncias na sua relação com o teatro. É de vital importância explorar as funções dessas representações pois elas "podem produzir um efeito ou outro. Tudo depende das construções específicas, das postas em jogo e das políticas do ato e do olhar" (DIEGUEZ, 2014: 188). Essa perspectiva nos convida, então, a pensar os dispositivos representacionais, seja através da presença ou da representação, como a intensidade e como a distribuição do visível (DIEGUEZ, 2014). Ou seja, o assunto recai em como -e por que dessa forma- se distribui o visível (como é colocada a criança na cena?), bem como no ato do olhar –como e por que se olha dessa maneira- (como e por que se olha dessa maneira a criança que está em cena?).

Compreender a representação sob essas abordagens, ou seja, como dispositivo que possibilita a criação da linguagem teatral (sistema de representantes) e o ato de comunicação, nos situa necessariamente na dupla condição presente no conceito de representação definido por Derrida (1996): a de apresentar (*praesentatio*), a de tornar presente, a de fazer vir à presença **apresentando**; e a de restituir, a de poder repetir, a de deixar vir **novamente** à presença na ausência da coisa.

Assumir essa perspectiva implica colocar em discussão a gradativa legitimação que, no âmbito do teatro infantil e o teatro com crianças, vem tomando o conceito de representação a partir das relações entre **o verdadeiro e o ilusório**. As associações que têm sido feitas da presença com **o verdadeiro**, como resultado das influências dos critérios da representação como presença do real-representado, patamar de um teatro do racionalismo, do realismo, nos alertam sobre os condicionamentos em proveito de determinados interesses adultos e sobre as dimensões de poder que se estabelecem entre os adultos e as crianças nos processos teatrais. No interesse de solenizar um tipo de **verdade teatral** associada com uma cultura adulto-logocêntrica, têm-se fundado instâncias de legitimação que dão conta dessas relações.

Um olhar crítico sobre essa **verdade teatral**, sobre esse logocentrismo adulto, sobre esse Pai Deus, Autor, Fundador Falante no campo do teatro infantil e do teatro com crianças envolveria uma recolocação dessa perspectiva proeminente do conceito de representação, o que implicaria uma análise das definições e conceitos que têm enquadrado as relações entre o teatro e as infâncias durante o século XX.

É importante não esquecer que estar *em* representação (teatral) para uma criança é também mostrar-se, é representar **de parte de** ou **por** alguma coisa, é tornar-se visível ou ser

para alguém. São essas as definições que marcam o lugar da representação e que estão atravessadas pela condição do sujeito infantil. Trata-se de uma espécie de delegação, de **envio** que se materializa, que se torna visível, no corpo presente da criança em cena. E essa delegação, esse **envio** converte a criança, tanto quanto os outros elementos que conformam a linguagem (teatral), em uma sorte de **representantes** em um ato de **presentificação**. Daí que para Derrida toda linguagem seja representativa, é dizer, são sistemas de representantes através dos quais acontecem **os envios,** mas o conteúdo representado, o sentido dessa linguajem seria uma presença.

Aqui emerge, então, a questão do exame do acontecimento teatral à luz da dimensão lúdica, da performatividade e da teatralidade no teatro com crianças, pois em cada uma delas os processos representacionais acontecem de forma similar. Mesmo que estejam interligadas, mesmo que tenham suas particularidades, **entendemos essas três especificidades cênicas (o lúdico, a performatividade e a teatralidade) como ações da presença no âmbito de diferentes estratégias representacionais**. Todas elas supõem o ato de colocar diante dos olhos e configurar imaginários. As três optam por procedimentos representacionais contaminados pela metáfora e pela metonímia. Daí que sua discussão ganhe contornos especialmente marcantes em nossa dissertação, na compreensão do teatro com crianças no contexto do teatro contemporâneo e nos processos de formação teatral infantil em Cuba.

Nos estudos já clássicos tanto de Huizinga quanto de Caillois sobre a natureza e o significado do jogo na vida humana, revelam-se os amplos espaços que este abre para a corporeidade, para a metáfora e para a ficção. Nessa perspectiva, o comportamento lúdico torna-se uma expressão inerentemente associada ao humano. O especifico desse comportamento consiste em seu "caráter não *monossêmico*" (LOTMAN, 2000: 60). Ou seja, o jogo pressupõe a realização simultânea de uma ação prática e uma ação convencional (*sígnica*). A criança que joga lembra que não está exatamente na realidade, mas em um mundo lúdico-convencional: ela não caça, mas **faz como se caçasse**; ela não navega pelo mar entre furacões e monstros selvagens, mas **faz como se viajasse**. Simultaneamente experimenta as emoções correspondentes a uma autenticidade das circunstâncias imaginadas. A essência desse comportamento lúdico "consiste em saber e não saber ao mesmo tempo, em lembrar e esquecer que a situação é fictícia" (2000:60). A arte do jogo, na visão de Lotman, se situa precisamente na aquisição da prática do comportamento desses dois planos.

Essa é uma perspectiva que chama a atenção sobre a codificação do jogo a partir de regras específicas (FÉRAL, 2015: 94). As regras impõem tanto uma "moldura virtual" de ação no

interior da qual a criança pode tomar ou não certas liberdades em relação ao cotidiano, quanto um enquadramento que lhe permite uma interpretação da experiência lúdica.

Nesse sentido, as brincadeiras de faz-de-conta evidenciam que as crianças operam uma distinção entre **o significado** (barco no mar que navega entre furacões e monstros selvagens) e **o significante** (pano no chão com que ela fez o barco) (PUPO, 2001: 182). Isso indica que elas estão tornando presente algo que não está diante de si, ou seja, estão configurando um imaginário que está sendo colocado diante do olhar dos outros jogadores, mas que fica numa dimensão do real intersubjetivo das crianças se for comparado com os processos que sucedem no acontecimento teatral. No entanto, essa articulação promovida pelo mundo lúdico-convencional, pelos sistemas *sígnicos* num âmbito de estratégias representacionais, vai constituir o eixo da aprendizagem da linguagem teatral vivenciada numa perspectiva lúdica pela criança.

Quando falamos de jogo ou de dimensão lúdica do teatro com crianças estamos nos referindo à valorização do lúdico nos processos formativos. Ou seja, trata-se de compreender a formação teatral da criança a partir de procedimentos de caráter lúdico em consonância com a noção de dramatização referida no início deste capitulo. Essa perspectiva "fundamenta-se na ideia de que o desenvolvimento estético do processo teatral é indissociável do crescimento pessoal" (PUPO, 2001:182) da criança que joga. "Prescinde-se da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao ato de jogar" (182). Nesse processo a criança é convidada a "formular e a responder a atos cênicos mediante a construção física de uma ficção composta pela ação" (182) e pelos outros elementos constitutivos do teatro. É uma prática que permite à criança jogadora, mediante uma ação significante objetivada na sua performance, equacionar as relações entre o teatro e o mundo (183) (Fig. 35).

Mas essa perspectiva, no entanto, nem sempre está vinculada de modo estreito com a subjetividade infantil. Muitas vezes também esses elementos lúdicos, como procedimentos na construção da linguagem, não conseguem se tornar significativos na experiência da criança e na sua **ressignificação** do mundo. Daí que resulta importante se perguntar: para além da utilização de uma estratégia lúdica na encenação, qual é o uso que a construção discursiva dos adultos está fazendo desses procedimentos lúdicos formativos? Qual é o corpo político que sustenta esse tipo de representação lúdica e a serviço de quem está?

Essa oposição possível entre jogo e artifício trazida à tona por Ryngaert (2009:103), é uma consideração altamente útil para compreender a profundidade dos processos lúdicos formativos com crianças. Por vezes, ela não chega a atribuir um novo valor interpretativo à situação lúdica em que foi inserida, pois essa situação fica distante da sua subjetividade. Quando

isso ocorre, ela se fecha na imitação repetitiva e estereotipada dos modelos adultos. Nesse caso, o processo formativo não se baseia mais na descoberta experimental dos fenômenos do jogo, pois o formador termina impondo um código que acaba sendo reproduzido na encenação realizada com essas mesmas crianças (104).

A formação lúdica da criança no teatro a partir da aplicação mecânica e sistemática de determinados códigos impostos pelos adultos na construção de qualquer discurso, habitua a criança a separar forma e conteúdo, a considerar o jogo como uma operação vazia de sentido e a "fazer do código um conjunto de artifícios destinados a embelezar a ideia" (106) colocada pelo adulto. É por isso que a formação lúdica, mais que conduzir ao domínio das convenções do teatro, deve conscientizar a criança da existência dessas convenções. Essa é uma perspectiva que dimensiona o jogo enquanto dispositivo representacional e formativo, possibilitando às crianças atuantes um mergulho na construção da significação.

Essa noção do lúdico no teatro com crianças partilha caraterísticas em comum com categorias estabelecidas nos estudos da performance. "Apoiado na concepção de Turner, Schechner define que **jogar é fazer alguma coisa de falso**" (FÉRAL, 2009: 58). O ato de jogar no ponto de vista da performance seria interpretado como um estado de ânimo, como uma atitude, como uma força que veicula, ajuntado ao ritual, um sentido. Nessa concepção, a dimensão representativa da performance recairia em uma certa medida nas estruturas do jogo. Daí que *performar* seja o resultado de **ser** ou **comportar-se**, de **fazer** e de **mostrar fazendo** ou **dar-se em espetáculo**, particularidades essas associadas à natureza polissêmica do jogo descritas por Lotman. Uma performance seria, portanto, feita de **ações que se mostram**, **de restaurações de comportamentos e de representações de comportamentos.**

Essa é uma apreciação que dá conta da perda da ilusão e da entrada do real e da realidade imediata em algumas práticas cênicas com crianças, tais como as encenações de Castellucci, o fenômeno do *Theater for Early Years*, as danças dramáticas guatemaltecas e os espetáculos de Vichama Teatro citados nesta dissertação. Nelas desloca-se o procedimento de representação metafórica para introduzir o princípio de contiguidade (o metonímico) que opera por *des-contextualização*. A dimensão da representação nestas práticas tem a ver com uma densidade ou um maior acento da presença da criança. Os materiais estéticos são os componentes ou os mecanismos do **eu** da criança, ou seja, seus comportamentos restaurados que, ao serem colocados na cena, tornam-se novamente restaurados (comportamentos restaurados restaurados) (FÉRAL, 2009). Desse modo podemos compreender quanto essas práticas teatrais com crianças são lúdicas e performativas.

Nesse sentido, perceber o potencial performativo desses acontecimentos cênicos implica abranger que a noção de performatividade, no teatro com crianças expressa a realização de atos ou ações através das quais as crianças se apresentam e se constituem diante dos outros, tanto adultos quanto crianças, fato esse que outorga significado a seu estar no mundo. O processo performativo age diretamente na identidade e na subjetividade da criança performer sem precisar da apelação de estratégias de simulação ou da passagem por uma personagem (Fig. 36). Mas essas ações contidas no enunciado performativo estão revestidas pelo fator de sucesso ou malogro. Na medida em que essa observação, colocada por Derrida nos estudos linguísticos e estendida a outros campos, se torna um real princípio inerente à própria natureza da presença da criança na cena, **a significância do fracasso, do perigo, do imprevisto** torna-se uma tensão constitutiva da performatividade (FÉRAL, 2009) no teatro com crianças.

De modo que, embora nem todo acontecimento de performatividade produza teatralidade, esses fatores de sucesso ou malogro da performatividade, estão implícitos também de alguma maneira em determinadas teatralidades[93] do teatro com crianças. Essa contaminação, esse **desvio performativo** do qual falou Érika Fischer-Lichte (2011), tem permeado um tipo de linguagem neste campo do teatro no contexto contemporâneo. Trata-se de "entrecruzamentos que reconhecem a performatividade como aspecto fundamental da teatralidade, entanto execução de imagens através do corpo" (DIEGUEZ, 2014: 31) da criança. Nesse contexto ***considera-se a teatralidade como resultante de um jogo de forças entre dois universos que se complementam: o mundo simbólico do teatro e os fluxos energéticos da criança performer.***

No entanto, essa contaminação não nega a criação de um universo ficcional que representa o real, mas que também infunde uma ilusão (FÉRAL, 2008) Através do olhar do espectador, tanto de crianças quanto de adultos, postula-se e cria-se um espaço *outro*, onde emerge a teatralidade. É um dispositivo de análise, de leitura, que possibilita colocar de maneira intencionada o olhar na criança que está na cena. É um acontecimento que expressa a **pulsão escópica**[94]que gera no olhar do espectador, em seu imaginário, a presença peculiar da criança no cenário. E tudo isso não é mais que um evento de desdobramento pois trata-se de um olhar real para uma realidade imaginaria. Trata-se de um ato que para se constituir depende do olhar do espectador (Fig. 37).

---

[93] Mais do que falar de teatralidade em singular, prefiro me referir às teatralidades em plural tendo em conta a amplitude do conceito teatro infantil e a diversidade das culturas infantis.

[94] O adjetivo escópico é um cultismo formado sobre a raiz grega ***skóp-***, que indica olhar. Na psicanálise o termo *pulsão escópica* foi associado ao desejo de olhar e ser olhado. Tanto olhar quanto ser olhado são dois movimentos do mesmo desejo. A posição do sujeito varia, mas o desejo continua sendo o mesmo. Utilizo o termo em relação às teatralidades do teatro com crianças, a partir da metáfora que me provocam as relações que se estabelecem entre o olhar a uma criança na cena e ser olhado sendo uma criança na cena.

Esta visão da teatralidade, poderia se dizer, faz parte de uma tradição teatral que se apropriou do espetacular como *obra de arte total*. Com isso estava se tentando distanciar o teatro do didatismo banal e *escolarizante* ao qual eram submersas as propostas teatrais com crianças. No entanto, não podemos afirmar que hoje em dia essa tendência à *cena teológica*, definida por Derrida a partir de seus diálogos com a crítica artaudiana sobre a representação teatral, tenha sido totalmente transformada. Apesar de estar sob uma gradual crítica, essa tendência tenta sobreviver e continuar dominando o panorama teatral infantil.

A definição da **cena teológica** no âmbito do teatro com crianças, e à sua correspondente teatralidade, estaria associada a uma estrutura concebida e dominada pela vontade da palavra adulta que governa à distância a representação (DERRIDA, 1989). O autor-criador-adulto, distante e com o poder da fala, vigia e dirige o sentido da representação, deixando que ela o **represente** numa mostra das suas **boas intenções** em relação à infância. Mas isso não é outra coisa senão uma ilusão nostálgica -e entanto ilusão, representação- de um passado infantil que tenta ser recuperado e *presentificado* a partir da materialidade corporal da criança na cena. Representar por meio de crianças representantes, sob essa perspectiva, é uma tentativa de restituir uma ausência, de evocar uma presença cada vez mais irrecuperável pelo adulto. Mas, como lembra-nos Larrosa (2001), "a infância é um acontecimento que é capaz de apagar o caráter de meramente passado do passado bem como o caráter de meramente futuro do futuro" (284). Ela se insere em um presente inatual, daí que o resultado do agir da criança representante seja uma relação imitativa, caricaturesca e reprodutiva com isso que o autor-criador-adulto chama do real.

Todos esses elementos expostos até aqui dão conta das complexidades que envolvem o teatro com crianças no contexto do teatro contemporâneo. **O tecido que define hoje determinadas ações artísticas com crianças em Cuba revela as hibridações entre a dimensão lúdica, a performatividade e a teatralidade, como universo que problematiza as diversas estratégias de representação e, portanto, os processos de formação teatral infantil**. Essa é uma perspectiva que nos possibilita por um lado, expor as razões do poder da representação nas relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos no teatro e, por outro lado, colocar esses três conceitos como operadores de leitura e de análise do teatro infantil, em geral, e do teatro com crianças em particular.

Todos eles, no âmbito do teatro contemporâneo e onde acontecem cruzamentos de estratégias performativas e re-presentacionais, permitem pôr em diálogo distantes territórios da realidade e da ficção, da arte e das culturas infantis, da política e da estética. Nesse contexto, e particularmente em Cuba, cabe-nos perguntar qual é o lugar do teatro com crianças? Qual é o

lugar da sua teatralidade, da sua performatividade e da sua dimensão lúdica? Antes de qualquer resposta, devemos encarar o desafio que representa nas abordagens pedagógicas assumir a expansão do conceito teatro infantil, não só a partir das variações que as mesmas práticas artísticas com crianças lhe têm situado, mas também a partir das transformações que as culturas infantis e seus sistemas de representações têm introduzido no teatro.

Fazer este exercício teórico nos permitirá compreender que não é a perspectiva lúdica por si mesma, nem a fisicalidade da criança na cena, e muito menos a infantilidade no discurso teatral os que vão incidir e assegurar uma saída às crianças da crise representacional existente em torno da infância e das desequilibradas relações de poder em que estão inseridas. É -gostaria de pensar- nas transformações intersubjetivas, sociais, culturais, políticas entre os adultos e as crianças que poderia ser razoável a desconstrução das atuais representações e a exposição das presenças infantis. Essa seria uma outra representação possível.

3.4. Uma necessária síntese

Visto tudo isso ao longo deste 3º capítulo gostaríamos de afiançar algumas ideias:

1. Para formular uma caracterização histórica da presença das crianças no teatro cubano a partir de seus fundamentos pedagógicos é preciso assumir à luz do teatro contemporâneo as complexidades teóricas intrínsecas nos conceitos **teatro infantil** e **teatro com crianças,** bem como suas derivações nos processos formativos com crianças.
2. Essas complexidades teóricas dizem respeito à crise de identidade e à indefinição epistemológica que o teatro infantil apresenta nas circunstancias atuais.
3. Os elementos que vêm dando origem à atual situação do teatro infantil associam-se aos seguintes fatores: a) aos influxos das mudanças das culturas infantis no acontecimento teatral; b) ao embaralhamento semântico do termo teatro infantil; c) aos fenômenos diferenciais que acontecem dentro do campo do teatro infantil.
4. Caracterizar uma determinada qualidade da presença cênica infantil numa perspectiva histórica no teatro cubano implica também compreender que o teatro com crianças é uma prática intimamente ligada à uma dimensão formativa, pois contribui na constituição do sujeito infantil. É uma prática que outorga valor formativo à experiência de sociabilidade da criança durante os atos conviviais, bem como ajuda a que ela, na sua relação com o teatro, possa formar ou transformar a sua visão do mundo.
5. Abordar os desafios que impõe a chamada crise da representação é um exercício eficaz para compreender e desmontar os corpos teóricos que têm sustentado as conceitualizações

sobre as relações entre o teatro e as infâncias no século XX. A análise da dimensão lúdica, da performatividade e da teatralidade do teatro infantil em geral e do teatro com crianças em particular nos insere em um universo que problematiza os fundamentos do poder da representação, nas relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos no teatro.

6. É precisamente toda essa pluralidade de argumentos que nos conduz a pensar o teatro infantil mais do que como uma prática cênica realizada pelos adultos e endereçada às crianças, como tem sido o caso no Brasil, ou mesmo como uma prática teatral feita pelas crianças, como tem sido considerado por Artiles em Cuba, como uma categoria expandida, dilatada, que nos permite acolher todas as relações entre as crianças e o teatro. Ou seja, como já apontamos anteriormente, seria a multiplicidade de identidades, práticas ou disciplinas teatrais, permeadas pelos processos diferencias em seu interior, em sua relação com as diversas culturas infantis e a suas performances, que conformaria um tecido heterogêneo à luz do teatro contemporâneo e que demarcaria o termo teatro infantil.
7. Nesse cenário, como temos apontado também, coexistem diversas expressões. Destacam-se entre outras um **teatro feito por adultos para crianças**, **um teatro das crianças (ou brincadeira espontânea infantil)** e **um teatro feito com crianças**.

Em resumo, neste 3º capitulo abordou-se uma compreensão do fenômeno teatral na sua maior amplitude possível na sua relação com as diversas infâncias, para alcançar um entendimento em torno da presença das crianças no teatro cubano a partir de seus fundamentos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda vez que vejo a presença de uma criança redimensionada sob estratégias representacionais, seja pela sua colocação numa praça com perfil político, numa passarela de moda das Mini Miss Universo, ou num cenário teatral, não posso evitar de me lembrar dos relatos históricos, mistura de realidade e fantasia, conhecidos sob o nome das Cruzadas das Crianças, bem como do belo poema de Bertolt Brecht identificado com o mesmo título.

São relatos que se mostram como uma metáfora sutil sobre o que significa ser não apenas uma criança, mas também o que significa fazer parte dos marginalizados e *diaspóricos* do mundo contemporâneo. São textos que nos fazem pensar sobre a significação de estar entre aqueles cuja presença é negligenciada e tornada um estereótipo. São materiais que enriquecem nosso olhar atual, não só pelo fato de colocar a imagem da criança numa historicidade da cultura, mas também porque nos levam a pensar acerca da temporalidade da Modernidade dentro da qual essa imagem tem sido "tolerada" como parte de uma narrativa de amadurecimento do homem contemporâneo e das suas respectivas representações.

Em grande medida, os dispositivos simbólicos emanados dos relatos histórico acima referidos deram lugar ao título de nossa dissertação. Foi pensando no embate, na "cruzada" vivida pelas crianças durante quase cinco séculos para ocupar um lugar na cultura cubana, para se tornarem visíveis no teatro da ilha, que se originou esse título.

Esse motivo inicial levou-nos a abordar todas as questões aqui suscitadas, procurando configurar um instrumental teórico que define os **principais enfoques pedagógicos do teatro com crianças em Cuba, e com isso, contribuir para esclarecer esse âmbito do teatro na ilha**. O leitor poderá ter acesso a uma síntese dessas discussões numa tabela no final destas considerações.

A análise desenvolvida nesta dissertação implicou também compreender que as relações que se estabelecem hoje entre as crianças e o teatro em Cuba precisam, por um lado, enxergar o estado de liminaridade que caracteriza a infância cubana atualmente, e por outro lado, necessitam um olhar que vai além das tradicionais fronteiras do chamado teatro infantil. Ambos os elementos são essenciais, pois nos ajudam a perceber a pluralidade deste campo do teatro. Da mesma forma contribuem para conceber a definição do teatro infantil como um termo que é múltiplo, pois diz respeito a modalidades extremamente diversas que se configuram a partir das variadas relações entre a cena e as crianças.

Essa apreciação foi-se construindo na medida em que, buscando uma compreensão da presença das crianças na história do teatro cubano a partir dos enfoques pedagógicos e do

fenômeno do teatro infantil em geral, colocamos essas questões em diálogo com outras manifestações cênicas contemporâneas, que envolvem as relações entre o teatro e as crianças em outros contextos. Esse exercício de distanciamento, de partir da ilha, de sair dela em determinadas ocasiões para dialogar com o mundo e retornar novamente a ela com um olhar enriquecido, nos revelou outras modalidades de representação aliando infância e cena, que expandem o sentido daquilo que normalmente é chamado de teatro infantil.

De forma semelhante, durante essa análise da situação cubana, emergiram questões conceituais que nos interessaram particularmente. A natureza convivial das práticas pedagógicas do teatro com crianças foi uma dessas questões. Essa é uma perspectiva teórica que destaca os valores da experiência na formação teatral como contribuição à constituição do sujeito infantil, diante das mudanças pelas quais vem passando o teatro na contemporaneidade. Outra questão de interesse foi compreender as implicações da chamada crise da representação no teatro infantil em geral e no teatro com crianças em particular. Esse é um universo que nos revela a dimensão política do lúdico, da performatividade e da teatralidade nesse âmbito do teatro, tornando visíveis as relações de poder que se estabelecem entre as crianças e os adultos.

Finalmente podemos dizer que, partindo de uma análise da presença das crianças no teatro cubano a partir das abordagens pedagógicas, chegamos a um questionamento da categoria teatro infantil. Ela passa a cobrir uma grande diversidade de manifestações cênicas que englobam as diferentes relações entre o teatro e as crianças. Essa é uma perspectiva que, em diálogo com experiências de outros países, não somente se revela como um dispositivo de leitura das relações entre as crianças e o teatro em Cuba, como também, gostaríamos, poderia tornar-se útil em outros contextos, como o brasileiro.

Desta forma, consciente da necessidade de procurar outros olhares e outras conceituações para pensar as interseções entre os estudos teatrais, a pedagogia teatral e as culturas infantis em Cuba, deixamos esta contribuição, na expectativa de que este material seja tão somente um ponto de partida para futuras reflexões neste campo do teatro. Além de discutir determinadas estratégias pedagógicas no teatro focalizando relações de poder entre o adulto e a criança, ou de destacar determinados processos estéticos que problematizam a realidade social, a ficção e a subjetividade infantil, ou até mesmo, de abordar ações que acontecem entre o político, o estético e a presença infantil na sociedade, o que este estudo revela são as amplas hibridações entre o mundo real das crianças e o universo poético do teatro. Trata-se, em suma, de uma tentativa de mergulho nas texturas registradas nas práticas cênicas cubanas e nas suas perspectivas pedagógicas, que configura este trabalho como uma expressão política e de real compromisso com as diversas infâncias.

Períodos	Representações sociais sobre a infância em Cuba.	Concepções sobre o Teatro infantil no mundo	Concepções sobre o Teatro infantil em Cuba	Enfoques pedagógicos do Teatro com crianças em Cuba.
S- XVI e S-XVII	Mais do que uma consciência sobre a infância e sobre o valor do ensino das crianças, o que existia em Cuba era uma **sensibilidade sobre a imortalidade da alma** delas associada aos **ideais da cristianização**. Daí a legitimidade alcançada **pelo processo de evangelização** como estratégia de ensino.	**Não existe ainda definição do termo teatro infantil**. Só é visível a participação das crianças nos atos de culto e em expressões dramático - religiosas	**Não existe ainda definição do termo teatro infantil.** Só é visível a participação **das crianças como atores nos atos de culto e em expressões dramático - religiosas** associadas à evangelização e às procissões dos negros escravos.	Esses eventos cênicos, dotados de força pedagógica e considerados como cenas de compreensão comunitária, constituíam **práticas miméticas aprendidas**, nas quais as crianças memorizavam, repetiam gestos, dançavam, cantavam.
S- XVIII e S-XIX	Aparece a representação da ***criança como desejo político***. Ela expressa uma visão moderna da infância ligada ao surgimento mesmo da **cubanidade** no final do século XVIII	**Não existe ainda definição do termo teatro infantil**. É frequente a participação das crianças em grandes companhias teatrais. Proliferam as **crianças prodígio** como atores.	**Não existe ainda definição do termo teatro infantil**. É frequente a participação das crianças em grandes companhias teatrais. Proliferam as **crianças prodígio** como atores.	A **formação teatral** respondia a uma visão do teatro baseado no valor do texto. Vem daí o fato de que foram os elementos ligados à **Declamação** os mais importantes na abordagem pedagógica.
		O **teatro feito com crianças** tem uma **função didática no âmbito escolar**.	O **teatro feito com crianças** tem uma **função didática no âmbito escolar**.	
S-XX	(1900 – 1959) Se por um lado a educação, a antropologia, os estudos médicos, as leis, a literatura, vão contribuindo para diferençar a infância da idade adulta, por outro, a publicidade infantil, o rádio, a televisão e, em especial o mercado,	O **teatro infantil** torna-se uma **expressão artística** associada com **educar e entreter** as crianças.	(1900-1940) O **teatro infantil** tem uma **função didática**. É **associado** às correntes de **teatro escolar** e ao ***divismo* artístico**.	(1900-1940) A **formação teatral** continua respondendo à perspectiva da **Declamação** proveniente de Espanha, associada aos **enfoques higienistas** da época e sob o **ideal de estrelato e sucesso social** introduzido pelo cinema e o rádio estadunidense.

	vão aproximando os papéis de consumidor entre o adulto e a criança. Esse fato esteve associado ao estabelecimento de hierarquias sociais de acessibilidade ao capital simbólico que contribuíram para as configurações das **crianças super-estrelas v.s as crianças pobretonas e sem futuro** (o galinho de briga, o branquinho sujo, o mata cão, a negrinha bola de fumaça)		(1940-1970) O **teatro Infantil** é considerado uma **expressão artística de caráter profissional**, endereçada tanto a adultos quanto às crianças, visto como auxiliar da pedagogia.	(1940-1970) Os enfoques do ensino teatral às crianças respondem às correntes pedagógicas do teatro contemporâneo e das academias. A estrutura dos **jogos teatrais** num âmbito de **improvisação** constitui o eixo da experiência e da formação teatral infantil sob o **princípio do *aprender fazendo*.**
	(1960 -1970) Aparece a representação da ***criança forjadora do futuro***. Para sustentar essa visão recupera-se o valor simbólico da *criança como desejo político,* associado aos **enfoques marxistas** e ao papel da ciência e da técnica na construção da nova sociedade e do **homem novo**			
	(1970 – 1990) Iniciou-se um paulatino **vazamento semântico** daquelas **formas culturais atinentes à infância** que referenciavam produções simbólicas **do passado capitalista.** Elas foram **substituídas por significados** que remetiam **às concepções éticas e estéticas do realismo socialista europeu.** A representação da ***criança forjadora do futuro* é fortalecida** através das políticas educacionais. Houve uma consolidação nas estratégias de atenção à infância por parte do governo.	O **teatro infantil** é considerado uma **prática lúdica** que aponta para a **dramatização**	(1970-1980) O **teatro infantil** é considerado uma **ferramenta lúdica, terapêutica, educativa** que ajuda na **formação política, social e revolucionaria** das novas gerações.	(1970-1980) Caracterizou-se pela redução do teatro para uma *perspectiva lúdica psicopedagógica*.
		O **teatro infantil** é considerado como **prática socioeducativa** geradora de ações participativas, transformadoras **e de empoderamento infantil**.	(1980-1990) Estabelece-se uma **diferenciação entre o teatro infantil (associado ao teatro feito com crianças, às dramatizações e ao teatro amador) e o teatro profissional feito por adultos para crianças**. Nesse sentido, **retoma-se** a **perspectiva de educar e entreter**. Valoriza-se a aprendizagem através da dimensão estética.	(1980-1990) **Não se têm** nessa época **referencias** significativas sobre experiências **teatrais com crianças**, **nem seus modelos pedagógicos.**

S-XX e S-XXI	(1990 – 2015) O **Drama Social que Cuba começou a viver** após a queda do Muro de Berlim **colocou a ilha no âmbito das sociedades de riscos globais e a sua infância em um estado de liminaridade**. A partir dos anos noventa acontece **uma diversificação das representações sociais** sobre a infância e definem-se, ao menos quatro delas que coexistem e se inter-relacionam: - **O Pioneiro de Período Especial: um soldado de primeira fila.** **- A Criança Emancipada** **- A Criança Playstation** **- A Criança Nona**	O **teatro infantil** é considerado como um **teatro lúdico performativo**	(1990 – 2015) ***Des-totalização*** do **universo do teatro infantil.**	(1990 – 2015) **Diversificação dos enfoques pedagógicos**. A formação teatral da criança não se caracteriza mais por um determinado método teatral, mas sobretudo, pelo tecido de relações que se estabelecem no **convívio teatral das crianças com os diretores adultos**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (Normas ABNT 6023: 2002)

ABORTO EN CUBA**.** Disponível em:<http://pt.wikipedia.org/wiki/Aborto_em_Cuba> Acesso em: julho 2014.

AGAMBEN, G. *Infância e história.* Destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios.* Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALBACETE, C. *La enseñanza de la geografía en la escuela pública en España 1900 – 1936.* 1992. 448 f. Tese de Doutorado -Departamento de Geografía Física, Humana y Análisis Regional, Universidad de Murcia, Murcia. 1992.

ANDRICAÍN, S. En torno a la ilustración latinoamericana de libros para niños y jóvenes. Disponível em <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/amigos-del-libro--11/html/025c9d2a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html>Acesso em: maio 2014.

ARCHIVO DEL CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN DE LAS ARTES ESCÉNICAS DE CUBA. Disponível em: <http://archive.today/WIC3>. Acesso em: junho 2014.

ARIÈS, P. *História Social da criança e da família.* 1ª ed. brasileira. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1978.

ARTILES, F. *Historia y teoría del teatro para niños y de títeres.* Tabloide Universidad para todos**.** La Habana: Casa Editora Abril, 2008.

_____. *Teatro y dramaturgia para niños en la Revolución*. 1.ed. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1988.

_____. *De Maccus a Pelusín*: El títere popular. 1.ed. La Habana: Editorial Gente Nueva, 2002a.

_____. et al. *Tabloide Universidad para todos.* Curso de Apreciación Teatral. La Habana: CNAE, 2003. 27 p.

_____. Títeres en Cuba: el breve y largo camino. *Revista Tablas*, La Habana, v. LXX, tercera época, número extraordinário, p. 138, 2002b.

BAHBAH, H. K. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SLR, 2002.

BARTHES, R. *Cómo vivir juntos:* simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI de Argentina, 2005.

BASTÚS, V. *Tratado de Declamación o Arte Dramático.* Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/tratado-de-declamacion-o-arte-dramatico--0/html/01958c12-82b2-11df-acc7-002185ce6064_63.htm. Acesso em: 08 de fev. 2015.

BECK, U. *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A, 2002.

BELDARRAÍN, E; ESPINOSA, L. El cólera en la Habana en 1833. Su impacto demográfico. *DIÁLOGOS. Revista electrónica de historia*, Escuela de historia de la Universidad de Costa Rica. v. 15, nº 1, febrero/agosto 2014.

BENEVENTI, P. *Introducción a la historia del teatro para niños y jóvenes.* La Habana: Ediciones Alarcos, 2003.

BLANCO, S. J. La Corte Suprema del Arte, 2013. Disponível em <http://www.cadenahaban.cu/2013/09/30/la-corte-suprema-del-arte/>. Acesso em: junho 2014.

BOIAZZHIEV, G; DZHIVELEGOV, A; IGNATOV, S. *Historia del teatro europeo*. T. I. La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1976. 204 p.

BOUDET, R. Eloisa Agüero, 2010. Disponível em: http://rosaile.blogspot.com.br/2010/07/eloisa-aguero.html . Acesso em: 08 de fev. 2015.

_____. *Luisa Martinez Casado en el Paraíso*. Santa Mónica, California: Ediciones de la Flecha, 2011.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na Era das Mídias:* após a morte da infância. Trad. Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis: Trabalho não publicado, 2006.

BUENO, S. (Org.). *Costumbristas cubanos del siglo XIX*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. Disponível em <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/costumbristas-cubanos-del-siglo-xix--2/html/fef805c0-82b1-11df-acc7-002185ce6064_8.htm#33>. Acesso em: maio 2014.

CADERNOS DE TEATRO. GRUPO O TABLADO. Disponível em: http://otablado.com.br/cadernos-de-teatro/ Acesso em: 18 ago. 2014.

CAMPA, H. La "reconcentración", historia negra del imperialismo español. Disponível em <http://lahaine.org/espana/reconcentracion.htm>. Acesso em: maio 2014.

CARASSO, J-G. Ação Cultural, ação Artística. Se há duas palavras... Há duas coisas!, *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 12, n. 1, 2012.

CARRIO, R. Teatro y modernidad: 30 años después. *Revista Digital La Jiribilla*, La Habana, n. 21, set. 2001. Disponível em: http://www.lajiribilla.cu/2001/n21_septiembre/627_21.html. Acesso em: 08 fev. 2015.

CARTAYA, P. Familia de Artistas. *Palabra Nueva. Net. (Revista de la Arquidiócesis de La Habana)*, La Habana, Sección Cultura y Arte - Glosas Cubanas, mar. 2005. Disponível em: http://www.palabranueva.net/contens/archivos/5_cult/0503_4547.pdf publicado en marzo 2005. Acesso em: 08 fev. 2015.

CASTRO, F. Discurso de clausura del 1er Congreso Pioneril, 30 de noviembre de 1991. Disponível em: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1991/esp/f011191e.html>. Acesso em: julho 2014.

_____. Discurso en el acto de inauguración del Palacio de Pioneros, 6 de enero de 1962. Disponível em <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1962/esp/f060162e.html>. Acesso em: julho 2014.

CERVERA, J. *Historia crítica del teatro infantil español*. Ed. Rev. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2002. Disponível em: http://www.cervantesvirtual.com > Acesso em: 10 nov. 2012.

COELHO, T. *Dicionário Critico de Política Cultural*. Cultura e imaginário. São Paulo: Editora Iluminuras LTDA, 1997.

COLL, A. C; MULLER, F. Infâncias, tempos, espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em: maio 2014.

CORDOVI, Y. Para un baño de belleza…Salud y publicidad infantil desde la prensa en Cuba (1902 – 1959). *Pedagogía y Saberes*, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. nº. 37, p. 157-168, 2012b.

_____. Cuerpo, pedagogia y disciplina escolar en Cuba: dispositivos de control desde los discursos higienistas (1899-1958). *TZINTZUN. Revista de Estudios Históricos*, Instituto de historia de Cuba, La Habana. nº 56, jul./dez. 2012a.

DA SILVA, M. A presença da criança nos espetáculos da Socìetas Raffaello Sanzio. *Urdimento*, Universidade do Estado de Santa Catarina, v.2, n.23, p 132-148, dez. 2014

DE MOUNTAIGNE, M. *Ensayos*. Capítulo XXX De una criatura monstruosa. (Trad.) Constantino Román y Salamero. In: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ensayos-de-montaigne--0/html/fefb17e2-82b1-11df-acc7-002185ce6064_162.html#I_94>. Acesso em: 30 junho 2014.

DERRIDA, J. El teatro de la crueldad y la clausura de la representación In: PEÑALVER, P (trad). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1989. p. 318 – 343.

_____. Envío. Discurso inaugural del XVIII congreso de la Sociedad francesa de filosofía sobre el tema la representación. In: PEÑALVER, P (trad). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. Madrid:* Paidós, 1996. Disponível em: <http://www.egs.edu/faculty/jacques-derrida/articles/envio/#> Acesso em: 27 abr. 2015.

DIARDES, Mª. E. La culpa la tienen los muñequitos rusos, 2012. Disponível em <http://planderodaje.com/la-culpa-la-tienen-los-munequitos-rusos-yuri-norstein-un-gran-maestro-de-la-animacion/>. Acesso em: julho 2014.

DIAZ, E. El teatro que perdió el miedo a crecer. *Ollantay Theater Magazin*, Número antológico Teatro Infantil de las Américas, New York, v. XIV, n. 27 – 28, p. 11-15, 2006.

DIEGUEZ, D; FAVIER, Y. *Dramaturgia cubana para niños (1943-2013)*. 30 obras en 70 años. La Habana: Ediciones Alarcos, 2014.

DIEGUEZ, I. Cenários expandidos. (Re) presentações, teatralidades e performatividades. *URDIMENTO. Revista de Estudos em Artes Cênicas.* Universidade de Santa Catarina. v.1, n.15, p. 135-148, out. 2010.

_____. *Escenarios liminales:* teatralidades, performances, políticas. DF México: Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas, 2014. 223 p.

DUBATTI, J. *El convivio teatral. Teoría y práctica del teatro comparado.* Buenos Aires: Atuel, 2003.

_____. *Cartografía Teatral: introducción al Teatro Comparado.* Buenos Aires: ATUEL, 2008.

_____. *Introducción a los estudios teatrales.* DF México: Libros de Godot, 2011.

FABIAN, Ü. J. Wendelgard. the first level, peça de sonhos (ou pesadelos). Disponível em: <http://www.tjg-dresden.de/media/user/Inszenierungen/Wendelgard./Wendelgard_Theaterpaedagogisches_Material.pdf> Acesso em: 20 ago. 2014.

FÉRAL, J. *Além dos limites. Teoria e prática do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. *Sala Preta*, São Paulo, v. 8, p. 197-210, nov. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370>. Acesso em: 08 mai. 2015.

_____. Performance e performatividade: o que são os estudos performáticos? IN: MOSTAÇO, E. et al. (org). *Sobre performatividade.* Santa Catarina: UESC. 2009. p. 49 – 86.

FISCHER-LITCHE, E. *Estética de lo performativo.* Madrid: ABADA EDITORES, 2011.

FLETCHER-WATSON, B. Child's Play: A Postdramatic Theatre of *Paidia* for the Very Young, 2013. Disponível em: <https://www.royalholloway.ac.uk/dramaandtheatre/documents/pdf/platform/72/platform72-childsplay.pdf> Acesso em: 22 ago. 2014.

GACIO, R. et al. *Colección monográfica sobre los 45 años de Teatro Estudio*. La Habana: Centro Nacional de Investigaciones de las Artes Escénicas, 2003.

GARBEY, M. Fábula de La Colmenita. *Revista La Gaceta de Cuba*, La Habana, n. 4, Editorial Unión, p. 12- 27, jul./agos. 2000.

_____. Jugar al teatro. *Revista Jugar y Cultivar*, La Habana, v. 1, n. 0, p.25-32, jul. 2004.

GARCÍA, L. De la representación infantil al ludus performance. *Blog Teatrin Viajero*, Centro Molinos de Venezuela, Caracas, 2006. Disponível em: <http://teatrinviajero.blogia.com/2006/060101--strong-de-la-representacion-infantil-al-em-ludus-em-performance-strong-.php>. Acesso em: 18 ago. 2014.

_____. *Del niño actor al niño performer:* concepciones pedagógicas en la historia del teatro con niños. 1. ed. La Habana: Editorial Caminos, 2009.

_____. Ignacio Gutiérrez: trabajar con buena fe. *Revista Jugar y Cultivar*, La Habana, n. 0, p. 8-13, jul. 2004.

_____. La formación teatral infantil: ¿una educación para la domesticación o para la libertad?. *Revista Digital Esquife*, La Habana, n.39, dez 2003. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Afi74eEbGqoJ:www.esquife.cult.cu/primeraepoca/revista/39/03.htm+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 08 fev. 2015.

GARCÍA, O. Vídeo clip del reggaetón Chupi, chupi. Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=OqaGZ-uuRVg >. Acesso em: jul. 2014.

GARZÓN, F. Taller Infantil de Teatro Estudio. *Revista Conjunto*, La Habana, n. 24, p. 59-103, abr./jun. 1975.

GÓMEZ, O. R. *Operación Peter Pan, cerrando el círculo en Cuba*, 2014. Disponível em: <http://laventana.casa.cult.cu/modules.php?name=News&file=article&sid=8108> Acesso em: julho 2014.

GÓMEZ-MENDOZA, M. A; ALZATE-PIEDRAHÍTA, M. V. La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales. v. 12, nº1, p. 77-89, jan. / jun. 2014.

GONZÁLEZ, N. *Teatro cubano (1927-1961).* La Habana: Editorial del Ministerio de Relaciones Exteriores, 1961.

GRÜNER, E. De las representaciones, los espacios y las identidades en conflicto. In: LOBETO, C. (Org). *Prácticas socioestéticas y representaciones en la Argentina de la crisis.* Buenos Aires: GESAC, 2004. p. 7 – 18.

GUEVARA, E. *El socialismo y el hombre en Cuba, 1965*. Disponível em: <https://www.marxists.org/espanol/guevara/65-socyh.htm>. Acesso em: jul. 2014.

GUTIÉRREZ, I. *Haciendo teatro. Testimonio de Ignacio Gutiérrez.* No prelo. La Habana: Editorial Alarcos, 2014.

_____. *Una aventura*, obra de teatro para niños. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/una-aventura-obra-de-teatro-para-ninos/>. Acesso em: junho 2014.

GUTIÉRREZ, J. A. *Ese niño de La Edad de Oro* (I parte), 2009. Disponível em: <http://josancaballero.com/ese-nino-de-la-edad-de-oro-i-parte/>. Acesso em: maio 2014.

HERNÁNDEZ, R. El teatro amateur con niños: La experiencia cubana. *Revista Jugar y Cultivar*, La Habana, v. 1, n. 0, p. 33 - 38, jul. 2004.

HUERTA, J. El teatro de los Niños, de Jacinto Benavente. *Revista de Investigación Teatral Don Galán*, Centro de Documentación Teatral, Madrid, n. 2, 2012. Disponível em: http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=2_1. Acesso em: 08 fev. 2015.

I CONGRESO DEL PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. TESIS Y RESOLUCIONES SOBRE LA POLÍTICA EDUCACIONAL. Disponível em:<http://congresopcc.cip.cu/wp-content/uploads/2011/03/I-Congreso-del-PCC.Tesis-y-Resoluciones-sobre-pol%C3%ADtica-educacional.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

INTERVENCIÓN DE NIÑA ACTRIZ EN FUNCIÓN POLÍTICA. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=0drn57In_F4. Acesso em: 08 fev. 2015.

ITURRA, R. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. *Educação, sociedade e cultura*. Faculdade de Psicología e de Ciéncias da Educação da Universidade do Porto. nº 17, p. 135-153, 2002.

KOUDELA, I; SIMÕES DE ALMEIDA, J. (Org). *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva S. A, 2015. p. 181.

LA COMPAÑÍA INFANTIL. *Revista Cubana*. La Habana: tomo VIII, pp. 379 – 380, oct. 1888. Disponível em: http://prensahistorica.mcu.es/en/publicaciones/listar_numeros.cmd?submit=Search&posicion=101&descendente=true&busq_idPublicacion=&busq_anyo=1888&campoOrden=nombre . Acesso em: 08 de fev. 2015.

LARROSA, J. Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, Catalunha, n. 19,* p. 87-112, 2006. Disponível em: www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367. Acesso em: 09 mai. 2015.

_____. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel:* políticas e poéticas da diferença. (trad.) Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281–295.

LEAL, R. *Breve historia del teatro cubano.* La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1980.

_____. *La selva oscura.* De los bufos a la neocolonia. (Historia del teatro cubano de 1868 a 1902). Ciudad de La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1982.

_____. *Teatro Escambray.* La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1990.

LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia.* Contribución a la teoría de las representaciones. DF, México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LIA, N. Panorama del teatro para niños en la Argentina (pioneros, maestros y tendencias actuales). *Ollantay Theater Magazine*, Número antológico Teatro Infantil de las Américas, New York, v. XIV, n. 27 – 28, p. 28-36, 2006.

_____. *El teatro para niños.* Del texto al escenario. Rosario (Santa Fe, Argentina): Homo Sapiens Ediciones, 2004.

LÓPEZ, J. A. Contribución a la historia de la bibliografía pediátrica cubana. *ACIMED*, Ciudad de La Habana. v.20, nº 2, ago. 2009.

LOTMAN, I. *La semiosfera III.* Semiótica de las artes y de la cultura. Trad. Desiderio Navarro. Madrid: Frónesis. Cátedra Universitat de València, 2000. p. 57 – 85.

MARTI, J. Eloísa Agüero de Osorio. *Revista Universal*, México, 6 de junio de 1875. In: _____.*Obras Completas*. Edición Crítica (1875-1876). Tomo 3. Disponível em: http://www.josemarti.cu/wp-content/uploads/2014/06/014-ELOiSA-AGuERO-DE-OSORIO.pdf. Acesso em: 08 fev. 2015.

MASERO, E; DARANAS, E. *Conducta.* [Filme-Video]. Producción de Esther Masero, dirección de Ernesto Daranas. La Habana, MINCULT-ICAIC-RTV COMERCIAL-ACA, 2014.http://www.videos.cubacineonline.com/peliculas-cubanas-gratis-y-completas/conducta-2014 , 1.48,02 min. Color. Sonido.

McCASLIN, N. Historia del Teatro Infantil en los Estados Unidos. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2012. Disponível em: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12477393218970511509457/046771.pdf?incr=1>. Acesso em: 15 ago. 2014.

MERIÑO, M. A; PERERA, A. La madre esclava y los sentidos de la libertad. Cuba 1870-1880. *Historia Unisinos,* Universidad de Vale do Rio dos Sinos. v. 12, nº 1, p. 49-59, jan. /abr. 2008.

MICHÉA, J. C. *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Ediciones Acuarela, 2002.

MÍMICA & TEATRO FISICO. JACQUES COPEAU E A *ECOLE DU VIEUX COLOMBIER.* Disponível em: <http://www.cialuislouis.com.br/tf-copeau.htm >. Acesso em: 16 ago. 2014.

MINNIE, A. *The Children`s Educational Theatre,* 2013 ed rev. Disponível em: <https://archive.org/stream/childrenseducat00henigoog#page/n44/mode/2up> Acesso em: 20 ago. 2014.

MONTESINOS, V; PADRÓN, I. *Habanastation*. [Filme-Video]. Producción de Vilma Montesinos, dirección de Ián Padrón. La Habana, La Colmenita-ICRT-ICAIC, 2011. https://www.youtube.com/watch?v=kJ4V7W4bd6Q , 1.35,50 min. Color. Sonido.

MUGUERCIA, M. *El Cuerpo Cubano.* Teatro, performance y política en Cuba 1992-2005. Buenos Aires: CELCIT, 2007.

MULTICOLOURED BLOCKS FROM SPACE. Disponível em: http://www.starcatchers.org.uk/things-to-do/multi-coloured-blocks-space. Acesso em: 20 ago. 2014.

NAVARRO, D. Introducción al Ciclo La política cultural del período revolucionario: Memoria y reflexión. *Revista Criterios,* La Habana, 2007. Disponível em: <http://www.criterios.es/pdf/navarrointrociclo.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2014.

NIÑOS CUBANOS BAILAN EL REGGAETÓN CHUPI CHUPI EN UNA FIESTA INFANTIL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7-IvQROCWSM>. Acesso em: jul. 2014.

NODARSE, N; MARRODÁN, Mª. D. Perspectiva histórica de los estudios antropométricos en Cuba, 2008. Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/epinut/publicaciones/08_Nodarse_Genes.pdf >. Acesso em: abr. 2014.

OLLANTATAY THEATER MAGAZINE. Número antológico Teatro Infantil de las Américas. New York: Ollantay Press, v. XIV, n. 27 – 28, 2006.

OPERACIÓN PETER PAN, EEUU Y LOS NIÑOS ROBADOS A CUBA. Disponível em: <http://www.larepublica.es/2013/10/operacion-peter-pan-eeuu-y-los-ninos-robados-a-cuba/> Acesso em: julho 2014.

ORTIZ, F. El teatro de los negros. In:_____.*Ensayos etnográficos.* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1984. p. 256 - 257.

_____. La antigua fiesta afrocubana del Día de Reyes. In:_____.*Ensayos etnográficos.* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1984. p. 49-50.

_____. La fiesta del Día de Reyes. In:_____. *Los bailes y el teatro de los negros en el folclor de Cuba*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1985.

PACKARD, V. Las formas ocultas de la propaganda (cap XV Condicionando a la infancia ¿por qué no? e cap XVI La obsolescencia psicológica como modelo de consumo), 2013. Disponível em: <http://www.lasangredelleonverde.com/la-obsolescencia-psicologica-como-modelo-de-consumo/>. Acesso em: jun. 2014.

PASSATORE, F. *Yo soy el árbol (tú el caballo).* 2 ed. Barcelona: Editorial Reforma de la Escuela, S.A, 1984.

PAVIS, P. *Diccionario del teatro:* Dramaturgia, estética y semiología. 4 ed. rev. y ampl. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A, 1998.

POGOLOTTI, G. Prólogo. In: LEAL, R. *Teatro Escambray.* La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1990. p. 4 – 13.

_____. Repensar la pedagogía. *Revista Cultural Cubana La Jiribilla*. La Habana. nº 532, Año X, 16/22 jul. 2011.

POSE, Y. Los niños y el Derecho Penal (Cuba), 2014. Disponível em: <http://www.monografias.com/trabajos100/ninos-y-derecho-penal/ninos-y-derecho-penal.shtml>. Acesso em: maio 2014.

POSTMAN, N. *O Desaparecimento da Infância.* Rio de Janeiro: GRAPHIA EDITORIAL, 2006.

PRIMER REPORTE SERCE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. UNESCO 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660S.pdf >. Acesso em: jul. 2014.

PROVENCIO, L. La Trampa discursiva del elogio a la maternidad cubana del siglo XIX. *AMERICANÍA*. Revista de Estudios Latinoamericanos, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. nº 1, p. 42-73, jan. 2011.

PUPO, M. L de SOUZA BARROS. O lúdico e a construção do sentido. *Sala Preta***,** São Paulo, v. 1, p. 181-187, set. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57023>. Acesso em: 03 mai. 2015.

_____. Para desembaraçar os fios. *Educação e Realidade*, Dossiê Arte, Criação e Aprendizagem, UFRGS, v. 30, nº 2, p. 217- 228, jul/dez 2005.

_____. *No reino da desigualdade.* Teatro Infantil em São Paulo nos anos setenta. São Paulo: Editora Perspectiva. FAPESP, 1991.

REVISTA TABLAS. Número Especial dedicado al XI Congreso de la ASSITEJ, La Habana, 1993.

RICO, F. *Las misiones interiores en la España de los siglos XVII y XVIII.* 2002. 584 f. Tese de Doutorado -Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Alicante, Alicante. 2002.

RIVERA, Mª. *El teatro Escolar en la España contemporánea (1870-1970). Catalogación de 1001 textos dramáticos escolares.* 2010. 508 f. Tese de Doutorado - Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación, UNED, Madrid. 2010.

ROUSSEAU, J. J. *Emilio o la educación*. Disponível em: http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=d4e405a7-4b44-11e1-8346-ed15e3c494af&rec_id=70109. Acesso em: 30 jun. 2014.

RUIZ, A e RUMBAUT, M. C. *Teatro 2.* Juegos Escénicos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

RYNGAERT, J-P. *Jogar, representar*. Práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas. v. 26, nº. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. Imaginário e culturas da infância. (2002). Disponível em: <http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. *As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade.* Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: maio 2014.

_____; MARCHI, R. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. Disponível em: < http://configuracoes.revues.org/498>. Acesso em: jun. 2014.

SCHECHNER, R. O que é performance?. In: _____. *Performance studies:* an introduction. New York & London: Routledge, 2006, p. 28-51.

_____. *The Future of Ritual.* Writings on culture and performance. Londres-Nueva York: Routledge Ed., 1993.

_____; ICLE, G; de ANDRADE, M. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. *Revista Educação & Realidade,* UFRGS, v. 35, n. 2, p. 23 – 36, 2010.

SIVERIO, A. *Reseña histórica de las ideas educativas acerca de la educación preescolar en Cuba*. (Ponencia) In: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Pre-Escolar, 2008. Disponível em: <http://preescolar.cubaeduca.cu/medias/pdf/resena-historia.pdf>. Acesso em: jun. 2014.

SORIAS, G; PÉREZ-RASILLA. *Tratado de Declamación o Arte Dramático.* Vicente Joaquín Bastús y Carrera. Madrid: Editorial Fundamentos, 2008.

SPOLIN, V. A criança e o teatro. In: _____. *Improvisação para o teatro.* São Paulo: Perspectiva, 2010. p. 249-281.

SUÁREZ, A. *El desarrollo histórico de la historia de la educación y la pedagogía como ciencia en Cuba.* 2008. 102 f. Tese de Doutorado em Ciencias Pedagógicas - Instituto Central de Ciências Pedagógicas. Ciudad de La Habana. 2008. Disponível em:http://revistas.mes.edu.cu/greenstone/collect/repo/import/repo/20080821/9789591607850.pdf> Acesso em: jun. 2014.

TAYLOR, D. Escenas de Cognición: performance y conquista. *Revista Conjunto*, Casa de las Américas, La Habana, n. 151/152, p. 4-17, abr. /jun. 2009.

TOLMACHEVA, G. *Creadores del teatro moderno*. Los grandes directores del siglo XIX y XX. Buenos Aires: Ediciones Centurión, 1946.

VALDÉS, L. E. Publicaciones de teatro para niños en Cuba: Un repaso. *Revista Jugar y Cultivar*, La Habana, v. 1, n. 0, p. 42 - 47, jul. 2004.

VALDÉS, S. La caracterización lingüística en el teatro colonial cubano. *Moenia:* Revista lucense de lingüística & literatura, Universidad de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, n. 10, p. 159-180, 2004.

VENT DU MOIS, K. Los niños y la aventura del teatro. *Revista Conjunto,* La Habana, n. 24, p. 104-109, abr./jun. 1975.

ANEXOS

Anexo 1: Ficha de Entrevistas e DVD com vídeos

ENTREVISTA Nº 1

Entrevistado: Rubén Darío Salazar
Data: 20 de dezembro de 2013
Sexo: Masculino
Idade: 50 anos
Profissão: Ator e Diretor Teatral
Características profissionais do entrevistado: Diretor do grupo *Teatro de las Estaciones*
Lugar da entrevista: Sede do grupo *Teatro de las Estaciones, Matanzas, Cuba*.
A entrevista está conformada por 3 arquivos

Arquivo 00071/ MP4 Tamanho: 406 MB Tempo duração: 00:27:44	**Arquivo 00072/ Videoclipe** Tamanho: 441 MB Tempo duração: 00:29:07	**Arquivo 00073/ MP4** Tamanho: 47,6 MB Tempo duração: 00:13:40

Duração da entrevista: 01:09:92

ENTREVISTA Nº 2

Entrevistado: Blanca Felipe
Data: 25 de dezembro de 2013
Sexo: Feminino
Idade: 50 anos
Profissão: Dramaturga e crítica teatral
Características profissionais do entrevistado: Dramaturga e assessora teatral do grupo *Teatro de la Proa*
Lugar da entrevista: *Sala de Teatro Adolfo Llauradó*, Havana, Cuba
A entrevista está conformada por 3 arquivos

Arquivo 00074/ MP4 Tamanho: 714 MB Tempo duração: 00:49:30	**Arquivo 00075/ MP4** Tamanho: 405 MB Tempo duração: 00:28:19	**Arquivo 00076/ MP4** Tamanho: 144 MB Tempo duração: 00:09:54

Duração da entrevista: 01:27:03

ENTREVISTA Nº 3

Entrevistado: Carlos Alberto Cremata
Data: 13 de janeiro de 2014
Sexo: Masculino
Idade: 56 anos
Profissão: Diretor Teatral
Características profissionais do entrevistado: Diretor da Companhia Teatral Infantil A Colmeinha.
Lugar da entrevista: Sede da Companhia Teatral Infantil A Colmeinha, Havana, Cuba.
A entrevista está conformada por 6 arquivos

Arquivo 00100/ MP4 Tamanho: 336 MB Tempo duração: 00:23:11	**Arquivo 00101/ MP4** Tamanho: 329 MB Tempo duração: 00:23:06	**Arquivo 00102/ MP4** Tamanho: 334 MB Tempo duração: 00:23:08
Arquivo 00103/ MP4 Tamanho: 336 MB Tempo duração: 00:23:22	**Arquivo 00104/ MP4** Tamanho: 300 MB Tempo duração: 00:23:04	**Arquivo 00105/ MP4** Tamanho: 148 MB Tempo duração: 00:11:26

Duração da entrevista: 02:06:77

Anexo 2: Formulário de perguntas utilizado nas entrevistas

Esquema de preguntas a tratar en las entrevistas a especialistas cubanos.

Objetivo de la entrevista: Obtener información especializada sobre las discusiones teóricas y los fundamentales enfoques pedagógicos experimentados en el campo del teatro con niños en el ámbito del teatro contemporáneo.

1. Existe una amplia discusión en los círculos de estudios teatrales en Cuba, y también en América Latina, en torno a las definiciones que precisen la relación entre teatro e infancia. Muchas veces, estas investigaciones se limitan a abordar cuestiones históricas o aspectos formales del discurso teatral (análisis dramatúrgico, el trabajo del actor, el consumo cultural) de producciones hechas por adultos para niños, limitando con ello el estudio y profundización en otras áreas importantes de éste fenómeno, como pueden ser teatralidad e infancia, performatividad e infancia, juego teatral e infancia, pedagogía teatral e infancia, entre otros.

A)¿Qué podría comentarnos sobre esa situación?

B) ¿Cómo pensar a estas alturas del siglo XXI una epistemología de los estudios teatrales que dibuje el marco de los saberes y el límite de nuestros conocimientos en esa relación con la infancia?

2. La pedagogía resultó en uno de los modos de renovación de la escena teatral durante el siglo XX, en particular desde las experiencias de Stanislaviski, Meyerhold, Grotowski, Brecht y Barba. En el campo del teatro y la infancia, son reconocidos también los aportes de León Chancerel, Freinet, Levy Moreno, Winifred Ward, Viola Spolin. ¿Podría comentarnos sobre esa relación entre formación teatral y discurso teatral pensando al niño como centro del proceso creativo?
3. Algunos autores, en particular Jorge Dubatti y Josette Féral, definen como uno de los elementos básicos de la teatralidad, el acto convivial, es decir, esa conjunción de presencias e intercambio humano directo en el presente, sin intermediaciones ni delegaciones que posibiliten la ausencia de los cuerpos. Una singular territorialidad comunicacional que es establecida por la materia escénica, instaurándose el “imperio de lo aurático”. Algo similar acontece si nos ubicamos desde el campo pedagógico, en particular cuando trabajamos con niños. Estaríamos entonces hablando de un *convivio pedagógico*. ¿Qué reflexiones generan en usted la relación que se establece entre esa práctica de socialización de cuerpos de niños en el presente mediados por una dimensión educativa (el convivio pedagógico) y la poiesis teatral, esa especie de ente que se produce, y es, en el acontecimiento teatral con niños?

4. La lucha entre *lo verdadero y lo falso, entre lo real y lo ilusorio*, son continuos debates que se suceden hoy en torno a la definición de *presencia* y re-presentación, como condición principal para comprender las complejidades derivadas de la corporización del niño en el teatro. Percibir a un niño en una situación escénica (Ej. El niño performer de la Tragedia Endogonidia, de Romeo Castellucci, o los niños mayas que ritualizan la Danza Drama del Venado en la ciudad de Guatemala, o los niños peruanos del grupo Vichama Teatro abordando a través de estrategias pedagógicas de descolonización del cuerpo, las huellas dejada por la guerra, o los niños uruguayos de la organización Educarte al Sur, que reconfiguran su realidad en el ámbito escolar desde los juegos dramáticos y los juegos teatrales, o los niños actores de La Colmenita cuando interpretan Sueño de una noche de verano), nos conduce al menos por dos caminos que se entrecruzan. Uno: observar su cuerpo físico de "estar en el mundo", lo que instaura un grupo de significados fenoménicos. Dos: apreciar su cuerpo como una entidad semiotizada que produce significados constitutivos del mundo ficticio o simbólico. Teniendo en cuenta estos elementos,

A) ¿cómo cree usted que se produce performativamente la materialidad de las realizaciones escénicas con niños?

B) ¿Qué papel juega entonces el cuerpo del niño en la construcción del discurso teatral?

5. Resulta interesante percibir en el contexto histórico del Teatro cubano, cómo siempre el movimiento teatral de la isla (por así llamar a los creadores activos en las diferentes épocas) ha estado cercano a fenómenos teatrales y pedagógicos con niños de gran relevancia a nivel internacional, pero sin embargo estos no han prendido como otras expresiones foráneas o al menos no han sido historizadas o lo suficientemente sistematizadas para cubrir "esos agujeros negros", como diría Rine Leal, que conforman el patrimonio de la efímera memoria teatral cubana. Pienso por ejemplo, en el amplio movimiento de Cías Teatrales Infantiles y Niños Prodigios del siglo XIX que llegaron a Cuba, en un momento en que se consideraba a La Habana, la capital filarmónica del Nuevo Mundo; o el fenómeno de la infancia en la Radio y la Televisión, en donde Cuba fue uno de los primeros países de América Latina en desplegar este tipo de lenguaje; o los contactos de teatristas cubanos con las vanguardias europeas (Rusia, Alemania, Polonia) y estadounidenses, países en donde hubo un gran desarrollo de la labor teatral y pedagógica con niños.

A) ¿Qué razones podrían explicar esta situación desde su punto de vista?

B) ¿Tiene alguna referencia particular que conozca y quisiera compartirnos?

6. Los vínculos entre teatro y educación en el campo de la infancia siempre han sido un territorio sumamente convulso en Cuba. Un tema desde mi punto de vista, no resuelto ni en

la teoría ni en la práctica de nuestra política educativa y cultural, constante fuente de fricciones, encontronazos y pocas duraderas reconciliaciones.

A) ¿Qué elementos a su parecer inciden en esta situación?

B) ¿Cuáles enfoques de la pedagogía teatral usted considera serían esenciales a tener en cuenta en el contexto cubano, que puedan contribuir a enriquecer y diversificar los procesos de formación teatral infantil en la escuela y fuera de ella?

7. Los estudios de la performance, pautados fundamentalmente por los aportes de Richard Schechner, han definido este campo como un fenómeno simultáneamente "real" y "construido", y se proponen explorar en diferentes dominios donde lo estético se ubica en un mismo nivel de estudio que las prácticas sociales (rituales, actividades deportivas, comportamientos cotidianos, actos pedagógicos, el juego infantil, actos políticos). Las performances, que son de muy diversa índole, constituyen un recurso de las comunidades humanas para materializar, a manera de "espectáculo", sus impulsos y proyectos en tanto toda construcción de la realidad social, tienen un potencial performativo.

   En Cuba llaman la atención las numerosas performances políticas que conforman su imaginario social y que han tenido un significativo impacto en nuestra infancia (actos políticos culturales, veladas pioneriles, jornadas políticas, matutinos escolares, tribunas abiertas, marchas del pueblo combatiente y muchas otras). Ellas permiten plantearnos interrogantes puntuales sobre la liminaridad entre lo político, lo estético y lo pedagógico. Teniendo en cuenta que estos tres elementos se entrecruzan constantemente,

A) ¿Qué opinión le merecen estas performances políticas en donde participan niños?

B) ¿Hasta qué punto el lenguaje escénico y los códigos performativos de estos acontecimientos políticos en que intervienen niñas y niños cubanos, gravitan sobre la experiencia "de enseñar y hacer teatro" a los niños en Cuba?

8. Dentro del panorama del teatro infantil cubano de los años noventa, acontecieron dos fenómenos, desde mi punto de vista, poco estudiados en nuestro contexto teatral. Se trató de la implementación en el Teatro Nacional de Cuba de un sistema de formación teatral infantil liderado por Ignacio Gutiérrez, como parte de las acciones del grupo TN´94. Esta experiencia permaneció activa hasta 1998, y generó un movimiento no sólo artístico sino también pedagógico, cuyas bases privilegiaban el desarrollo de la expresividad creadora del niño más que la búsqueda de un espectáculo convencional.

   Durante esos mismos años, también fue fundada por Carlos Alberto Cremata, y con la asesoría de Bertha Martínez, la Cía Teatral Infantil La Colmenita. Según nos señala la teatróloga Marilyn Garbey, esta agrupación, estrechamente ligada al grupo teatral de adultos

La Colmena, “se ha caracterizado por ser un laboratorio donde niños y adultos se afanan por alcanzar un resultado escénico dirigido fundamentalmente a los niños”.

A) ¿Qué opinión le merecen ambas experiencias desde el punto de vista del enfoque de la infancia y su relación con el teatro?

9. La repercusión alcanzada por la Colmenita entre los niños y las niñas cubanos/as, el respaldo que desde las instituciones y, principalmente de la dirección de la Revolución han logrado, así como el reconocimiento obtenido a nivel internacional en países como Japón, España y los Estados Unidos, han convertido a La Colmenita en un fenómeno que muchos en la Isla han querido imitar. Ello ha dado lugar a lo que hemos llamado el *boom de las abejas*. Por todo el país han surgido múltiples compañías que repiten los patrones organizativos, estéticos y pedagógicos de La Colmenita. Los pequeños quieren ser “niños colmenitas”, los padres quieren que sus hijos sean “actores niños colmenitas”.

A) ¿Qué piensa sobre este fenómeno, en el contexto teatral como el cubano que tiene tantas heridas en su historia?