sala preta
ppgac

DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v17i1p282-308

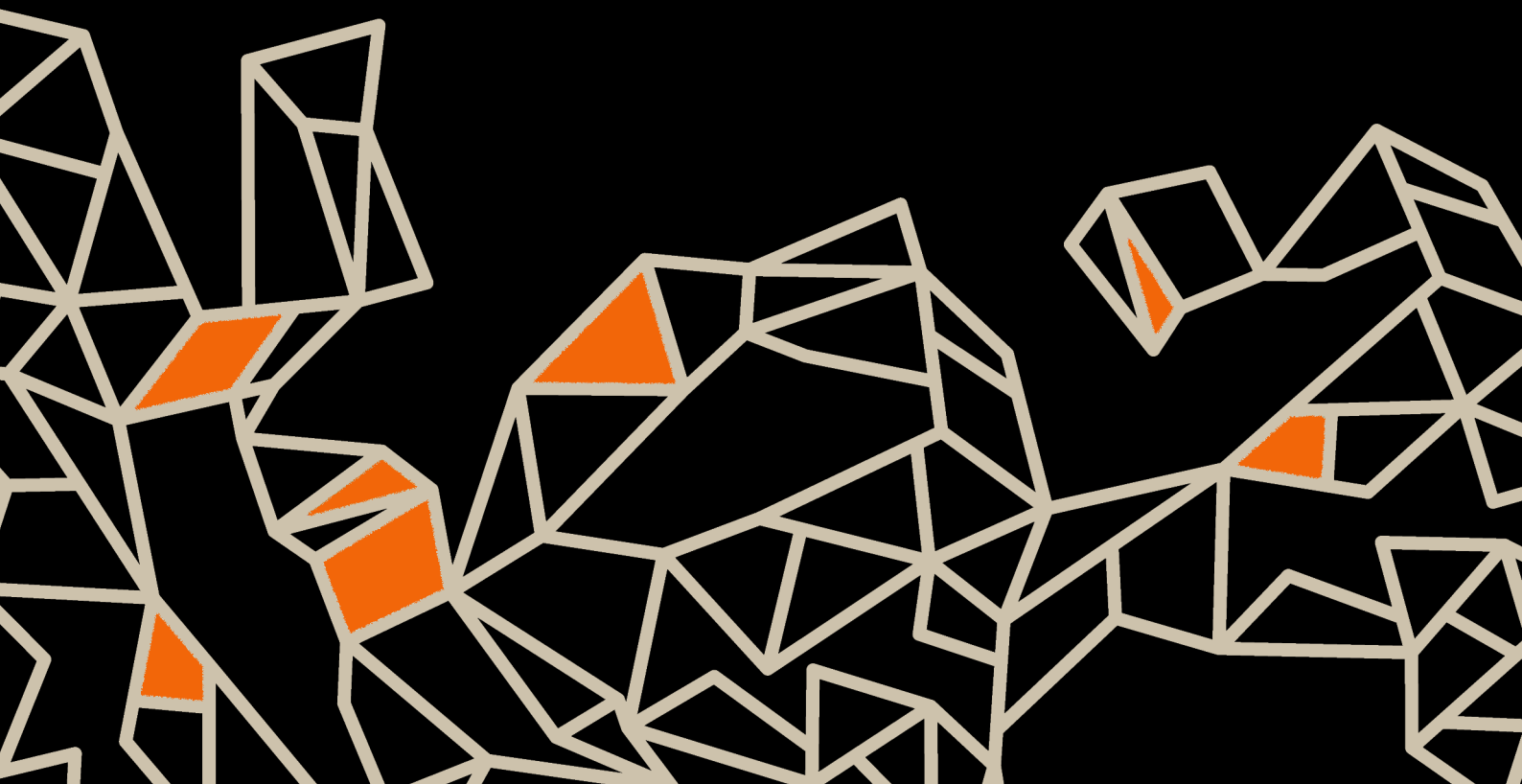
Em pauta

A presença infantil e o lugar do espectador em práticas cênicas com crianças: os alcances da crise da representação nas infâncias cubanas

The child's presence and the place of the spectator in scenic practices with children: the scope of the crisis of representation in cuban childhoods

Luvel Garcia Leyva

Luvel Garcia Leyva
Doutorando do PPG em Artes Cênicas da ECA-USP



Resumo

Os estudos sobre a presença infantil na cena e o lugar do espectador criança no contexto cubano vêm encarando grandes desafios a partir dos impactos da chamada crise da representação. Esse é um fenômeno que manifesta a tensão presente no modelo de representação da Primeira Modernidade que instaurou as equivalências entre o representante e o representado, trazendo para as culturas infantis uma alteração radical do simbólico, situando as crianças cubanas num *entrelugar.* Nesse sentido, o artigo expõe os fenômenos que em Cuba vêm incidindo na configuração da presença infantil e do lugar do espectador em práticas cênicas infantis, a partir do jogo, da performatividade e da teatralidade, bem como aborda as razões do poder da representação no teatro entre as crianças e os adultos.

Palavras-chave: Crise da representação, Presença infantil, Espectador criança, Jogo, Teatralidade, Performatividade.

Abstract

Studies about children's presence on the scene and about the place of the child spectator in the Cuban context have been facing great challenges from the impacts of the so-called representation crisis. This is a phenomenon that has shown the tension present in the model of representation of the First Modernity that established the equivalences between the representative and the represented and that brought to children's cultures a radical change of the symbolic, situating the Cuban children in a place *inbetween*. Thus, this article discusses the phenomena that in Cuba have been affecting the configuration of infantile presence and of the spectator' place in children's scenic practices, from the play, performativity and theatricality, as well as exposes the reasons of the power of representation in the theater between children and adults.

Keywords: Crisis of representation, Child presence, Child spectator, Play, Theatricality, Performativity.

A análise dos fenômenos que vêm incidindo na configuração da presença e do lugar do espectador criança nas práticas cênicas infantis cubanas, 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 1990, que tive a oportunidade de interagir com essa esfera do teatro, não tenho parado de me perguntar sobre os diversos dispositivos que compõem esse universo.

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 percebo que muitas dessas circunstâncias 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 atravessados por noções associadas a outros territórios estéticos tradicionalmente distantes das reflexões em torno do chamado universo teatral infantil. Cada vez mais, esse universo se destaca por sua condição de atividade plural, de fenômeno dinâmico, *multissemântico*, aberto à heterogeneidade e contaminação estética do teatro contemporâneo e à diversidade das culturas infantis. Da mesma forma, coloca-se nesse âmbito uma problematização dos discursos homogeneizadores e *adultocêntricos* que, na história do teatro, foram estabelecendo determinadas classificações em torno do que é definido como infantil no universo cênico. Igualmente, tenta-se reconhecer nesse campo aquelas modalidades cênicas que expressam um determinado vínculo entre as crianças e o teatro e que têm sido geralmente ignoradas pela taxonomia teatral.

Todos esses elementos são evidências da emergência identitária que está padecendo o universo teatral infantil na atualidade, colocando enormes

desafios epistemológicos no que diz respeito à configuração da presença infantil e ao lugar do espectador criança nas práticas cênicas contemporâneas.

Esse é um cenário teórico, portanto, que está sendo atravessado pelos desafios impostos pela chamada crise da representação aos estudos sobre as infâncias e as culturas infantis. Daí a importância de que esse campo de estudo preste atenção às implicações dessa crise na subjetividade e nos processos de subjetivação infantil contemporânea, ou seja, naqueles processos permanentes de produção e transformação simbólica que acontecem a partir do encontro que vive a criança com o outro, e que produz efeitos no seu corpo e nas suas maneiras de olhar para o mundo (AGAMBEN, 2009). Ter em conta as abrangências dessa crise representacional diz respeito à necessidade de compreender que essas são questões que ultrapassam o teatro e que respondem à própria crise representacional existente em todas as ordens da vida humana (GRÜNER, 2004), e da qual não conseguem se afastar a arte, as culturas infantis e as crianças. São deliberações que transluzem a paulatina "desmaterialização globalizada do mundo" (Ibid., p. 16) que experimentam as crianças, e da qual Cuba, e o olhar de seus meninos e meninas, não tem ficado isenta.

As crianças cubanas e a crise de representação

Quando falamos da *crise da representação* estamos colocando como alvo dessa expressão a crise *da* política e *do* político que tem sido associada aos efeitos globais da radicalização da Primeira Modernidade e que, para Cuba, tornou-se notavelmente visível a partir de 1988. Com a queda do Muro de Berlim e a desintegração da URSS, Cuba chegou ao final do século XX 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 começou a confluir em Cuba desde esse ano 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[1] e as suas implicações para a eliminação do

1 Mais de 350 mil cubanos participaram na Guerra de Libertação de Angola. Milhares de

apartheid na África do Sul e a libertação de Mandela, a aceitação de religiosos e homossexuais nas fileiras do Partido Comunista, a descriminalização da portabilidade do dólar, a crise migratória dos Balseiros e as Ocorrências do 94[2], 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 Estados Unidos, 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, o restabelecimento das relações diplomáticas entre Cuba e os Estados Unidos, a visita de Obama à ilha e a morte definitiva de Fidel Castro. Acontecimentos esses que têm permeado a vida e o imaginário do cubano durante quase trinta anos. Uma espécie de *drama social*, seguindo Victor Turner (MUGUERCIA, 2007, p. 166), seria estabelecida na sociedade cubana desde então, cujo ciclo ainda não está concluído.

Figura 1 – As ocorrências de 1994.

crianças ficariam, após a queda em combate de seus pais, só com a imagem de um herói na família.

2 Sob esse nome, define-se a maior insubordinação popular acontecida no governo de Fidel Castro na década de 1990.

"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" (Ibid., p. 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 duas, 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) *a reintegração ou o cisma* – se não consegue impor-se, o bando opositor abandona o território e, em outro espaço, tentará promover seu modelo de convivência alternativo.

Figura 2 – A crise migratória dos Balseiros.

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 um 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, e a experiência da comunidade tinge-se de ambivalências e hibridações (MUGUERCIA, 2007, p. 167).

A fenda e a crise de 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 1990, a população infantil cubana emagreceu consideravelmente e houve uma redução acentuada na percentagem de crescimento e desenvolvimento das crianças. Diante da escassez de produtos essenciais para a alimentação, como carne e leite, esses foram substituídos por esquisitos inventos culinários que deixaram uma marca geracional. Cabe lembrar o picadinho de casca de banana, o picadinho de soja e o famoso *cerelac*, bebida láctea de difícil definição ao paladar distribuída pelo governo e que deu nome a 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 se estabilizar. Um drama social de profundo significado, identificado em Cuba como o Período Especial em Tempo de Paz[3], que colocou a ilha no âmbito das *sociedades de riscos globais* (BECK, 2002), e a sua *infância num estado de liminaridade*.

Figura 3 – As precariedades do Período Especial em Cuba.

A definição de sociedades do risco global, formulada pelo estudioso alemão Ulrich Beck, permite-nos uma maior compreensão do drama social e da liminaridade em que se encontram os infantes cubanos desde os anos 1990. À medida que foi se desvanecendo o sistema bipolar, Cuba foi passando de um mundo de aliados e inimigos a um mundo de perigos e riscos. Os Estados Unidos, por exemplo, deixaram de ser só o tradicional adversário para se transformar em um potencial de alto risco da mesma forma que um *tsunami*,

3 Definição do governo para a crise econômica vivida em Cuba após o colapso do bloco socialista do Leste Europeu e da União Soviética, como extensão de uma classificação militar: "período especial em tempo de Guerra" para "período especial em tempo de paz".

um furacão de grande intensidade, a corrupção generalizada nas instâncias do governo ou uma grave crise financeira. As sociedades de risco global são o resultado do que Beck nomeia de Segunda Modernidade[4] 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 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 Estados Unidos, no protótipo da Segunda Modernidade esboçado por Beck, o alcance dos riscos globais derivados dessa tem afetado as crianças e redefinido os procedimentos da administração simbólica das infâncias, bem como a maneira como as crianças enxergam o mundo. Os ditos processos têm estabelecido limites cada vez mais estreitos entre os adultos e as crianças, bem como entre os modelos de sociedade e cultura[5] (NAVARRO, 2007) que esses representam. Desse modo, o lugar social imputado às crianças já não é o mesmo 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 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.

4 Prefiro assumir o conceito de Segunda Modernidade para evitar cair nas complexas e contraditórias discussões teóricas sobre o pós-modernismo em Cuba. Essa é uma perspectiva que, em vez de expor uma dissolução das fronteiras e dos limites estabelecidos pela Primeira Modernidade, lhe 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 1990 e tem-se estendido ao campo da arte.

5 Desiderio Navarro aponta que em Cuba, desde os anos 1990, foram estabelecidos vários modelos de sociedade e cultura que lutam por 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).

Figura 4 – Bazar da arte revolucionária. Um dos modelos de sociedade e cultura que luta por sua primazia em Cuba: o comonismo de quartel (monismo artístico, uma arte apologética e acrítica).

Figura 5 – O fenômeno do *reggaetón* e a infância cubana. Produto cultural submetido ao mercado transnacional como modelo do capitalismo neoliberal e sua presença na vida das crianças cubanas.

Durante essa 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 e que, de alguma forma, afeta o seu olhar para o mundo. Essa alteração, que parece ser inerente à lógica formal discursiva das crianças, lhes permite navegar simultaneamente entre *duas* Cubas: a real e a imaginária.

Seguindo Homi Bhabha (2002), a infância cubana está vivendo nas fronteiras do presente. Encontra-se em um momento de trânsito em que espaço e tempo cruzam-se para produzir figuras infantis complexas, redimensionadas identitariamente com olhares contaminados pelas noções de *dentro* e *fora*, de *aqui* e *lá*, de inclusão e exclusão, de revolucionário e contrarrevolucionário, de politicamente correto e desafeto político, de brinquedos em moeda nacional e brinquedo em divisas, de bodega e *shopping*. Mas este presente não pode ser visto simplesmente como uma ponte entre o passado e o futuro, ou como um olhar e 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*. E é nesse sentido que o estado liminar no qual se encontram as crianças cubanas e os diferentes modelos de infâncias, desde os anos 1990, torna-se o sítio configurador do olhar das crianças cubanas, mas também o lugar de sua transparência. É na emergência desses interstícios, e nos discursos que os sustentam, que emanam experiências intersubjetivas e coletivas no campo artístico de reafirmação de uma presença infantil com sintomas de invisibilidade, e que estabelecem um deslocamento do lugar do espectador criança.

A presença infantil e a liquidação do representado

Essa alteração radical do simbólico no contexto das culturas infantis cubanas forma parte da tensão global 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, p. 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" (Ibid.). Talvez o exemplo mais significativo das equivalências representacionais dessa Modernidade seja a criação do sistema político representativo. Ele "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" (GRÜNER, 2004, p. 15).

Esse é um fato totalmente diferente do medievo europeu em que o termo "representação" (*representatio*) foi associado às efígies escultóricas que acompanhavam as procissões fúnebres do féretro do rei morto. 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 que funcionavam, simultaneamente, como substituição do Rei, mas também como o corpo do poder. A imagem *representante* (a efígie do rei) tornava *presente* o objeto *representado* (o rei). Nesse caso, a condição própria da representação estava dada pela 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, em particular a eliminação e não só a substituição do objeto, foi levado às 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 dessas 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" (Ibid., p. 16) como apontamos inicialmente. Esse é um critério-chave para compreender a recolocação experimentada pelas infâncias nas últimas décadas e, particularmente em Cuba, 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 uma espécie de *reality show* televisivo 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, inaces-

sível, 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 diretor iraniano Bahman Ghobadi no seu filme *As tartarugas também podem voar* (2004), no qual 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 antipessoais enterradas para vendê-las no mercado negro e a necessidade que elas têm de comprar uma antena parabólica para se informar sobre o início da invasão norte-americana fazem dessa história cinematográfica baseada em fatos reais uma metáfora notavelmente fértil para compreender os fenômenos que configuram na contemporaneidade a presença infantil e o lugar do espectador criança a partir dessa *liquidação do representado* exposta por Grüner.

Essa crise do modelo representacional da infância também tem sido tratada pelo pesquisador espanhol Jorge Larrosa (2001). Para abordá-la coloca em discussão a imagem da criança da terceira metamorfose do espírito, exposta por Nietzsche em *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 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 conta de uma mudança de paradigmas sociais, com "uma tensão não dialetizável entre continuidade e descontinuidade" (Ibid., p. 284). No centro desse conflito, a imagem da criança debate-se por um lado como uma figura de um mundo futuro melhor, prisioneira de um tempo linear e progressivo, aliada da história; e, por outro, como uma figura do *por-vir*, mais 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*" (Ibid., p. 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 Agamben (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 como o ser que não fala. O homem deveria, nesse sentido, "reentrar na infância como pátria transcendental da história" (Ibid, p. 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" (GRÜNER, 2004, p. 16). Essa seria uma questão essencial a observar numa análise sobre os fenômenos que incidem na configuração da presença infantil em práticas cênicas com crianças, bem como do lugar do espectador criança a partir da teatralidade, da performatividade e da dimensão lúdica, 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 e os seus olhares) a serviço dos regimes adultos e da constituição de uma narrativa que sustente seus imaginários*.

Caberia, então, se perguntar se o dito universo teatral infantil, como expressão cultural surgida e interligada a um tipo de consciência sobre a infância associada à Primeira Modernidade (GARCIA, 2014), consistiria 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 a cena, seja a partir da presença ou a partir do olhar infantil. Uma relação que tem estado pautada, durante todo o século XX e início do XXI, por um recorte semântico associado aos significados de ensinar e entreter[6] as crianças. É de vital importância explorar as funções dessas

6 Além da definição de divertir e distrair associada a esta relação entre as crianças e a cena, o significado etimológico de *entreter* provém da palavra latina *inter* (entre, situação

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, p. 188). Essa perspectiva convida-nos, então, a pensar os dispositivos representacionais, seja através da presença ou da representação, como a intensidade e como a distribuição do visível (Ibid.). 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 uma criança olha de certa maneira para o que está acontecendo na cena?).

Figura 6 – Crianças atores em função política numa Tribuna Aberta no governo cubano.

entre dois pontos, em intervalos) e do verbo latino *tenere* (dominar, reter). Nessa perspetiva, o significado de *entreter* poderia ser entendido como uma intenção ou resultado de uma prática artística que coloca a criança em um estado de suspensão, em uma situação entre dois pontos, retendo a sua atenção. Essa perspetiva teórica, carregada de manipulação e autoritarismo adulto, precisa ser amplamente discutida na atualidade.

Ações da presença infantil e o lugar do espectador criança. Jogo, performatividade e teatralidade: dispositivos representacionais e de poder

Com a chegada do Período Especial em Cuba, as relações entre as crianças e a cena experimentaram uma diversificação como resultado da des-totalização do universo teatral infantil (GARCIA, 2016) e das mudanças das culturas infantis fruto dos alcances globais da Segunda Modernidade. Esses processos levaram, consequentemente, a uma gradativa reconfiguração da ludicidade, da performatividade e da teatralidade nas práticas cênicas com crianças, colocando no centro das discussões sobre a presença infantil e o lugar do espectador criança a questão da representação enquanto estratégia de poder.

Nesse sentido, compreender a representação sob essa abordagem, ou seja, como um tipo de dispositivo que possibilita a criação da linguagem teatral (sistema de representantes) e que atinge o lugar da expectação das crianças, 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 universo teatral infantil, 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 a 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 que vimos discutindo neste trabalho envolveria uma recolocação dessa perspectiva proeminente do conceito de representação, o que implicaria uma análise das

definições e conceitos (como os de ensinar e entreter) 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 cubana é também se mostrar, 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 por uma subjetividade infantil que está se constituindo em um estado de liminaridade. 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 *representante* em um ato de *presentificação.* Daí que, para Derrida, toda linguagem seja representativa, é dizer, que são sistemas de representantes através dos quais acontecem *os envios***,** mas o conteúdo representado, o sentido dessa linguagem seria uma presença.

Por outro lado, são esses mesmos elementos os que, de alguma maneira, configurariam o olhar do espectador criança. A partir de um determinado momento a criança espectadora começa perceber que vai ser atingida por um mundo poético, neste caso pelo "envio" do que falava Derrida, que compromete o agir de seu corpo. Apesar de interagir com uma materialidade cênica, o que resulta de seu olhar não é uma *linguagem natural*, como poderia acontecer com as leituras feitas na vida quotidiana. Trata-se, acima de tudo, de uma substituição metafórica[7] de uma realidade cênica no intento de aceitar

7 Embora nos referimos à perspectiva metafórica da representação, a qual é muito mais recorrente nas análises sobre as relações entre as crianças e o teatro, não deixamos de reconhecer a perspectiva metonímica na que também se coloca a presença da criança, bem como os seus possíveis desdobramentos no que diz respeito ao espectador. A perspectiva metonímica opera, mais do que por substituição e semelhança, 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 é o segundo ato da peça *Genesi, from the museum of sleep*, de R. Castellucci, no qual as crianças são colocadas no âmbito dos campos de concentração de Auschwitz (DA SILVA, 2014). 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. É interessante perceber a introdução das crianças na cena não só pelo contraste entre o horror da guerra e a pureza angelical (perspectiva metafórica), mas pela própria condição do infante, que etimologicamente, significa "aquele que não fala" (perspectiva metonímica). Em *Genesi*, as crianças aparecem literalmente como representantes de algo indescritível, que não pode ser transmitido através da fala. Daí, então, que a condição metonímica da presença da criança seja uma qualidade diferenciada da sua condição metafórica. Dai também que a relação

a evocação de uma ilusão, similar aos processos de ressignificação sígnica provocados pelos jogos ou brincadeiras de faz de conta. Nesse ponto, combinam-se o olhar fenomênico da criança e o seu olhar poético em um processo de ressignificação. Esse processo acontece na medida em que, lembrando a Rancière, o menino começa a *traduzir*, ou seja, a ressignificar a partir de seus saberes e das suas experiências na vida essa materialidade cênica em uma natureza imaginária, em uma natureza de ficção. Então, gradativamente, a criança espectadora vai instituindo um universo paralelo ao da cena que vai dando sentido ao mundo da representação e que, ao mesmo tempo, a coloca em um estado permanente de ex-posição à experiência (LARROSA, 2006).

Nesse sentido, o jogo, a performatividade e a teatralidade mostram-se como processos representacionais, com suas interligações e particularidades, que acontecem de forma similar. São ações da presença em um âmbito de diferentes estratégias representacionais e que 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 para pensar os fenômenos que vêm incidindo na configuração da presença infantil e no lugar do espectador criança nas práticas cênicas infantis.

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, a metáfora e a ficção. Nessa perspectiva, o comportamento lúdico torna-se uma expressão inerentemente associada ao humano. A especificidade desse comportamento consiste em seu "caráter não *monossêmico*" (LOTMAN, 2000, p. 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

do espectador criança com a perspectiva metonímica esteja matizada pelo mesmo olhar descarnado com que as crianças enxergam as complexidades do mundo. É um olhar que se sustenta em um caos de ideias, de sensações, de experiências, de dúvidas. Trata-se de uma maneira de processar o mundo a partir de uma tensão lógica que lhes permite uma forma de pensar e de entender racionalmente a cultura à medida que crescem. A partir disso pode-se dizer que o olhar do espectador infantil, em relação à perspectiva metonímica, esteja matizado pelas *culturas societais* em que as crianças vivem.

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" (Ibid.). A arte do jogo, na visão de Lotman, situa-se precisamente na aquisição da prática do comportamento desses dois planos[8].

Essa é uma perspectiva que chama a atenção sobre a codificação do jogo a partir de regras específicas (FÉRAL, 2015, p. 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, p. 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* em um âmbito de estratégias representacionais, vai constituir o eixo, não apenas da aprendizagem da linguagem teatral vivenciada numa perspectiva lúdica pela criança, mas também os alicerces configuradores de um tipo de presença e olhar infantil.

Quando falamos de jogo ou de dimensão lúdica, estamos nos referindo à valorização da ludicidade nos processos formativos infantis como âmbito constitutivo da presença e do lugar do espectador infantil. Ou seja, se trata de compreender a aproximação da criança ao teatro, esteja ela na condi-

8 Um exemplo sumamente fértil sobre as ideias de Lotman pode ser achado na alucinante cena do jogo de faz de conta do protagonista do filme *A infância de Ivan* (1962), de Andrei Tarkovski. O menino de 12 anos, aproveitando a escuridão da habitação e a presença de objetos que estimulavam o seu diálogo interior, começa a cultivar uma situação de perseguição e castigo aos fascistas que assassinaram seus pais. Seu comportamento expressa-se a partir de duas dimensões: o mundo literal da habitação escura, onde ele está brincando, e o mundo fictício, através do qual consegue materializar as angustias que o corroem.

ção de sujeito atuante ou como fruidor do acontecimento teatral, a partir de procedimentos lúdicos em consonância com a noção de dramatização. Essa perspectiva "se fundamenta na ideia de que o desenvolvimento estético do processo teatral é indissociável do crescimento pessoal" (PUPO, 2015, p. 25) da criança que joga. "Prescinde-se da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao ato de jogar" (Ibid.). Nesse processo, a criança é convidada a "formular e a responder a atos cênicos mediante a construção física de uma ficção composta pela ação" (Ibid.) e por 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 (Ibid., p. 26).

Essa perspectiva, no entanto, nem sempre está vinculada de modo estreito com a configuração da presença e a subjetividade infantil. Muitas vezes esses elementos lúdicos, como procedimentos na construção da linguagem, não se tornam significativos na experiência e na *ressignificação* do mundo da criança. Quando isso ocorre, ela se fecha na imitação repetitiva e estereotipada dos modelos adultos (GARCIA, 2009). 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 pelas crianças (RYNGAERT, 2009, p. 104) ou que termina distorcendo a fruição delas ao respeito de dita realização. Daí que resulta importante perguntar-se: para além da utilização de uma estratégia lúdica na encenação, qual é o uso que os discursos adultos fazem 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 (p. 103), é uma consideração altamente útil para compreender a profundidade os processos lúdicos formativos com crianças e a constituição da presença infantil e o lugar do espectador nas práticas cênicas. 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.

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 con-

siderar o jogo como uma operação vazia de sentido e a "fazer do código um conjunto de artifícios destinados a embelezar a ideia" (Ibid., p. 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 como dispositivo representacional e formativo, possibilitando às crianças atuantes e fruidoras um mergulho na construção da significação.

Figura 7 – O lúdico nos processos de formação teatral infantil.

A noção do lúdico abordada até aqui partilha caraterísticas comuns com categorias estabelecidas nos estudos da performance. "Apoiado na concepção de Turner, Schechner define que *jogar é fazer alguma coisa de falso*" (FÉRAL, 2009, p. 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, junto ao ritual, um sentido. Nessa concepção, a dimensão representativa da performance recairia em 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 (2000). 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 infantis. 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 nessas 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 com crianças implica abranger que a noção de performatividade expressa a realização de atos ou ações mediante as 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 (GARCIA, 2014). 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 signific*ância do fracasso, do perigo, do imprevisto torna-se uma tensão constitutiva da performatividade (FÉRAL, 2009) nas práticas cênicas infantis.

Figura 8 – A performatividade em práticas cênicas com crianças.

De modo que, embora nem todo acontecimento de performatividade produza teatralidade, esses fatores de sucesso ou malogro da performatividade estão implícitos também em determinadas teatralidades de práticas cênicas infantis. 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 aspeto fundamental da teatralidade, entanto execução de imagens através do corpo" (DIEGUEZ, 2014, p. 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 criança, 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 seu olhar na realização cênica. É um acontecimento que expressa a *pulsão escópica*[9] que se gera no seu olhar de espectador, no seu imaginário, a partir das presenças peculiares presentes no cenário. E tudo isso não é mais que um evento de desdobramento, pois trata-se de um olhar real para uma realidade imaginária. Trata-se de um ato que, para se constituir, depende do olhar do espectador criança.

Figura 9 – A teatralidade em práticas cênicas com crianças.

Essa visão da teatralidade faz parte de determinados posicionamentos que em Cuba tentaram distanciar as relações entre as crianças e o teatro do

9 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 universo teatral infantil, a partir da metáfora que me provoca as relações que se estabelecem entre olhar para uma criança na cena e ser olhado por uma criança.

didatismo banal e *escolarizante*. No entanto, não podemos afirmar que hoje em dia essa tendência à *cena teológica* tenha sido totalmente transformada. Apesar de estar sob uma gradual crítica, essa tendência sobrevive e continua dominando o panorama teatral infantil da ilha.

A definição da *cena teológica* em práticas cênicas infantis, e sua correspondente teatralidade, estaria associada a uma estrutura concebida e dominada pela vontade da palavra adulta que governa a 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 enquanto 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. No entanto, como nos lembra 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" (p. 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 vêm envolvendo no contexto cubano a constituição da presença infantil e o lugar do espectador criança nas relações que se estabelecem entre as infâncias e a cena. *O tecido que define hoje determinadas ações artísticas infantis em Cuba revela as hibridações entre a dimensão lúdica, a performatividade e a teatralidade, como universo que problematiza as diversas estratégias de representação*. Essa é uma perspectiva que nos possibilita, por um lado, expor as razões do poder da representação nas relações que se constituem entre as crianças e os adultos no teatro e, por outro lado, encarar as reconfigurações desses três fenômenos a partir das transformações que as culturas infantis cubanas e seus sistemas de representações têm introduzido na cena como resultado da crise representacional.

Outra representação possível

No marco desta análise, no qual se revelam amplas hibridações entre o mundo real das crianças cubanas e o universo poético do teatro, e se evidencia um diálogo entre distantes territórios como a arte, as culturas infantis, a política, a estética, é essencial compreender que não é a perspectiva lúdica por si mesma, nem a fisicalidade da criança na cena, nem a infantilidade no discurso teatral os que vão incidir e assegurar uma saída às crianças cubanas da crise representacional – entenda-se o estado de liminaridade – existente em torno das infâncias na ilha, e das desequilibradas relações de poder em que elas 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 o redimensionamento das presenças infantis e dos seus olhares. Essa seria, ao menos, uma outra representação possível.

Referências bibliográficas

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

_____. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BHABHA, H. K. **El lugar de la cultura.** Buenos Aires: Manantial, 2002.

BECK, U. **La sociedad del riesgo global.** Madri: Siglo XXI, 2002.

DA SILVA, M. A presença da criança nos espetáculos da Socìetas Raffaello Sanzio. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 23, p. 132-148, dez. 2014.

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

_____. El teatro de la crueldad y la clausura de la representación. In: _____. **La escritura y la diferencia**. Trad. Patricia Peñalver. Barcelona: Anthropos, 1989. p. 318-343.

DIEGUEZ, I. **Escenarios liminales**: teatralidades, performances, políticas. Ciudad de México: Toma, 2014.

_____ . Cenários expandidos. (Re)presentações, teatralidades e performatividades. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 15, p. 135-148, out. 2010.

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

_____. 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: 8 maio 2015.

FISCHER-LITCHE, E. **Estética de lo performativo**. Madri: Abada, 2011.

GARCÍA, L. **Del niño actor al niño performer**: concepciones pedagógicas en la historia del teatro con niños. La Habana: Caminos, 2009.

_____. Em busca de uma semântica do teatro infantil: algumas reflexões à luz da contemporaneidade. **Aspas**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 27-38, fev. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/86291>. Acesso em: 29 nov. 2016.

_____. Apontamentos sobre a semântica do teatro infantil no contexto teatral cubano. In: **Teatro:** criação e construção de conhecimento, [s.l.], v. 4, n. 5, jul. 2016. Disponível em: <https://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/teatro3c/article/view/2374>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. 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.

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.

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: 9 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.

LOTMAN, I. **La semiosfera III**: semiótica de las artes y de la cultura. Trad. Desiderio Navarro. Madri: Frónesis; Cátedra Universitat de València, 2000. p. 57-85.

MUGUERCIA, M. **El cuerpo cubano**: teatro, performance y política en Cuba, 1992-2005. Buenos Aires: Celcit, 2007.

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

PUPO, M. L. de S. B**. Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

_____. Para desembaraçar os fios. **Educação e realidade**, Dossiê Arte, Criação e Aprendizagem, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217- 228, jul./dez. 2005.

____. 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: 3 mai. 2015.

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

Recebido em 13/03/2017
Aprovado em 26/04/2017
Publicado em 17/07/2017