

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

ADRIANA LUCIA ANILLO MARTINEZ

MUNDOS POSSÍVEIS:
ESTUDO SOBRE PROTAGONISMO INFANTIL A PARTIR DA CENOGRAFIA

PORTO ALEGRE

2021

ADRIANA LUCIA ANILLO MARTINEZ

MUNDOS POSSÍVEIS:

ESTUDO SOBRE PROTAGONISMO INFANTIL A PARTIR DA CENOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Linguagem, Recepção, Conhecimento em Artes Cênicas, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof. Dra. Flavia Pilla do Valle (PPGAC/UFRGS)

Porto Alegre

2021

ADRIANA LUCIA ANILLO MARTINEZ

MUNDOS POSSÍVEIS:

ESTUDO SOBRE PROTAGONISMO INFANTIL A PARTIR DA CENOGRAFIA

Esta dissertação foi analisada e julgada adequada para a obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas e aprovado em sua forma final pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em __/__/____

Prof. Dra. Flavia Pilla do Valle (orientadora)

Prof. Dra. Carolina Merchan Prince - PPGAC/UPN

Prof. Dr. Gilberto Icle - PPGEDU/UFRGS

Prof. Dra. Vera Lúcia Bertoni Dos Santos - PPGAC/UFRGS

Dedico este trabalho a Viviane Malheiro Barbosa, por suas formas simples e profunda ao escrever, porque foi inspiração para minha dissertação. Sua palavra *aprimorar* foi essencial para entender como expressar o que se quer dizer. Também por sua longa trajetória trabalhando com crianças, trilhando caminhos para contribuir com as novas gerações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Organização dos Estados Americanos (OEA) ao Grupo Coimbra das Universidades Brasileiras (GCUB), por ser selecionada entre candidatas das Américas e receber a bolsa do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação Becas Brasil PAEC OEA-GCUB 2017 e assim realizar meus estudos no segundo semestre do ano 2018 de Mestrado em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 agradeço pelo apoio sobretudo nos momentos da crise da pandemia do ano 2020.

À minha orientadora Flavia Pilla do Valle que com sua orientação me levou a caminhos certos enquanto a pesquisa. Também pelo incentivo nos momentos difíceis, sua paciência e compreensão foram definitivos para continuar.

À banca examinadora: Vera Lucia Bertoni, Gilberto Icle, Carolina Merchan por suas contribuições e sugestões dadas no processo deste trabalho.

Ao Colégio de Aplicação CAp, seus diretivos e professoras que me abriram as portas para colocar em práticas os laboratórios / Aulas.

Agradeço ao grupo de crianças Colombianas com as quais iniciei as indagações sobre adequação dos espaços, transformação dos materiais alternativos, e cenografias como ponto de partida para um ensino – aprendizagem do teatro.

Ao grupo de crianças do Colégio de Aplicação CAp, que me ensinaram tanto na aplicação dos laboratórios /Aulas. Graças a essa turma continuo com minhas inquietações sobre o ensino – aprendizagem do teatro, e meu desejo de brincar permanece. Sou grata por esse presente da vida.

Á minha amiga e comadre Any Luz Correa, por suas palavras de apoio, esperança, companhia mesmo de longe.

E, finalmente ao teatro. Ele me leva por caminhos que ainda me presenteiam. Salve o teatro.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo principal investigar situações de protagonismo no trabalho de sala de aula a partir de gatilhos ou dispositivos cênicos, no caso, a cenografia – realizada com materiais alternativos - e o espaço em geral. Esses gatinhos são norteadores da construção de uma cena teatral. Envolve temas como jogo teatral, cenografia, protagonismo, ensino- aprendizagem de teatro num ambiente escolar nos anos iniciais. Os objetivos secundários envolvem observar como o cenário interage na tomada de decisões dos alunos; e atentar as questões do cotidiano que são reproduzidas e interpretadas nos exercícios cênicos de sala de aula. Como início do percurso, se levanta as seguintes questões: De que modo as crianças tomam decisões e resolvem as situações dos jogos dramático? Que protagonismos são possíveis numa aula de teatro para anos iniciais do ensino fundamental? Que questões do cotidiano podem ser associadas à “reprodução interpretativa” no exercício cênico de sala de aula? A metodologia deste trabalho envolveu duas fases. A primeira foi a realização da oficina na qual foram produzidos os dados; a segunda consistiu da análise dos dados obtidos. Os instrumentos de produção de dados são inspirados na pesquisa etnográfica, tais como a observação, caderno de notas, filmagens, observação, vídeos, coleta de depoimentos, alguns desenhos das crianças e entrevistas. A pesquisa utiliza autores (as) como Spolin (2008), Pavis (1999), Marcondes (2010), Bertoni (2014), Corsaro (2011), Huizinga (2007) Geertz (1989). Por último, este trabalho permite colocar em prática algumas inquietações com respeito ao ensino de teatro com crianças, para se entender melhor como se aprende teatro e como se pode desenvolver processos de ensino-aprendizagem do teatro com crianças a partir da construção da cenografia. Coloca-se em jogo questões da linguagem teatral como percepção espacial, criação de personagens, desenvolvimento de ação dramática, e, o eixo central, construção de cenografia.

Palavras-chave: jogo teatral, cenografia, protagonismo das crianças, escola.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal investigar situaciones de protagonismo en el trabajo de aula a partir de disparadores o dispositivos escénicos, en este caso, la escenografía -realizada con materiales alternativos- y el espacio en general. Estos gatitos guían la construcción de una escena teatral. Se trata de temas como el juego teatral, la escenografía, el protagonismo, la enseñanza-aprendizaje del teatro en un entorno escolar en los primeros años. Los objetivos secundarios implican observar cómo el escenario interactúa con la toma de decisiones de los estudiantes; y prestar atención a los problemas cotidianos que se reproducen e interpretan en los ejercicios escénicos del aula. Como inicio del viaje, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo toman los niños decisiones y resuelven situaciones en juegos dramáticos? ¿Qué roles son posibles en una clase de teatro para los primeros años de la escuela primaria? ¿Qué problemas cotidianos se pueden asociar con la “reproducción interpretativa” en el ejercicio escénico del aula? La metodología de este trabajo involucró dos fases. El primero fue la realización del taller en el que se produjeron los datos; el segundo consistió en analizar los datos obtenidos. Los instrumentos de producción de datos están inspirados en la investigación etnográfica, como observación, cuadernos, filmación, observación, videos, recolección de testimonios, dibujos de algunos niños y entrevistas. La investigación utiliza autores como Spolin (2008), Pavis (1999), Marcondes (2010), Bertoni (2014), Corsaro (2011), Huizinga (2007) Geertz (1989). Finalmente, este trabajo permite poner en práctica algunas inquietudes respecto a la enseñanza del teatro con niños, para comprender mejor cómo aprender teatro y cómo desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del teatro con niños a partir de la construcción de la escenografía. Se ponen en juego cuestiones del lenguaje teatral como la percepción espacial, la creación de personajes, el desarrollo de la acción dramática y, eje central, la construcción de la escenografía.

Palabras clave: obra de teatro, escenografía, protagonismo infantil, escuela.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Desenho de Camila como um bebê.....	25
Imagem 2: Carlos colocando todo o tecido em seu corpo.....	26
Imagem 3: Mar e barco, massa de modelar e peça de madeira.....	41
Imagem 4: carro com peça de madeira e massa de modelar.....	41
Imagem 5: Estrutura do barco subdividido por vários espaços.....	42
Imagem 6: Momento inicial da cena.....	45
Imagem 7: Parte do barco a sala Vip.....	46
Imagem 8: Sala para os laboratorios / aulas.....	48
Imagem 9: Sala de aula para as oficinas de teatro no Cap.....	48
Imagem 10: Construção do barco, mostra final.....	49
Imagem 11: Momento do barco na mostra final.....	50
Imagem 12: Grupo de guris jogando com brinquedos aos cozinheiros.....	55
Imagem 13: Início da construção da sala Vips, exemplo das cadeiras.....	58
Imagem 14: Caixas e tubos de papelão prévios da construção do barco.....	59
Imagem 15: Convite das crianças para mostra final.....	60
Imagem 16: Carro desenhado por Patrícia.....	63
Imagem 17: imagem dos tubos como corredor dentro do barco.....	66
Imagem 18: ponto para tirar fotos.....	67
Imagem 19: personagem do guarda costa pegando o timão.....	68
Imagem 20: Cena da venda de picolé.....	68
Imagem 21: Cena da famosa no ponto para tirar fotos.....	69
Imagem 22: Cena das famosas e motorista do uber.....	69
Imagem 23: Cena final dentro do barco.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. JOGO COMO FERRAMENTA DE ENSINO – APRENDIZAGEM	21
1.1. Jogo.....	21
1.2. Jogo dramático.....	30
2. CENOGRAFIA E ESPAÇO	38
2.1. Cenografia.....	38
2.2. Espaço.....	46
2.3. Dispositivos cênicos	52
3. PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS	60
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	77
ANEXOS	80

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge da necessidade de entender como eu aprendi teatro e como posso desenvolver um ensino-aprendizagem de teatro com crianças a partir da construção de uma cenografia. Além disso, pretende colocar em jogo algumas questões relacionadas à linguagem teatral como, por exemplo, a percepção espacial, a criação de personagens e a forma de desenvolver um tipo de ação dramática, tendo como eixo central a construção cenográfica.

O jogo é importante para esta pesquisa não apenas porque foi parte da minha formação, mas também porque é parte do trabalho que realizo com população diversificada, sobretudo com crianças. No princípio, na minha atuação como professora de ensino de teatro, não refletia sobre tudo aquilo que está contido no jogo e tudo aquilo que está além do ensino-aprendizagem de teatro. Agora, como pesquisadora, busco compreender, entre outras coisas, o jogo como uma ferramenta de aproximação para o ensino-aprendizagem do teatro e entender porque através dele se desenvolvem alguns aspectos da cultura.

Possuo graduação em licenciatura em artes cênicas pela Universidade Pedagógica Nacional (UPN) - localizada na cidade de Bogotá, Colômbia -, uma das instituições que oferecem formação de teatro neste país¹. O conteúdo do currículo da licenciatura² em artes cênicas da UPN, no início da minha formação, tinha o foco de formar a atriz ou o ator. No decorrer do curso, houve um processo de mudança, e o currículo passou a ter dois focos de atenção, incluindo a formação de educadores para trabalhar nas escolas ou em projetos com comunidades. Nesse sentido, o primeiro desses focos era sobre algumas formas de treinamento para atores - corpo, voz, improvisação, história do teatro e montagem final. Já a outra abordagem do currículo da licenciatura, estava voltada para as metodologias de ensino para a escola e para a prática nos espaços não formais. Eu presenciei essa transição. Tudo isso me formou como atriz-pedagoga. Além disso, tive experiências com grupos de teatro de rua e trabalhos com comunidades diversas, como por exemplo jovens e crianças.

Dito isso, descrevo brevemente o sistema educacional da Colômbia, com enfoque no ensino inicial e fundamental nas escolas, para situar o leitor acerca de como se caracterizam os ciclos da educação na Colômbia e como se insere a educação artística dentro dos períodos

¹ Na capital Colombiana existem duas modalidades de ensino de teatro a nível profissional: a Academia Superior de Belas Artes (ASAB), que forma diretores de teatro, atores e atrizes; e a Universidade Pedagógica Nacional (UPN), responsável pela licenciatura em artes cênicas. As demais instituições são de caráter técnico, cursos particulares, oficinas.

² Na Colômbia, o termo licenciatura se refere a formação em nível superior, e não a formação de professores tal qual no Brasil.

de escolarização. Além disso, explico as formas adotadas pelo Ministério de Educação e Cultura para determinar linhas de abordagem da educação artística no país e esclarecer possíveis terminologias utilizadas.

O sistema educacional Colombiano se organiza da seguinte forma:

- i. Educação Inicial (este nível representa o primeiro contato dos bebês com um ambiente fora de casa; são as creches para crianças menores de 6 anos de idade);
- ii. Educação Pré-escolar (este nível de escolaridade considera-se um grau de transição e é obrigatório para crianças entre 3 e 5 anos de idade);
- iii. Educação Básica (este nível consiste em dois grandes ciclos, chamados primária e bacharelado. Juntos agrupam onze graus de escolaridade, divididos em 5 graus - de primeiro a quinto - para crianças que ingressam a partir dos 6 anos de idade e 6 graus para crianças a partir de 11 a 12 anos de idade).

Ao finalizar o processo de escolarização, o aluno recebe o título de bacharel, possibilitando assim o seu ingresso na educação superior. As divisões e etapas apresentadas valem tanto para as escolas públicas como para as privadas. Assim sendo, diferentemente da escola básica brasileira, que possui 12 anos de formação, a educação básica colombiana possui 11 graus de escolaridade. O título de bacharel na Colômbia é obtido ao completar a educação básica. No Brasil, o título de bacharel corresponde a uma formação completa no ensino superior, ou seja, ao finalizar o curso superior o aluno receberá o título de bacharel.

A educação artística é obrigatória e complementar ao currículo e pode estar inserida no contraturno ou dentro da jornada normal das escolas. Para o Ministério da Cultura Colombiano, ela se constitui como

[...] o campo estratégico para a formulação e implementação de políticas públicas que permitem incluir os diversos níveis e modalidades da educação em artes, de acordo com a competência concedida pela Lei Geral da Cultura. Neste empreendimento, o principal aliado é o Ministério de Educação Nacional. [...] (COLOMBIA. Lei Nº. 115 1994).

Existem pelo menos três abordagens e campos de ação da Educação Artística:

- i. a formação artística especializada para os artistas (licenciatura para formação de artistas);
- ii. a formação de formadores em campos das artes e sua prática no campo geral chamado Educação Artística (licenciatura para formação de professores);

- iii. a educação artística associada às práticas artísticas como eixo central e uma parte ativa da educação para os cidadãos em diferentes níveis e modalidades do sistema educacional (disciplinas de arte na educação básica ou oficinas livres).

As práticas artísticas como eixo central e parte ativa dos processos educacionais permitem que, a partir do intercâmbio cultural e da construção comunitária do conhecimento, os processos de aprendizagem e criação sejam fortalecidos. Assim, as pessoas não apenas desfrutam da experiência sensorial que a arte lhes oferece, mas também se tornam atores ativos nessas práticas e conhecedoras das diferentes linguagens expressivas das artes. Isto é, a arte é constituída como um direito de todos os cidadãos. (COLOMBIA. Lei Nº. 115 1994)

É a partir dos dois primeiros tópicos de abordagem da Educação Artística na Colômbia que me situo como atriz-pedagoga, ou seja, a experiência de me formar, somadas às práticas que obtive trabalhando como atriz com grupos de teatro de rua e os trabalhos que realizei em comunidades. Esse último, contribuiu para pensar algumas questões da minha carreira, como entender as diferenças entre os dois vieses da escolha do teatro como uma profissão. Por um lado, para minhas expectativas como artista e, por outro, como pedagoga que coloca em prática algumas ferramentas para trabalhar com grupos que encontram no teatro uma forma de expressão, de entendimento e de diversão.

Com base no dito anteriormente, busco pensar na educação através do teatro com crianças num ambiente escolar. Para isto, são estabelecidos alguns passos a serem seguidos, de forma a compreender a origem da pesquisa, seu plano de fundo e os interesses de colocar em prática um processo inspirado na Colômbia.

No caso pontual de Bogotá, capital Colombiana, este tópico se desenvolveu a partir de dois projetos, durante o mandato do prefeito Gustavo Petro Urrego, através de seu plano de desenvolvimento para a cidade de Bogotá, “Bogotá Humana”³. Ambos projetos passam a ser políticas públicas que ainda se mantêm. Esses projetos são Tecedores de Vida, Arte na Primeira Infância, atualmente chamado *Nidos arte en primera infancia* e CLAN (Centros Locais de Arte para a infância e a juventude), atualmente chamado CREA, do Instituto Distrital das Artes IDARTES.

No período de 2013 a 2016 trabalhei no projeto chamado Tecedores de Vida, Arte na Primeira Infância⁴, cujo objetivo era criar e desenvolver experiências artísticas que contribuíssem na formação integral do ser para crianças menores de 5 anos de idade em

³ Plano para o investimento social na saúde e educação de todos os cidadãos de Bogotá.

⁴ Vinculado ao Projeto Experiências Artísticas para a Primeira Infância do Instituto Distrital das Artes IDARTES.

companhia de seus pais ou adulto cuidador. Este projeto não tinha a intenção de ensinar arte às crianças, mas de aproximá-las, junto com seus pais, às diferentes linguagens artísticas por meio de jogos, exploração e, por vezes, de transformação dos materiais disponibilizados. A partir dessas atividades, objetivava tanto apoiar outras formas de relacionamento fora do cotidiano das famílias como também apoiar algumas políticas públicas para esta população, realizando a adequação de espaços dentro de algumas creches ou lugares de propriedade do projeto com materiais pertinentes.

Num segundo momento, no ano de 2017, trabalhei com o projeto CLAN⁵ que se caracterizou por ser um programa de capacitação abrangente. Esse projeto gerou propostas para a formulação de diretrizes que estruturariam os princípios do ensino das artes em prol da integralidade da formação de educação básica de crianças e jovens na cidade de Bogotá. Nesse projeto, o trabalho com crianças do ensino inicial se desenvolveu a partir de uma prática de ensino do teatro, na qual havia um processo de aprendizagem para crianças e uma mostra ao final do ano. Além disso, havia uma integração ao currículo escolar com contribuições pedagógicas.

Ambas estratégias – Tecedores de Vida e CLAN – eram diferentes em suas propostas, mas para mim foi possível observar nelas algumas reflexões para a prática do ensino de teatro. Brevemente nomeio a seguir algumas coisas que percebi:

- i. Adequar um espaço para primeira infância (crianças menores de 5 anos) com uma proposta de uso de materiais para o jogo teatral se tornou chave para desenvolver um trabalho com crianças mais velhas, isto é, dos anos iniciais do ensino fundamental;
- ii. Os materiais utilizados foram explorados e transformados pelas crianças se convertendo em um tipo de cenografia, na qual as crianças desenvolveram cenas teatrais;
- iii. Estas crianças mostraram uma forma de fazer teatro que surge a partir da construção de cenografias e que traz referências culturais das crianças, trocas de saberes e trabalhos cooperativos. Esses mecanismos são presentes no ensino do teatro;
- iv. A prática do ensino de teatro vivenciada na Colômbia por mim, em geral, a cenografia é o último que se configura em toda peça de teatro. Os processos

⁵ CLAN: Centro locais de arte para infância e a juventude.

são encaminhados inicialmente no trabalho de mesa, estudo da peça, treinamento corporal e criação de personagens e, algumas vezes, isso era reproduzido na educação em teatro com crianças.

A partir de tudo isso, percebo que é valioso pensar no ensino do teatro com crianças de maneira inversa, ou seja, a partir da construção de cenografias como dispositivos cênicos. Isso envolve criar a partir de objetos alternativos, de objetos não cotidianos que podem ou não se movimentar pelo espaço. Mais adiante, esse espaço se transforma com jogos que dão vida às cenas. Essas cenas podem ser tomadas para refletir sobre alguns aspectos da cultura que envolve estas crianças.

Objetivo geral e questões da pesquisa

Averiguar situações de protagonismo das crianças, no trabalho da sala de aula, a partir de gatilhos norteadores do jogo dramático e do espaço.

Algumas questões

De que modo as crianças tomam decisões e resolvem as situações dos jogos dramático?

Que protagonismos são possíveis numa aula de teatro para anos iniciais do ensino fundamental?

Que questões do cotidiano podem ser associadas à “reprodução interpretativa” no exercício cênico de sala de aula?

Após descrever minha vivência até o momento, chego ao laboratório/Aulas “Mundos Possíveis”, que é parte dessa dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Como pesquisadora, sou parte de um intercâmbio entre Colômbia e Brasil, realizado através do convênio estabelecido entre Organização dos Estados Americanos (OEA) e Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB).

Nesta pesquisa, o público alvo é composto por crianças que escolherem participar da disciplina eletiva em Teatro a ser oferecida no **Colégio de Aplicação (CAp)** da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A proposta é implementada dentro da grade curricular correspondente às atividades de teatro nesta escola, mais especificamente na disciplina eletiva direcionada ao ensino inicial. É uma atividade regular do semestre e a responsável pelo projeto no colégio é a Profa. Dra. Mônica Torres Bonatto.

O Colégio de Aplicação - UFRGS é reconhecido como um centro de investigação educacional, oferecendo à comunidade um espaço reflexivo, que atende as necessidades do contexto no qual está inserido. Ao longo de sua trajetória, vem desenvolvendo novas propostas pedagógicas e sendo pioneiro no trabalho com aulas experimentais e conselhos de classe participativos. Conta com professores especialistas nas disciplinas de Educação Física, Música e Línguas Estrangeiras desde as séries iniciais; oferece ensino de Línguas Estrangeiras – Alemão, Espanhol, Francês e Inglês – como partes integrantes do currículo; oferece laboratórios de ensino que desenvolvem estudos especiais e atendimento às diferenças individuais, tendo em vista tanto a recuperação quanto a aceleração do ensino; oferece opções de modalidades esportivas; trabalha com interdisciplinaridade e iniciação científica nos diversos níveis e modalidades de ensino; oferece Artes Visuais, Teatro e Música em todos os anos da educação básica; e ainda propõe projetos de pesquisa e extensão. Desde 2019, conta com uma professora de dança no seu quadro docente para completar as quatro linguagens artísticas.

O Colégio de Aplicação também é responsável pela formação inicial e continuada de professores. Como é uma escola vinculada à universidade, as diversas licenciaturas contam com a parceria da escola para a realização dos estágios curriculares. Seus professores são incentivados a continuarem estudando e, nesse sentido, a escola tem projetos inovadores e de grande relevância social. O colégio possui espaços adequados como salas ou laboratórios de teatro, que permitem desenvolver pesquisas, estágios e demais práticas educativas nos tempos pertinentes como foi no caso desta pesquisa.

Linguagem, recepção, conhecimento em Artes Cênicas, é a linha de pesquisa na qual se enquadra esse projeto. Essa linha “reúne pesquisas que abordam elementos da cena e sua recepção, e aspectos da formação e da produção de conhecimento em artes cênicas” (UFRGS, 2019). A cena e sua recepção se dão na sala de aula e essa cena é construída a partir do cenário, que, neste entorno, se transforma em um dispositivo para a criação das ações das crianças. A linha ainda “tem por objetivo a produção de reflexões críticas e conceituais a partir da articulação entre teorias da cena e outras áreas do conhecimento” (UFRGS, 2019), o que configura a relação das artes cênicas com a educação.

A metodologia deste trabalho envolveu duas fases. A primeira foi a realização da oficina na qual foram produzidos os dados; a segunda consistiu da análise dos dados obtidos. A primeira fase passou pelo processo de planejamento de ensino, que envolveu a observação,

a elaboração do projeto da oficina Mundos Possíveis e a execução desse projeto. Parte das observações – das crianças e seu desenvolvimento - foram feitas nas oficinas de teatro ministradas pela Profa. Dra. Mônica Torres Bonatto, realizadas no início do ano escolar. A partir das observações realizadas desenvolveram-se os laboratórios/aulas. Nesta fase utilizaram-se instrumentos de produção de dados, inspirados nos instrumentos da pesquisa etnográfica, tais como a observação, o caderno de notas.

Outros dados foram obtidos por meio do uso de dispositivos de gravação de áudio e vídeo (fotos e vídeos das criações e dos dispositivos cenográficos), de desenhos feitos pelas crianças, de entrevistas e depoimentos gravados em áudio e dos registros escritos por parte da pesquisadora, que foram feitos através de um caderno de campo dos laboratórios. Esse diário guarda a percepção das pessoas envolvidas na disciplina.

[...] em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo domésticos... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p.7)

Cabe salientar que os dados gerados a partir das aulas pelas crianças estão sob sigilo de identificação e em nenhuma hipótese os nomes das pessoas são divulgados. As fotos que compõe a dissertação são somente aquelas nas quais os pais das crianças permitiram o uso. Seus rostos serão borrados para a não-identificação. O consentimento foi oficializado através da assinatura dos pais ao *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e das crianças ao *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido*.

Os laboratórios/aulas foram colocados em prática no Colégio de Aplicação (CAp – UFRGS). Para que isso fosse possível, foi necessário organizar um projeto para apresentar ao Comitê de Ética da UFRGS, e à comissão de pesquisa do Colégio de Aplicação. Diante da aprovação desse projeto pelo Comitê de Ética da UFRGS sob o parecer nº 3.373.867 em 06 de junho de 2019, foi fornecida a Carta de Anuência. O projeto foi realizado com uma turma de crianças que escolheram participar dessas oficinas durante o segundo semestre do ano escolar. No CAp, as turmas que compõem o primeiro ciclo do ensino fundamental (de 1º a 5º ano), público-alvo dos laboratórios/aulas, são chamadas de Unialfa. As oficinas aconteciam nas terças-feiras das 10h40min às 12h10min. Participaram 10 crianças com idades entre 6 e 11 anos.

As oficinas de teatro, música e artes visuais oferecidas pelo CAp, que são chamadas Unialfa, passam por um processo de divulgação de algumas semanas. Nesse processo, cada ministrante desenhava sua proposta de planejamento e a forma de publicitar sua oficina, sem divulgar o nome do proponente. O componente curricular das oficinas tem como objetivo despertar a curiosidade e o prazer por aprender na escola.

As oficinas caracterizam-se por serem propostas multiseriadas envolvendo os alunos do 1o ao 5o ano, são realizadas propagandas destas oficinas, nas quais as crianças se inscrevem por interesse e são agrupadas nas respectivas oficinas que escolheram. A temática de cada oficina é escolhida pelo professor em consonância com os interesses das crianças. Ao final de cada semestre as crianças participam de avaliações das oficinas e sugerem temas para os próximos semestres. Trata-se também de uma prática que possibilita ao professor trabalhar elementos contemplados no currículo de forma diferenciada, lúdica e concreta. (CAp, 2019, s/p)

A oficina Mundos Possíveis foi dividida em três laboratórios. Seu objetivo foi construir cenografias que permitissem uma imersão das crianças em algumas noções da aprendizagem do teatro, tais como a construção de personagem, dinâmicas coletivas, improvisação, jogo e exploração. Em cada aula/laboratório as crianças eram pesquisadoras-participantes de formas ampliadas de aprendizagem do teatro e, ao finalizar cada aula, era realizada com as crianças uma roda de conversa na qual todos davam seu depoimento ou contavam suas impressões de cada atividade. Também eram feitas perguntas de acordo com o observado durante os laboratórios/aulas.

O primeiro laboratório foi pensado a partir da Abordagem do Corpo no Espaço, isto é, como as crianças percebem seu corpo e como o posicionam e agem no espaço. Nesse laboratório foram trabalhados exercícios e jogos que utilizavam elementos como elásticos, desenho, a organização desses desenhos em uma instalação (no espaço), imitação de animais entre outras possibilidades. Esse laboratório durou três aulas.

Já no segundo laboratório, chamado Cenários e Personagens, materiais diversos – como brinquedos, peças de madeira e massa de modelar – foram disponibilizados às crianças. Esses objetos foram usados como dispositivos para a criação de possíveis personagens e cenários. Este laboratório foi desenvolvido durante três aulas. Ambos laboratórios iniciais foram pensados como uma forma de preparar o grupo para atingir o objetivo final da construção da cenografia e sua utilização como gatilho da construção da cena.

O último laboratório, nomeado Mundos Possíveis, foi pensado para concretizar cenas com a presença dos cenários e das personagens pensados nos laboratórios iniciais. Essas cenas deveriam contar com interações entre as personagens e uma organização de roteiro por parte do grupo, para que posteriormente essa construção teatral pudesse ser apresentada. Neste momento também foram disponibilizados novos materiais para que as crianças seguissem construindo a cenografia - caixas e tubos de papelão. Esse laboratório durou quatro aulas. Finalmente, foi realizada uma mostra final durante um encontro de colégios de aplicação do estado do Sul, na qual resultado final foi visualizado por professores, colegas, pais das crianças e visitantes.

Terminados os laboratórios/aulas, realizei uma entrevista grupal e outra individual com as crianças, a partir de um roteiro de perguntas. Também entrevistei a Profa. Dra. Mônica Torres Bonatto (professora responsável pela turma) que participou observando as aulas e deu suas impressões sobre o desenvolvimento do projeto. Recebi ainda alguns comentários da professora Ana Fuchs, também professora de teatro do CAp, que assistiu a mostra final, e algumas contribuições por parte da Profa. Dra. Flavia Pilla do Valle, orientadora dessa pesquisa.

Na segunda fase desta pesquisa, analisei os dados produzidos. Para isso, num primeiro momento, listo todo o material produzido:

- 30 vídeos, onde observo as cenas importantes e registro momentos importantes, transcrevendo diálogos, falas, movimentos, e outros aspectos que emergirem no momento da análise;
- 84 fotos, que remetem a pontos ou momentos cruciais dentro dos laboratórios/aulas, para serem utilizadas nessa dissertação;
- Entrevistas em áudio realizadas tanto com o grupo de crianças quanto com a professora responsável do grupo e suas perguntas norteadoras;
- Caderno de notas, onde descrevi as observações iniciais do grupo de crianças, que me auxiliam na compreensão das dinâmicas das oficinas;
- Diário de campo utilizado nos laboratórios/aulas, com anotações que me ajudaram a completar a informação dos vídeos, fotos e gravações em áudio;
- Desenhos, que são os resultados do laboratório/aula 3, fornecendo uma das estratégias utilizadas para esse bloco de aulas, e servindo como complemento para essa dissertação.

A análise desse material foi norteada a partir dos objetivos específicos do laboratório/aula Mundos Possíveis. Havia também uma pauta de observação que na sua base está relacionada com os objetivos de cada aula. Essa pauta encaminhou a observação e as anotações feitas dentro das aulas e após terminada cada jornada, como também a revisão dos vídeos. Essa anotação dos dados produzidos na prática das aulas apoiou o cruzamento com as teorias dos autores escolhidos para cada capítulo.

No caso do capítulo dois, houve as entrevistas individuais e com o grupo que clarificaram para esta pesquisa o que é uma cenografia, dispositivo cênico e espaço a partir da visão dos participantes. Esses conceitos foram desenvolvidos, articulando teoria e prática, ou seja, os autores com as respostas das crianças.

As fotografias são utilizadas dentro de cada capítulo para mostrar casos particulares, também para centrar o olhar nos detalhes, por exemplo, como surge a ideia de construir um barco como cenografia para desenvolver a cena da mostra final. Para mim, esse detalhe passou despercebido dentro dos laboratórios.

Portanto, o trabalho está organizado em capítulos. Esta primeira parte, introdutória, se propõe a apresentar o trabalho ao leitor assim como sua metodologia. Visa também apresentar as minhas inquietações como professora de teatro na Colômbia, meu papel de pesquisadora do intercâmbio internacional, além de formular o objetivo geral da pesquisa que busca aprofundar em tudo aquilo que acontece num processo de ensino-aprendizagem em teatro com crianças. Algumas destas inquietações são desenvolvidas nos capítulos seguintes do trabalho, apoiadas em diversas referências de autores. Ainda na introdução, apresento, a metodologia em duas partes: o desenvolvimento dos laboratórios/aulas que produziram dados e a forma de análise desses dados produzidos. Os instrumentos utilizados para a produção são inspirados no livro *A interpretação das culturas de Clifford Geertz* (1989). São eles: observação, diário de campo, gravação em vídeo e fotos, entrevistas, descrição breve do propósito de cada laboratório/Aula. A análise dos dados consistiu em olhar os dados com um distanciamento maior para buscar aspectos relevantes que de alguma forma foram organizados. Como um procedimento de trabalho.

O capítulo um, após a introdução, atende a questões do jogo na sua essência - o jogo como ferramenta de improvisação, jogos de regras, jogos dramáticos – de modo a aproximar-se a aspectos da linguagem teatral: espaço, cenários e personagens. A partir disto é analisado tudo aquilo que aconteceu nos jogos dentro dos laboratórios iniciais, sendo esses

preparatórios para que o grupo todo observe questões como: a colocação do corpo no espaço, os cenários ou lugares, a improvisação a partir da utilização de alguns materiais, o surgimento de personagens e situações cênicas, além da percepção do protagonismo de cada criança. A análise dos dados produzidos nesse capítulo estão apoiados em diversos autores tais como: Viola Spolin, Patrice Pavis, Johan Huizinga, Vera Bertoni, Marina Marcondes.

O segundo capítulo está voltado ao eixo principal da pesquisa e dos laboratórios/Aulas: mundos possíveis. Tem a cenografia e a utilização de materiais alternativos e convencionais como elementos de ponte para a produção dos dados desse capítulo. Se evidenciam as relações estabelecidas entre a turma em ações desenvolvidas por eles e a cenografia criada com caixas e tubos de papelão para a mostra final. Nesse capítulo os dados entram em diálogo com autores como: Freire, Marcondes, Pavis, Brougere e Spolin.

Já o capítulo três estabelece questões do protagonismo das crianças participantes dos laboratórios/Aulas e a forma como a turma reproduz sua cultura, ou seja, tudo aquilo que está além da linguagem teatral: a forma de apreender e interpretar uma cultura na cenografia feita por eles para a mostra final. Os autores utilizados para embasar teoricamente este capítulo são Corsaro e Vargas.

Nas Considerações Finais, capítulo seguinte, a abordagem é retomar o descrito em cada capítulo levando em conta aspectos essenciais do documento. Se aponta conclusões finais, algumas que estão abertas e outras a perguntar e desenvolver num futuro.

Nos apêndices estão contidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para pais, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para alunos e o Termo de Anuência do Colégio de Aplicação. E nos anexos, estão contidos: Proposta de Oficina dos Anos Iniciais - 2019/02 do CAp, planejamento dos laboratórios aulas, pautas de observação e roteiro de entrevistas. É importante salientar que todos os nomes reais dos alunos foram trocados por nomes fictícios para preservar suas identidades.

1. JOGO COMO FERRAMENTA DE ENSINO – APRENDIZAGEM

1.1.Jogo

Jogar é uma atividade comum a todo ser humano, é um modo de expressão, de entendimento, de aproximar-se com o corpo de uma linguagem - neste caso o teatro. Segundo o dicionário de teatro de Patrice Pavis, jogo é:

Em francês a palavra *jeu* tem inúmeras acepções. Em teatro, ela pode ser aplicada à arte do ator (o que se traduz em português por atuação, interpretação), à própria atividade teatral, a certas práticas educacionais coletivas (jogo dramático) e até mesmo como denominação de um tipo de peça medieval. Na tradução, na maior parte do tempo mantivemos a palavra jogo, exceto quando foi estritamente necessário traduzi-la por atuação ou interpretação. [...] (PAVIS, 1999, p. 219)

Dentro do ambiente escolar o jogo é uma ferramenta de aproximação com questões sobre o corpo no espaço, cenários e personagens. Como o eixo central dessa pesquisa é a construção da cenografia, a proposta de planejamento para as oficinas Unialfa dos anos iniciais, realizada no segundo semestre de 2019, ocupou-se inicialmente de observar como é que as crianças percebem seu corpo no espaço, a partir de alguns jogos corporais. Esse laboratório 1 foi chamado *Abordagem corpo no espaço*.

O laboratório 1 / Aula 1 dividiu-se em duas atividades: a primeira com jogos de expressão corporal, trabalho com níveis do corpo e contato corporal; a segunda atividade não estava contida no planejamento, porém surgiu em função do comportamento da turma. Estavam um pouco agitados e, por isso, foi necessário encontrar o ritmo grupal e seus tempos de escuta, para que o contato corporal pudesse acontecer de forma sutil e suave. Esse contato corporal deu-se por meio de um exercício no qual as crianças estavam deitadas no chão numa fila e, um a um, passavam por cima do grupo deitado.

Nesse exercício, observei que as crianças encontraram um tipo de organização espacial na sala, pois ocuparam, em comum acordo, da melhor forma possível, o espaço para que todos conseguissem passar um por cima do outro. Do exercício também resultou um ritmo grupal de escuta e o cuidado ao rolar por cima dos corpos.

Lembro que, entre risos e sugestões das crianças, os menores encontram sua própria forma de rolar. Esse foi o primeiro sinal de como o grupo acolheria os pequenos por meio de acordos mútuos. Durante as entrevistas individuais, a maioria dos alunos lembraram dessa atividade, além de pedirem constante pela sua repetição durante o percurso das aulas.

Isto me fez refletir sobre como, dentro dos jogos, surgem as primeiras aproximações para entender como agimos dentro de um espaço, mostrando algumas formas de percepção espacial, contato corporal, e formas de interação social, próprios da linguagem teatral.

O jogo também mostra alguns aspectos da cultura das crianças: está dentro de um sistema de regras comuns, como bem expõe a Profa. Dra. Mônica Torres Bonatto, em sua dissertação de doutorado “[...] O jogo é entendido como uma atividade de cunho social, que permite o desenvolvimento de maior liberdade e espontaneidade dentro de um sistema de regras comum ao grupo de participantes” (BONATTO, 2015, p. 62).

Ou como bem o descreve a professora Bertoni (2014) sobre os jogos de regras:

A principal característica dos jogos de regras é a interação social, pois só podem ser jogados se houver um acordo mútuo entre os jogadores, no sentido de acatarem as suas regras de funcionamento, daí serem também chamados de jogos em grupo. (BERTONI, 2014, p. 131 - 132)

As primeiras brincadeiras das crianças nos laboratórios/aulas logo se tornaram uma representação do cotidiano e sobretudo dos acordos realizados dentro desse processo experimental. Me apoio nessa natureza e significado do jogo como fenômeno cultural, exposto pelo filósofo e historiador holandês, Johan Huizinga no livro: Homo Ludens - O Jogo como Elemento da Cultura (2007).

Huizinga estuda o jogo como fenômeno da cultura, mostrando-o como uma função humana essencial que tem umas características como: é uma atividade natural e contribui para experiências que nos levam a ter consciência do que está ao nosso redor. E ainda, o jogo se caracteriza por ser livre e se distingue da vida comum porque acontece em um lugar e tempo delimitados pela imaginação, que pode ser deliberada ou espontânea. Sua duração cria ordem, ritmo e harmonia.

O jogo é prazeroso para aqueles que participam dele. Nos jogos de crianças pode-se observar acordos e regras que se juntam por afinidades, interesses próprios ou por uma série de ações lúdicas. Descreve Huizinga (2007):

Diríamos, então, que nas sociedades primitivas, verifica-se a presença do jogo, tal como nas crianças e nos animais, e que desde a origem, nele se verificam todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmos. (HUIZINGA, 2007, p. 21)

Ao relembrar o laboratório 1 / aula 2 busco relacionar as questões sobre as características lúdicas do jogo, sobre a ordem, o movimento, as mudanças e o ritmo. Nesta aula foram realizadas duas atividades nas quais foram disponibilizados elásticos - que tinham

a intensão de um trabalho corporal de percepção espacial e alongamento do corpo no espaço. Em um primeiro momento foi proposta uma exploração individual com o material. Cada criança explorou, jogou, e manifestou múltiplas formas de alongar partes de seu corpo, como por exemplo: alongando pernas, braços, ficando em pé ou deitado. Logo, pediu-se que as crianças trabalhassem em duplas, através de um jogo de boneco e bonequeiro. Neste momento surgem repostas das crianças e sugestões de modificação da atividade. As sugestões foram acolhidas por mim e pelo grupo.

A partir de uma base experimental individual a experiência tornou-se grupal: produziram a imagem de uma ciranda na qual somaram ritmo, movimento e repetição. Eles giravam em círculo, alternado entre movimentos mais rápidos ou mais lentos, no centro da sala de aula, e, às vezes, cantando. Foi um momento surpreendente para mim, porque não esperava que as crianças adicionassem nessa proposta som e ritmo, nem que trouxessem seus conhecimentos adquiridos nas oficinas de música, relacionando um aprendizado com outro dentro de uma brincadeira.

Pode-se observar neste exemplo que a natureza inicial do jogo está contida no sentido coletivo de uma ação que não tinha como objetivo representar, mas se aproxima a essa ideia base do jogo, ritmo e harmonia - um ritmo grupal que está relacionado com o corporal sincronizado num tempo espaço. “[...] O jogo lança sobre nós um feitiço: é “fascinante”, “cativante”. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia” (HUIZINGA, 2007, p.13).

Outra das características do jogo nomeadas por Huizinga é a separação especial da vida cotidiana, que permite a validade das regras do jogo. Posso exemplificar isso com esses círculos feitos com as crianças em cada começo de laboratório/aula, nos quais se “oficializa” o começo de algo, por meio da forma como as crianças delimitavam o espaço com seus corpos ou com os dispositivos cênicos disponibilizados a elas. A pergunta aqui seria se é neste momento o início para o estabelecimento dessas regras ou acordos? Segundo Huizinga (2007)

Verificamos que uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação a vida cotidiana. É-lhe reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente cotidiano e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade. (HUIZINGA, 2007, p.23)

Dessa forma, reflito sobre esse espaço de jogo no qual suas regras têm validade e há uma separação do cotidiano.

A terceira aula do laboratório 1 foi pensada para trabalhar apenas com papel e desenhos das próprias crianças. O objetivo da atividade era realizar uma montagem espacial preparatória para um futuro exercício com caixas e tubos de papelão. Na aula anterior, as crianças manifestaram seu desejo de trabalhar com tecidos e, por isso, ocorreu uma mudança: nesta aula além do trabalho com desenhos em papel, foi adicionada uma segunda parte com os tecidos.

A atividade com os tecidos foi enriquecedora, pois evidenciou-se a forma como alguns meninos e meninas colocavam seu corpo no espaço a partir de gatilhos ou dispositivos cênicos - neste caso os tecidos -, como o corpo toma um gesto e se coloca de forma para representar algo. Essas foram as primeiras mostras do que aconteceria nos próximos laboratórios/aulas.

A sala de aula é um salão grande. Em uma das laterais há brinquedos de todos os tipos e armários para guardar materiais. Uma parede está toda pintada com traços de várias cores. Há uma janela grande com vista para uma pequena horta e pode-se observar parte do mato que cerca o colégio. Além disso, o espaço possui a placa de “sala de aula” de cor verde. Quando as crianças entram o espaço muda, transforma-se, preenchendo-se de gestos, falas, acrobacias, perguntas: “o que vai acontecer hoje?”. Relato tudo isto por um episódio acontecido com uma menina: quando ela chegou ao laboratório, todos nós estávamos no círculo inicial para falar sobre que aconteceria nesse dia. Nesse momento, uma das crianças falou para o grupo que “Camila era um bebê”, pois ela não falava, apenas gesticulava com a boca algum som e seu corpo tinha uma característica de encolhimento.

Então, como trabalhar com um bebê? Falei para ela e para o grupo que, nesse caso, ela poderia trocar entre ser Camila e ser um bebê conforme precisarmos dela para atingir a uma indicação ou interagir com as outras crianças e que essas trocas fazem parte de fazer teatro. Durante o desenvolvimento do laboratório, Camila encontrou sua própria forma de trocar entre ser ela mesma e ser um bebê, estabelecendo um tipo de regra na qual ela tinha alguns momentos de expressar-se como um bebê e outros de ser Camila. Alguns exemplos foram quando ela representou-se em desenho como um bebê ou quando colocou um tecido em seu corpo como se fosse uma fralda. Ao final do laboratório, ela voltou a ser Camila, pegou seus sapatos, amarrou-os, pegou sua mochila, despediu-se e saiu.

Um tecido pode ser um dispositivo cênico, ou seja, um gatilho que propõe, acompanha e permite desenvolver uma ação cênica. Permite dispor o corpo para algo, exemplo claro em

Camila ao utilizar o tecido como uma fralda, complementando seu personagem. Da mesma forma, enquanto preparavam-se e ajustavam os tecidos no corpo, a maioria das crianças demonstraram outras formas de caminhar pela sala de aula ao usarem os tecidos como vestidos de princesas, nas mãos ou com outros gestos, produzindo explorações corporais.

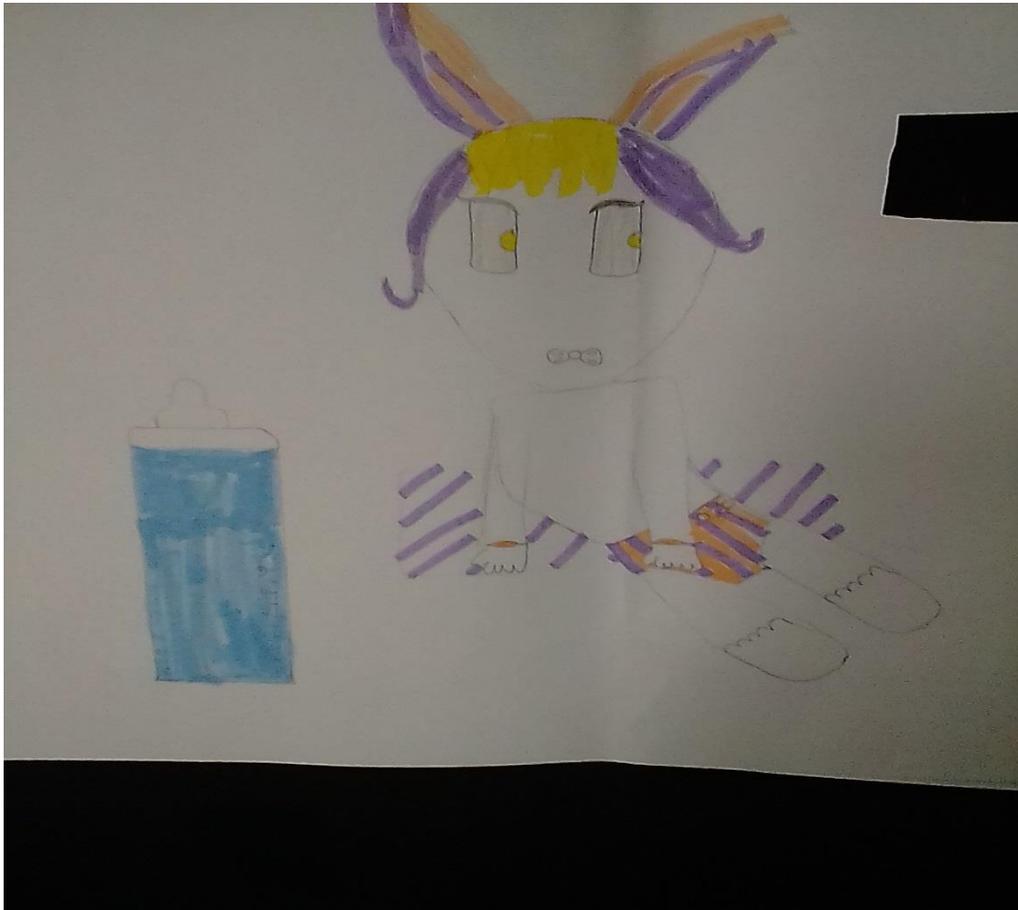


Imagem 1: Desenho de Camila como um bebê.

Carlos, ao colocar um tecido preto grande sobre todo seu corpo e outro sobre seu rosto transformou-se por completo, passando de um corpo cotidiano a outro extra cotidiano, criando um personagem encolhido, envelhecido, com as mãos tortas. Assim ele propôs um gesto corporal diferente que me lembrou um pouco um personagem da *commedia dell'arte*: Pantaleon ou Pantaleone ⁶.

⁶ Pantaleón, Pantaleone, Pantalón e, originalmente, El Magnífico ou El Bisognosi, são os nomes pelos quais um dos personagens principais da *commedia dell'arte* é conhecido. Dentro do grupo de *vecchi* ('velhos' ou 'mestres') ocupa o vértice econômico do "triângulo satírico do poder".



Imagem 2: Carlos colocando todo o tecido em seu corpo

Há várias questões que apareceram ao longo do laboratório 1 e suas atividades propostas, tais como:

- i) Os exercícios se concentraram em tornar o jogo uma ferramenta, como uma forma inicial e preparatória para alguns aspectos da linguagem teatral;
- ii) Os jogos mostraram o essencial dentro do jogar: ritmo, harmonia, regras, decisões, formas de interagir do grupo, escuta grupal;
- iii) Propostas inesperadas dos alunos;
- iv) Como as propostas iniciais são transformadas pelo grupo e desta maneira dão espaço para que o protagonismo dos alunos realmente aconteça na sala de aula.

Poderia dizer que o jogo é a primeira abordagem e uma representação simbólica de tudo o que envolve, habita e afeta as crianças, e o que é revelado nos permite observar o mundo que as crianças imaginam. Atuar é jogar não só para ser outras pessoas, mas também

para criar mundos, espaços, lugares, ambientes, atmosferas etc., tornando-se assim uma experiência significativa porque está relacionada à própria vida.

Dessa maneira, é possível dizer que o jogo ensina, pois é uma das tantas maneiras que as crianças têm para entender seu mundo interior e expressá-lo. Me apoio também em Marina Marcondes na sua citação:

A criança que brinca livremente e no seu nível, à sua maneira, está não só explorando o mundo ao seu redor, mas também comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário num terceiro espaço, o espaço do brincar e das futuras atividades culturais. (MARCONDES, 2007, p. 26-27)

Outro dos aspectos desenvolvido e percebido dentro dos laboratórios/aula foi a colocação do trabalho coletivo como importante e fundamental. Isso vale tanto para os grupos profissionais e semiprofissionais de teatro quanto para toda prática de teatro com a população em geral, porque esta prática grupal encaminha para os jogos de improvisação e a criação de personagens, lugares ou cenários para uma construção coletiva improvisada.

As três primeiras aulas do laboratório 2 se organizaram por meio de improvisação de histórias com personagens e com o corpo. Foram disponibilizados materiais alternativos como balões de cores, brinquedos, peças de madeira e massa de modelar – esses materiais são chamados *gatilhos* ou *dispositivos cênicos*, termos que serão aprofundados no capítulo destinado a desenvolver sobre espaço e cenografia. As atividades tinham a mesma função: improvisar histórias que envolvessem personagens e situações de jogo dramático. Uma estava apoiada no corporal e outra na utilização dos brinquedos e materiais alternativos⁷. Dessa forma as atividades do laboratório 2 centraram-se num trabalho grupal, na busca de possíveis cenários e personagens preparatórios para o laboratório 3, que concretizaria a ideia da cenografia.

No laboratório 2/Aula 4 desenvolveu-se uma rotina de jogo corporal a qual tinha por objetivo aproximar as crianças a uma postura corporal que os auxiliasse a seguir encontrando formas extra quotidianas em seus corpos. Assim o jogo do ninja⁸ serviu para começar a aula como um quebra gelo, que levou a produzir imagens e posturas corporais. Durante esse laboratório, mais uma vez as crianças protagonizaram a aula, com uma proposta de jogo que já tinham trabalhado em oficinas de teatro com a professora Mônica Torres Bonatto que eles

⁷ Esta atividade será explicada melhor no capítulo de cenografia e espaço, por ser outra forma de jogo apoiada em materiais alternativos e convencionais.

⁸ Jogo de aquecimento corporal. Consiste em adotar a postura corporal dos ninjas todos em roda e com uma indicação bater na mão do colega do lado, o qual deve evitar ser batido.

chamaram: “jogo de estátuas”. O jogo demonstrava uma forma de composição corporal e de manejo do espaço de uma forma melhor distribuída.

O jogo de estátuas consistiu em alguém do grupo sugerir uma postura corporal a partir da qual as demais crianças sugeriam outras. Assim a composição espacial tomava forma utilizando algumas vezes todo o espaço, abrindo-o em várias direções. O único aprimoramento sugerido por mim foi o de pensar em um possível espectador e não dar as costas para ele.

Esse exercício permitiu observar a importância do trabalho coletivo e a necessidade de juntar-se aos outros sem perder as individualidades, fazendo em conjunto imagens com os corpos. Isso demonstra que todo indivíduo precisa do grupo e que isto não limita a liberdade pessoal: “[...]O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência” (SPOLIN, 2008, p.4).

A educadora norte-americana Viola Spolin, que esteve vinculada ao movimento de renovação do teatro norte-americano nos anos 1960, em seus estudos sobre improvisação para teatro criou uma estrutura de orientação para improvisar: onde, quem, o quê.

A experiência teatral, como a brincadeira, é uma experiência grupal que permite a alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais. (SPOLIN, 2008, p. 251)

Balões de cores que escondem papéis com personagens como pretexto para seguir jogando e improvisando foi a base da atividade desenvolvida para a segunda parte dessa aula. Consistiu em um pré-aquecimento com os balões para soltar um pouco o corpo, para movimenta-lo de outro jeito, para explorar, jogar e se divertir e logo chegar na improvisação a partir de personagens. Os personagens escolhidos foram: pastor de igreja, costureiro, professora de creche, motorista de barco, cantor, vendedora, trabalhador de construção, vigilante de hospital e médico. Dentro dos balões de cores estavam contidos esses personagens que eles desenvolveriam após os estourarem.

As cenas foram apresentadas uma a uma e em cada proposta arrumávamos detalhes, como por exemplo a escuta grupal e permitir que quem estava dirigindo a cena se organizasse e organizasse seu grupo. Com cada indicação, pouco a pouco os meninos e meninas mostravam esse QUEM na sua forma básica quanto ao ofício ou profissão: médicos no atendimento dos pacientes aplicando injeções, faxineira com um pau na mão imitando a forma de varrer, pacientes doentes num hospital, um vigilante no hospital, vendedores na loja, cantor

cantando e imitando tocar um violão, clientes e espectadores do concerto. Neste último exercício cênico apareceu QUEM e ONDE, pois dentro do concerto de música os alunos subdividiram o espaço na loja de venda de casacos, na área para médicos, e na área dos espectadores que pulavam aplaudiam e cantavam com a música.

Cena pastor de igreja inicia com um faz de conta para dar ordem na cena, uma organização espacial, de um lado da sala, estatuas de cristos com os braços abertos, os pastores e fieis rezando com as mãos juntas, uma oração que todos recitaram, e em coro todos disseram aleluia!

Motorista de barco que vira pirata: nesta cena Suzi, toma o controle de toda a cena dizendo para os colegas qual era seu papel dentro da cena e dividindo-os por grupos. Cada uma das crianças tinha uma função no barco. Espalhados por todo o tatame azul para ocupar todo esse espaço, surge dentro do exercício uma coreografia corporal do momento que o navio cai e são atacados por não sei bem quem, mas todos imitam a forma de estar em emergência, afogando-se ou lançando-se de dentro do navio. Os alunos foram capazes de construir uma cena que mostra um conflito, um drama. No final ficou um pouco confuso, porém esse é um aspecto que se mostra em cada exercício e que melhora com os ensaios e mostra final.

Destaco a cena do motorista de barco porque nelas existiu uma abertura do espaço, uma mistura entre *quem*, *onde* e *o que* através de ações simples como rezar ou se afogar. As improvisações que ajustavam em cada exercício, como uma brincadeira organizada, uma forma de imitar, aqueles ofícios ou profissões que já mostrava aspecto da organização expostas por Spolin entanto a esse quem, onde o quê.

Me permito dizer que improvisar nesse grupo é uma imitação adaptada à visão das crianças, um acordo prévio de regras, desenvolvido por um faz de conta anterior à ação cênica que está misturada com uma fantasia e uma realidade do adulto. Spolin diz a respeito das regras:

Tudo isto dentro de uma regra claras de: Onde? Quem? O quê? “[...] qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema ser solucionado --- um ponto objetivo com o

qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo”. (SPOLIN, 2008, p.5)

A contribuição feita pelo método de Spolin é uma forma de direcionar o ator a encontrar formas de centrar sua improvisação. No campo da educação, ajuda ao aprendiz entender as regras do jogo, possibilitando explorar sua própria criatividade para improvisar. Adiciono a isso as imagens dentro das brincadeiras das crianças, que se aproximam a uma representação do cotidiano, sendo uma primeira forma de desenvolvimento desse ensino – aprendizagem. Me apoio no citado pela atriz educadora Vera Bertoni (2014):

A imitação e o jogo são fontes de prazer e divertimento para as crianças e são, também, fatores fundamentais para a aprendizagem, constituindo formas de reflexão e apropriação do mundo por parte delas que experimentam papéis e situações e exercitam a convivência em grupo. (BERTONI, 2014, p.109)

As improvisações e os exercícios cênicos aproximam-se ao mundo interior das crianças, um espaço onde a brincadeira surge de provocações ou convites para “atuar”, – de uma maneira simples através do jogo. O jogo é quase um *pretexto* para a transformação do espaço da sala de aula. Sobre a criança, o brincar e a criatividade humana, Marina Marcondes, estudiosa dos territórios das brincadeiras e temáticas sobre arte infância e relações adulto-criança, anota:

Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito das pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura. (MARCONDES, 2007, p. 21-22)

1.2.Jogo dramático.

Tendo em conta o que já foi descrito acerca do jogo na sua essência básica, como forma improvisada com uma estrutura - Onde? Quem? O quê? -, gostaria de aprofundar as reflexões sobre o jogo dramático como prática coletiva dentro de um ambiente escolar. Para isso, início trazendo a definição de Pavis:

Jogo dramático: pratica coletiva que reúne um grupo de “jogadores” (e não de atores) que improvisam coletivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação. O jogo dramático visa tanto levar os participantes (de todas as idades) a tomarem consciência dos mecanismos fundamentais do teatro (personagem, convenção, dialética dos diálogos e situações, dinâmica dos grupos) quanto a provocar uma certa liberação corporal e emotiva no jogo e, eventualmente, em seguida, na vida privada dos indivíduos. [...] (PAVIS, 1999, p. 222)

O que seria o jogo inserido num ambiente escolar? Uma possível resposta a essa pergunta poderia ser essa prática coletiva que favorece alguns desenvolvimentos das crianças, porque faz parte de uma ação cultural e educativa desenvolvida com as brincadeiras ou jogos dramáticos de forma lúdica.

Descrevo aqui a cena da mostra final. Nela estão presentes alguns personagens que foram aparecendo em atividades de improvisação anteriores: vendedores, motorista de barco, vigilante, clientes, motorista de carro. Estes personagens modificaram-se um pouco em função da cenografia: os piratas transformaram-se em trabalhadores; os clientes, em pessoas famosas; o motorista de carro, em motorista de Uber e vilão; o vigilante, em guarda-costas do capitão; e o motorista de barco, em capitão do navio.

A cena se desenvolve com o grupo de crianças numa fila em frente aos espectadores da mostra final. Ao fundo há uma música que marca o momento de início e fim da construção do barco. As crianças se dirigem para as caixas e tubos de papelão que estão nos cantos fora do tatame azul para organizá-las na localização exata onde seriam colocadas uma vez que se dá o começo da cena. Com o material, começam a construir a sala Vip, o corredor, o ponto de venda de picolé, o posto de atendimento, o lugar para tirar fotos. Cada grupo constrói seu espaço e quando terminam vão em auxílio dos demais para ajudar a terminar. Cada grupo aguarda em seus lugares até a música acabar.

O capitão indica que chegarão ao barco algumas pessoas muito importantes e que devem ser bem atendidas. Uma motorista de Uber está levando algumas famosas ao barco que espera por elas. Nesse momento estão comendo (dentro do Uber há potes com bolinhas de massa de modelar, imitando os doces que oferecem aos passageiros) e falando sobre um plano. Saem do carro e a motorista pega uma “câmera” (é uma pequena caixa com um buraco no centro imitando a lente de uma câmera). São recebidas pelo capitão e auxiliares, que dão as boas-vindas para elas. Chegam ao lugar para tirar fotos e logo depois o capitão mostra a elas o ponto de venda de picolé, fala de preços sabores, (ali surge uma interação com bilhetes que as crianças fabricaram com pedaços de papelão e picolés, feitos com paus e massa de modelar). Passam para a caixa de atendimento onde estão dois vendedores que oferecem café, sorvetes e salgados (Camila construiu uma caixa para guardar o dinheiro e algumas moedas). Continuam o percurso no barco para chegar até sala Vip. As famosas e a motorista - que agora é fotografa - se sentam e começam a falar, em “sussurro”, sobre o plano que estavam discutindo no início da cena. Os trabalhadores do barco fecham os postos de vendas e entram na sala.

Aqui se desenvolve a parte dramática da cena. Uma das famosas sai da sala e pega uma chave que está na caixa de atendimento. Outra sai logo depois e finge afogar-se. Todos os trabalhadores do barco saem correndo para auxiliar a menina que está se afogando. Nesse momento a famosa que pegou a chave volta a sala Vip e entrega a chave para motorista de Uber. A famosa que se afogava recupera-se e corre também para a sala. Trancam a porta, deixando do lado de fora todo o pessoal do barco, que gritam e batem desesperados na porta. A motorista de Uber fala: agora estão nas minhas mãos. Acaba a cena.

Após certa pausa no final, entra a música e eles desmancham o cenário da cena, liberando o espaço, e se colocando na fila inicial para o agradecimento.

Há várias situações a analisar desta cena com seus personagens e elementos que foram aparecendo por iniciativa das crianças:

- i) A primeira delas concorda com a visão de Pavis acerca da definição de jogo dramático. A cena foi uma prática coletiva entre os jogadores, tanto na construção do navio como em cada interação entre eles, inclusive nas falas improvisadas em cada parte da cena.
- ii) O grupo improvisou a partir de um tema escolhido - neste caso um barco. A cenografia permitiu que os alunos desenvolvessem ações com regras claras, onde cada personagem sabia o que fazer, pois estavam inseridos dentro desse lugar construído.
- iii) Essa prática coletiva permitiu ao grupo desenvolver certas habilidades para improvisar e trocar de personagens - por exemplo, a motorista de Uber que passa a ser fotografa e também a vilã da história, as famosas que na realidade são parte de uma banda de assaltantes - por meio da ludicidade do jogo dramático.
- iv) Houve a representação de questões que estão incluídas no campo cultural pelas crianças: as famosas que vemos na televisão, um vilão que está presente em toda história, um motorista de Uber, meio de transporte que está no cotidiano e vendedores. Todos são criações que surgem de um contexto social, com uma mistura entre realidade e fantasia e algumas regras que permitem desenvolver e improvisar dentro da cena. O jogo dramático providencia os recursos para expressar tudo isso.
- v) A construção dos elementos cênicos - moedas, bilhetes, uma caixa para guardar o dinheiro, picolé com pau e massa de modelar - foi uma iniciativa das crianças. Esse protagonismo ao criar e experimentar foi além de construir os personagens e a cenografia.

Segundo a professora e pesquisadora Vera Bertoni

Dentre as muitas teorias e práticas de ensino e aprendizagem de conteúdos e práticas relacionados ao teatro, que se multiplicam na proporção da pluralidade e diversidade da pesquisas atuais no campo dos estudos teatrais e da pedagogia do teatro, alinham – se as abordagens metodológicas dos jogos teatrais e dos jogos dramáticos (...) Spolin relaciona o desenvolvimento da improvisação teatral a capacidade da experimentação e de criação de uma realidade estabelecida por um grupo em torno de interesses comuns, pautado pela observância de regras de funcionamento previamente estabelecidas. (BERTONI, 2012, p.31-32)

Quero colocar aqui algumas questões nomeadas já na introdução desse texto de dissertação, atingindo a algumas respostas das crianças nas entrevistas individuais enquanto a: de que modo as crianças tomam decisões e resolvem as situações dos jogos dramáticos?

Entrevistas individuais para o grupo de crianças

Pergunta: tu queres falar um pouco sobre teu personagem? Por que tu escolheste esse personagem? Esse que tu crias para a apresentação.

Sofia: eu praticamente gostei muito de vilões, quando a gente vai ver coisas tipo princesas assim normalmente fazem coisas os vilões, acho que eu gostei, não que seja totalmente um vilão, acho porque gosto bastante desse tema, por isso escolhi.

Camilo: Eu gostei, eu gosto de capitão porque, tipo é legal, a gente chegar vou ser sincero chegar e mandar no barco assim né, é legal porque a gente trabalha em grupo e assim, não foi assim por..... não tenho nenhuma razão concreta de por que eu escolhi, mas eu achei quando eu lembro de barco assim, isso é legal.

Camila: é porque eu gostava, porque eu sempre gosto.... Quando vou brincar sempre gosto de ser a pessoa que vende as coisas, eu queria ser a parte das meninas, mas eu achei melhor vender porque a..... tem mais, coisas para fazer Mas escolhi esse porque achava melhor contar o dinheiro, fazer dinheiro, tinha mais ideias também fabriquei uma caixa, (caixa para guardar o dinheiro) achei melhor mais criativo.

Para ela também perguntei por que ela chegou no Laboratório 1 aula 3 sendo um bebê? Ela respondeu:

Camila: eu tinha inspirado, porque eu sempre brinco com Suzi, com as outras pessoas, porque a gente tinha inventado uma brincadeira de roubo tipo que a gente tinha que pegar as pessoas, tipo um pega pega, de aí eu planejei esse bebê eu já tava brincando de bebê e deu outra vez que eu faço assim como o corpo (ela faz um gesto com o corpo tipo bebê encolhido) ah, vou viram de bebê eu gostei disso eu acho divertido, é tipo teatro a gente está representando.

Eu: deixa e vejo se entendi você cria esse personagem de bebê, dentro de uma brincadeira em recreio, antes de entrar na aula de teatro? Isso foi assim?

Camila: sim, a gente começo no recreio de aí começava, e brincar com a Suzi de bebê. Eu gostava bastante.

Felipe: assim eu fico numa escolinha de tarde como a gente faz o negócio de teatro isso também, e de aí eu to costumado a ser um guardião, segurança só que ele ali ta morto por exemplo né Enfim, de aí eu escolhi ser guarda costa, porque já to mais costumado fica

mais assim com cara não feliz assim, só que no teatro tem que estar feliz, só que por dentro, de aí eu escolhi, porque já to costumado.

Federico: (vendedor) não sei, eu gostei de fazer mais esse personagem e como eu não convivo muito com as outras pessoas da oficina não conheço, de aí queria participar da dupla de Camila para conhecer ela, saber de que se trata a barraquinha, a cafeteria.

Amanda: primeiro porque a Silvia é muita minha amiga né Ela estava também, assim que gostei bastante de fazer o papel com ela foi muito legal e fazer aquela ideia que gente teve do assalto de pegar a chave de aí ela de fingir que se afogava, foi muito legal eu achei muito emocionante.

Aparecem durante os jogos dramáticos da turma Unialfa os imaginários, por exemplo Felipe com sua ideia de guarda-costas como alguém que não fica feliz. O teatro permite que esse imaginário seja rompido, tomando uma descrição de uma realidade que ele talvez perceba no cotidiano, mas que quando traslada emerge essa poética visão da vida, essa abordagem sensível do real, matéria fundamental para criar ponte para um ensino – aprendizagem. Federico, com seu interesse por saber o que é uma cafeteria e de aproximar-se a uma colega, desenvolvendo formas de comunicação que estão no campo das redes de relações. Ou Sofia que gostava do tema vilanesco, mas reconhece que é apenas um gosto e que ela não é uma vilã, produzindo, então, uma separação consciente entre a realidade e uma criação da fantasia. Camilo sendo um capitão deixa aflorar sua sinceridade ao aceitar que gosta de “mandar” quando trabalha em grupo, e Camila que coloca seu personagem da vendedora como uma possibilidade de ser mais criativa. Tudo isso eu chamaria de protagonismo das crianças, na forma como desenvolvem suas próprias motivações, próximas ao campo cultural que os envolve.

Apoio-me também na seguinte citação de Ryngaert, presente no livro: *Jogar, representar: Práticas dramáticas e formação* (2009):

O jogo coloca –se acima do teatro e acima da terapia, como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural. O trabalho do jogo, como o da arte, se situa entre o sujeito e o objeto, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação. (RYNGAERT, 2009, p. 41)

O jogo dramático como prática educativa, além de ajudar a socializar comportamentos, imaginação e criatividade, convida a atingir de forma expressiva um mundo interior. Durante os laboratórios/aulas, sobretudo nas aulas iniciais, observei essa conexão

entre o prazer de jogar e a aprendizagem que os alunos apresentam em situações criativas dentro de um ambiente escolar. Através do trabalho cooperativo surgem negociações mínimas dentro da turma, que evoluíam de acordo com o desenvolvimento de cada jogo dramático. “[...] O jogo permite à criança estar em situação de experimentação e de modificar sua relação com o mundo, o que possui um caráter educativo. Mas para que haja jogo, deve-se ter consciência que se joga” (PAGE 2012, p.146).

A partir de agora aprofundarei a visão do jogo dramático no ambiente escolar. Para isso, situo a sala de aula como lugar teatral. Anteriormente descrevi a sala e o que acontecia no momento de entrada da turma nela. Os laboratórios/aulas sempre aconteciam nas terças-feiras logo após o descanso das crianças. No pátio da escola eu podia observar as brincadeiras e pensava um pouco sobre o que faz com que o pátio da escola seja diferente da sala de aula de teatro. Poderia dizer que aquela sala é reconhecida pelas crianças como o lugar para a prática teatral, além das outras atividades que ali acontecem. Dessa forma, as crianças já estão familiarizadas, por terem sempre as oficinas de teatro neste espaço. Além disso, começo a refletir sobre a forma espacial do lugar: um espaço amplo sem cadeiras no centro, uma janela grande que dá para uma paisagem com vista para horta, um tatame azul no chão. Todas essas condições permitiram que eu desenvolvesse de forma confortável cada exercício nesse espaço, não necessitando adaptação para o fazer teatral. Ainda assim, ele oportunizou que as crianças o reinventassem, transformando o tatame azul em mar, acompanhando a cenografia do barco. O horizonte do barco era a placa verde pendurada na parede. As laterais, fora da cenografia principal, serviram como espaço para o Uber e para a plateia na mostra final. O espaço foi preenchido pelas falas improvisadas e ações de interação entre as crianças, pelo jogo dramático.

Os elementos que constituem o espaço da sala de aula, por exemplo, com seus móveis e acessórios, embora possam ser considerados objetos passivos, na medida em que não interagem por si mesmos como os seres humanos que habitam esse lugar, é matéria manipulada por professores e alunos em seu cotidiano. Sendo assim, interferem em suas práticas, pois, participam de suas ações, movimentos e representações desse mesmo espaço. Embora “passivos”, imóveis, esses objetos condicionam as escolhas e ações dos sujeitos interferindo no processo pedagógico de maneira muito mais efetiva do que se imagina. Assim, a passividade é apenas aparente já que a dinâmica do espaço ocupado por objetos e pelas práticas sociais constitui um diálogo, produz discursos no espaço e sobre o espaço. (FAVILLA, 2012. p. 132 e 133)

No caso dos laboratórios/aulas de teatro e a mostra final os móveis da sala e os elementos disponibilizados para as crianças foram capazes de interagir com o espaço em si, contribuindo para o jogo dramático. Dessa forma, deu-se um diálogo entre espaço e crianças

que não se limitou somente ao corpo e que se encaminha para a noção de que a criatividade, a cognição, a sensível e a imaginação tem um lugar num ambiente pedagógico. A prática dos sujeitos definiu o espaço.

Os elementos disponibilizados e os móveis da sala mudaram de significado e função. O tema dos dispositivos cênicos é melhor discutido no subcapítulo 2.3. A experimentação com esses materiais, a autonomia, o protagonismo das crianças e minha postura de deixar acontecer de acordo com as escolhas feitas pela turma, o espaço como recurso para criação do jogo deu lugar ao exercício cênico dentro da sala aula. Favilla anota:

Assim, no espaço da sala de aula, os objetos que compõem essa paisagem mudam de função e significação de acordo com a proposição do professor e das ações dos alunos nos processos de apropriação da linguagem teatral, indicando a transformação constate desse espaço. (FAVILLA, 2012. p.137)

Retomo a questão da diferença entre o pátio da escola e a sala de aula concluindo que em ambos lugares o jogo acontece, porém na sala há uma delimitação espacial. Uma pergunta recorrente das crianças quando entravam na sala era “o que vai acontecer hoje? ”. Isso oficializava o começo e fim de algo, o jogo está tanto no pátio como na sala, mas o que opera dentro da sala é a teatralidade, essa interação entre os jogadores e os objetos presentes e a dimensão entre ficção e realidade. Nas anotações do livro *Jogar, representar: Práticas dramáticas e formação* (2009), Ryngaert descreve a teatralidade

A teatralidade opera no cotidiano, ela não se limita ao palco e a seus artifícios. Trata - se aqui de uma longa educação do olhar, que se apoia tanto na observação sistemática dos trabalhos dos outros quanto no meio imediato. “[...] A teatralidade do espaço não começa no teatro, como a do gesto ou a da mímica; ela intervém no cotidiano. O fato de haver “jogo” no cotidiano diz respeito aos jogadores antes que eles produzam uma teatralidade forçada ou escandalosa. Trata - se de perceber - lo. (RYNGAERT, 2009, p.108)

Concluo elencando o que caracterizou os laboratórios descritos anteriormente e algumas considerações à respeito do jogo dramático.

- i) Entender o jogo como uma ferramenta do ensino-aprendizagem de teatro, por ser essencial à linguagem teatral.
- ii) Trabalho coletivo como a estrutura base de operação da linguagem teatral.
- iii) As regras do jogo - onde, quem o que? – Quando usadas nos exercícios de improvisação ajudaram a desenvolver parte da linguagem teatral.

2. CENOGRAFIA E ESPAÇO

2.1. Cenografia.

Este capítulo é escrito a partir do eixo central da pesquisa: a cenografia. A noção de cenografia está presente nessa proposta de ensino-aprendizagem de teatro com crianças, tendo sido ela a norteadora para desenvolver uma pequena cena dramática, a qual possuía uma série de cenários ou lugares - que se repetiam nas atividades realizadas – como por exemplo: vendas de comidas, mar, barco, lojas de atendimento, carro. Os exemplos trazidos demonstram os reflexos de uma cultura permeada por contextos próximos ao grupo. No caso do barco construído pelas crianças parece ser um contexto permeado pelas comunicações e mídia. No caso das vendas de comida, mais próximo do cotidiano deles.

Abordaremos o termo *espaço*, pois o trabalho com ele foi uma das estratégias que foram desenvolvidas no percurso do Laboratório 1: Abordagem corpo no espaço, descrito no capítulo 1 desta dissertação. Aqui, o *espaço* é conceituado através das respostas das crianças e construído paulatinamente por meio das ações do grupo dentro do um formato de improvisações e dos materiais utilizados.

Este capítulo se centra nos laboratórios 2 e 3. Neles, as atividades desenvolvidas evidenciaram o trabalho coletivo, a utilização do espaço e a construção de maquetes cenográficas em pequena escala, que posteriormente foram construídas com caixas e tubos de papelão durante o laboratório 3 / Aulas 7, 8, 9, 10. Ainda durante esse capítulo é desenvolvido teoricamente o termo anteriormente citado: dispositivos cênicos. Explicaremos aqui a sua função nos laboratórios. A produção de dados dos laboratórios 2 e 3 dialogam com as teorias de autores escolhidos para as análises.

Pavis define cenografia em seu dicionário:

Cenografia: hoje a palavra possui um sentido mais amplo, ultrapassando a noção de ornamentação e a de embalagem - que ainda se prende, muitas vezes, à concepção obsoleta do teatro como decoração. A cenografia marca bem seu desejo de ser uma escrita no espaço tridimensional (ao qual seria preciso acrescentar a dimensão temporal), e não mais uma arte pictórica da tela pintada, como o teatro se contentou em ser até o naturalismo. A cena teatral não poderia ser considerada como a materialização de problemáticas indicações cênicas, e ela se recusa a desempenhar o papel de “simples figurantes” com relação a um texto preexistente e determinante. [...] (PAVIS, 1999, p. 45)

Nas primeiras aulas me pareceu importante perguntar as crianças *o que é uma cenografia*, pois tinha interesse em saber se esse termo era conhecido entre eles e me parecia

importante escolher um conceito para que fôssemos descobrindo juntos na prática. Ao final de todos os laboratórios, durante as entrevistas individuais, fiz a mesma pergunta. As respostas dadas pelas crianças nas primeiras aulas foram poucas. Duas crianças responderam: uma delas disse que *uma cenografia é uma coreografia*, e outra que *dentro das cenografias acontecem danças*. Serão reproduzidas aqui as respostas a essa pergunta nas entrevistas individuais finais.

O que seria para ti uma cenografia?

-Não sei o que é isso.

-Não faço a menor ideia

-Eu não sei acho que diversão, não sei.

-Pode ser uma cena? Pode ser uma cena de alguma coisa, ou também quando falo de cenografia normalmente penso em cinema, eu acho, que pode ser algum tipo de filme de cenas que a gente faz em geral.

-Não faço nem ideia, tá eu acho que uma cenografia deve ser tipo uma cena, aí não sei!

-Acho que era uma coreografia, assim quando a gente faz uma dança é uma coreografia, acho que primeiro prepara todo.

-Isso não faço nem uma ideia o que seja.

-A apresentação tipo cenas assim caixas.

As respostas das crianças fazem com que eu reflita sobre o que é importante aprender e ensinar no ambiente escolar. Era mais importante que eles entendessem o termo *cenografia* ou que vivenciassem a construção de uma? A resposta para essa pergunta, no caso desta pesquisa, é que o mais importante é a prática, esse processo autônomo e experimental, no qual há espaço para que cada aluno manifeste suas sugestões com palavras, ações, anseios e ideias. De acordo com Freire

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2016, p.105)

A experiência, a prática e as livres escolhas são essenciais para o exercício do teatro num ambiente escolar, sendo um dos caminhos para chegar ao protagonismo das crianças. É

interessante pensar que quando as crianças têm espaço para colocar suas ideias e, mais ainda, essas ideias são acolhidas, se estimula esse protagonismo. Além disso, me coloco como pesquisadora que testa as inquietações como professora no exercício de ensino-aprendizagem do teatro, que aprende através da prática. Na concepção de Freire “[...]quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2016, p. 25-26).

Voltando a pensar na definição de cenografia dada por Pavis podemos concluir que ela é um desenho tridimensional, uma escrita experimental dentro do espaço. Foi possível perceber a repetição de certos lugares (mar, barco, vendas, carro) e também de materiais (a massa de modelar, os desenhos com pedaços de papelão que sobraram, bilhetes, moedas, caixas de papelão).

A cenografia construída a partir dos dispositivos cênicos e a forma como foi disposta no espaço pelas crianças se reflete nas questões do ensino-aprendizagem, ou seja, a partir disso é possível vislumbrar como os meninos e meninas aprendem indo além de apenas colocar alguns dispositivos no espaço. As cenografias desta pesquisa são entendidas como o espaço de montagem ou instalação. A organização está dada a partir da colocação dos dispositivos cênicos, sendo estes um roteiro para construir algo dentro do espaço, da forma espontânea e natural das crianças, para expressar um mundo que não está longe da visão de mundo feita por qualquer adulto. Para entender como as crianças chegam ao jogo dramático dentro desse ambiente é apenas necessário observar o que acontece.

A criança compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um “mundo da criança”: vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo. (MARCONDES, 2010, p. 117)

A partir dessa citação relembremos os bilhetes e moedas feitos de papelão, os espaços do cotidiano e seus personagens desenvolvendo uma fantasia de criança em torno de um mundo adulto que descreve algumas aproximações da cultura. Para que esse processo experimental se desse, houve algumas provocações para que as crianças improvisassem e se colocassem.



Imagem 3: Mar e barco, massa de modelar e peça de madeira



Imagem 4: carro com peça de madeira e massa de modelar

No início da construção do barco o grupo precisou chegar a acordos. Embora tivessem claro o que seria, a colocação de cada caixa e tubo demandou momentos de experimentação,

momentos no qual foram repensadas a organização espacial. Foi apenas na aula 9 do laboratório 3, quando voltamos a retomar o eixo *Onde? O que? Quem?*, que a história apareceu mais nitidamente.

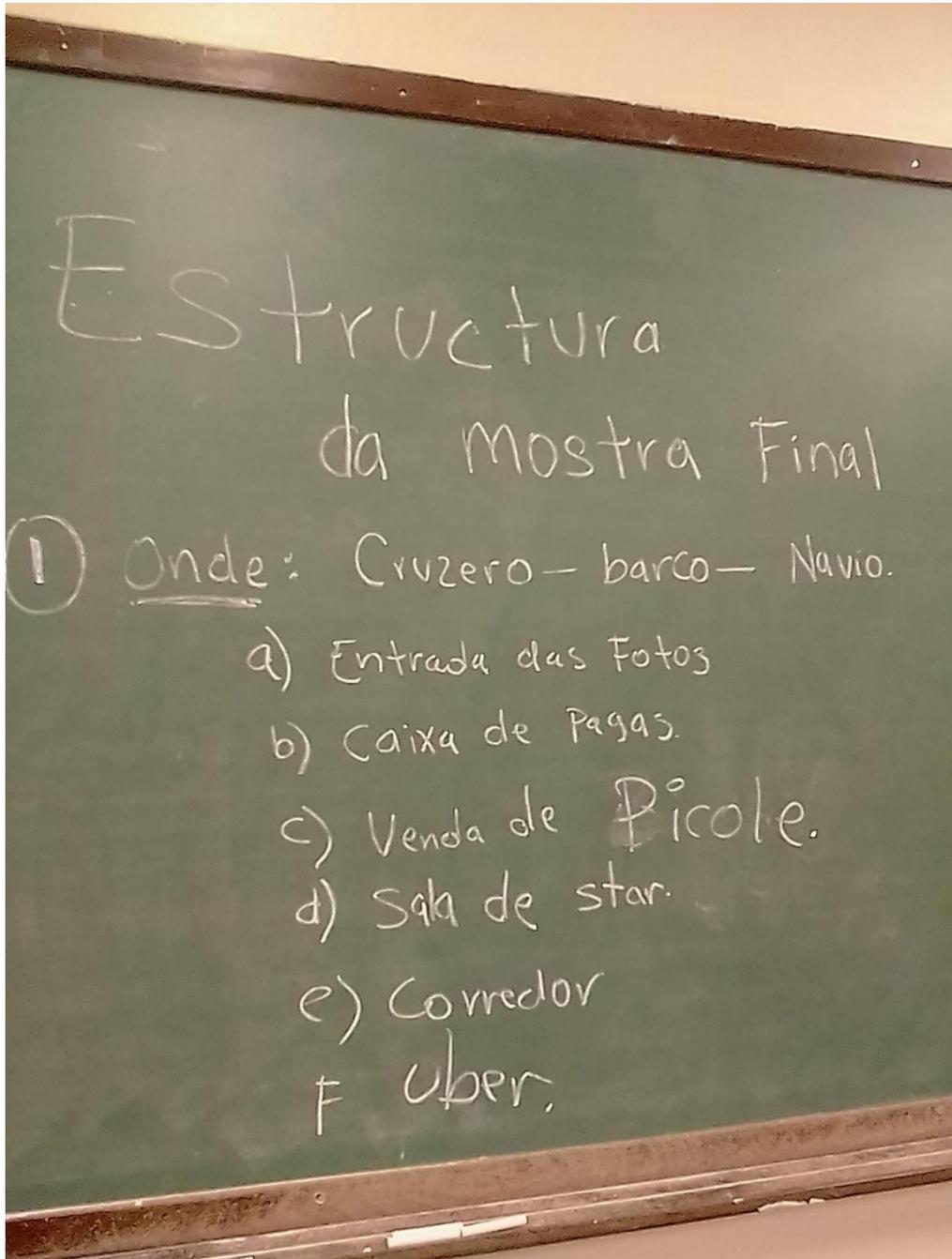


Imagem 5: Estrutura do barco subdividido por vários espaços

Nos ensaios para a mostra final com as caixas e tubos de papelão foram propostos vários finais pelas crianças, mas, por questões de tempo, a escolha de como finalizar sintetizou-se em uma cena com final aberto. Não foi feito um texto escrito ou roteiro, as falas ditas na cena foram improvisadas pelas crianças, a partir do momento que entenderam o lugar

onde estavam. Para facilitar a construção do barco, a colocação das caixas e tubos de papelão foi marcada em um desenho espacial que a cada aula tornava-se mais preciso.

Assim, a ideia de construir uma cenografia, seja em pequeno ou grande porte, está baseada na autonomia do grupo, levando em conta os princípios básicos da linguagem teatral e baseados em Spolin (2010) relacionados ao espaço. Concordo, nesse caso, com Marcondes, ao defender a ideia de livre escolha e exploração como importante para este processo com as crianças.

Brincar com espontaneidade, sem regras rígidas e sem precisar seguir estritamente os folhetos de instruções dos brinquedos, é explorar o mundo por intermédio dos objetos. Enquanto usa, manipula, pesquisa e descobre um objeto, a criança chega as próprias conclusões sobre o mundo em que vive. (MARCONDES, 2007, p. 27)

É importante entender o termo cenografia nesta pesquisa como algo que não está isolado dentro do processo de ensino-aprendizagem do teatro com crianças. A cenografia construída nesse grupo apareceu paulatinamente, indo do abstrato ao concreto no laboratório 3. Para algumas das crianças a raiz da construção do barco começou numa atividade feita no laboratório 2 aula 4⁹ quando foi realizado um jogo dos balões com papezinhos de várias profissões. Dessa forma, esta cenografia surgiu da relação que as crianças estabeleceram entre o espaço e cada uma das profissões possíveis dentro de um barco, uma combinação entre o espaço físico e as ações das crianças.

A construção do barco foi surpreendente, pois observando o decorrer dos laboratórios/aulas não esperava que fosse esta a cenografia proposta para a mostra final. Na aula 5 observei que dois dos grupos escolheram construir cidades com as peças de madeira e massa de modelar e achei que essa seria a escolha dos alunos, de forma que inseri uma pergunta na entrevista grupal final: por que um barco? Minha inquietação era saber de onde surgiu a ideia de construir aquele navio.

Pergunta:

Como decidirem vocês construir um barco? Por que um barco e não outra coisa?

Camila: Eu acho não tem certeza, acho que foi numa aula que a gente tinha feito que um rolé que tiro, tiro como que é.... Pescaria de aí a gente foi lá e cada um ia a fazer o que tinha fechado de aí tinha dado ideias de aí gente fazer, pescaria, a gente fazer barco, piratas.

⁹ Cena motorista de barco, descrita no capítulo 1 desta dissertação.

Aqui Suzi toma a palavra para corrigir a Camila dizendo:

Suzi: A verdade foi de motorista de barco, não foi pescaria.

Felipe, na sua resposta entra na lembrança concreta e responde que foi na atividade da cena do barco que Suzi protagonizou. Nessa cena, ainda não tinham as caixas, tudo foi desenvolvido pelas crianças com o corpo, falas e ações dentro do barco. Assim responde Felipe.

Felipe: a gente tinha dado essa ideia de fazer o barco, porque a gente tinha feito um barco numa das oficinas de aí ela começa a fazer, só que com as caixas.

Camilo: olha eu acho que foi de repente, foi porque a gente estava mais focado assim porque a gente estava trabalhando com o barco e de aí a gente acho que tinha muitas..... como posso dizer eee... opções disso de profissões assim dentro de um barco aí a gente fez pegou a opção do barco porque dava muitas opções para juntar muitas pessoas.

Outra questão que propus ao grupo em relação à construção cenográfica, mas que não está contida exatamente dentro das categorias de análises tomadas para esta pesquisa, é a diferença entre o momento de construir e atuar, ou seja, um grupo de crianças que constrói algo em um espaço cênico num trabalho cooperativo passa a ser um grupo que atua sobre essa construção e se isso foi percebido tanto pelas crianças quanto pelos apreciadores da mostra final. A cena do barco foi marcada da seguinte forma:

As caixas e tubos de papelão estariam dispostas nos lados do cenário central, ou seja, fora do tatame azul que está no chão onde seriam colocadas assim que a cena iniciasse. O grupo de crianças ficava numa fila de frente para o público. Assim cada grupo de atores pegaria as caixas ao início da cena, marcados por uma música de fundo. Esse é o momento de montagem, de construção do navio, e dos outros subespaços dentro dele. A música foi uma ferramenta utilizada para marcar essa construção, para organizar a entrada e o início da atuação. Essa contribuição foi feita pela professora Mônica Torres e aceita por todos nós. A cena se apresentou 4 vezes para o público que circulava pela mostra de todas as oficinas no colégio de aplicação.



Imagem 6: Momento inicial da cena

O barco tinha os seguintes subespaços: entrada do barco, ponto para tirar fotos, tenda de picolé, posto de atendimento, corredor, sala Vip. Fora do barco estava o carro de Uber e o mar.

A pergunta: lembram desse momento que vocês constroem com as caixas esse primeiro momento? Vocês são conscientes que são vocês mesmos ou são esses personagens que logo aparecem?

Algumas respostas das crianças:

Amanda: Era eu e logo me preparava para personagem.

Camila: Eu acho que quando a gente fica na frente dos apreciadores, quando correm para construir o barco e a música termina aí sou o personagem.

Camilo: assim professora quando as gentes constroem, as gentes não estão interpretando ainda, está no começo, a música acaba e começa a falar como os personagens.

Com essas respostas, as crianças demonstram entender essa divisão entre um momento e outro, a divisão tempo-espacial. A forma como foi percebido pelos apreciadores no momento final da mostra, deixam claras as intenções do início da cena: um jogo dramático

que começa sendo construído e que vai preenchendo-se de gestos, falas, corpo, personagens, formas de atingir dentro de um espaço, manifestos através de trabalho coletivo - outro princípio básico da linguagem teatral e que continua presente nessa relação espaço-ações.

Esse trabalho coletivo no qual convivem individualidade e coletividade, sem deixar de lado o protagonismo das crianças, será tema do capítulo 5 dessa dissertação, sobretudo tendo em conta as diferentes idades dos alunos do grupo. No entanto, reforço a questão já feita na introdução: que protagonismos são possíveis numa aula de teatro para anos iniciais do ensino fundamental?



Imagem 7: Parte do barco a sala Vip

2.2. Espaço

Esta seção inicia com as respostas a uma pergunta feita nas entrevistas individuais. Algumas crianças respondem a ela de forma poética, outras de identificação, demonstrando seus sentimentos. A descrição feita por Amanda me impressionou e por isso decidi escrever essas páginas.

Pergunta:

O que é para ti um espaço?

Amanda: um espaço? Tipo, quando eu quero ficar sozinha eu não quero ficar com ninguém, eu quero só ficar sozinha ouvido o barulho da água do mar quando to na praia. Eu gosto de fazer isso, é muito bom!

As demais respostas das crianças também envolvem todo esse mundo íntimo, esses pensamentos que constroem novos olhares das teorias sobre espaço reconhecidas e igualmente valoradas.

Silvia: um monte de planetas, e um monte de sistemas.

Suzi: um espaço é..... é um lugar livre assim, você pode fazer o que você quiser.

Sofia: um espaço? Eu acho que um espaço ele pode ser tudo o que a gente quiser, e pode fazer dele muitas coisas eh, pode ser tipo o espaço que a gente está agora e eu posso sei lá botar, umas decorações pode ser qualquer coisa.

Camila: um espaço? Quando a gente tem uma.... Exemplo que nem um barco, é um espaço em cada, ah aqui a cozinha é um espaço, tem a sala de estar, é um espaço, o que a gente cria é um espaço, espaço do barco.

Felipe: espaço? Eu por mim eu sou muito espaçoso, né, eu sou muito espaçoso assim ehh, só que eu aprendi nesta oficina não ser tão..... como posso dizer? Espaçoso assim, porque eu gosto de pegar muito lugar assim que as vezes nem as pessoas né para fazer tipo como ali no teatro, fazer um monte espação, só que de aí a gente acabou fazendo em pequeno para dar espaço né e de aí o aprendizado também porque aprendi a dividir o espaço com as pessoas.

Federico: um espaço pode ser várias coisas, pode ser onde a gente está agora um espaço grande assim, pode ser um espaço pequeno.

Considero essas respostas como o espaço interior de cada um, que está habitado de imaginação e sentimentos, onde cada um se coloca e tem liberdade – como diz Suzi - para se encontrar. Amanda evoca seu espaço íntimo, Felipe diz sentir-se ele mesmo em um espaço que aprendeu a dividir com os outros, Federico entendeu de sua forma a delimitação do espaço, Sofia descreveu o espaço como esse lugar para preencher e decorar e Camila vê no barco construído por eles um espaço.



Imagem 8: Sala para os laboratórios / aulas



Imagem 9: Sala de aula para as oficinas de teatro no Cap

Retomo o conceito de cenografia já desenvolvido neste capítulo: é o conjunto entre o espaço e as ações das crianças, ou seja, o espaço é esse lugar que possibilita as ações das crianças, que possibilita que ocupem com seu corpo e utilizem os materiais disponibilizados da sua forma.

As relações específicas da linguagem teatral apresentadas abaixo transformam a sala de aula, um ambiente escolar, em um espaço cênico no qual se “oficializa” o que vai acontecer: brincadeiras, jogo, improvisação, trabalho coletivo, utilização criativa de objetos.

- i) Relação espacial: corpos-ações.
- ii) Construção: disposição espacial com objetos.
- iii) Relação palco-plateia.



Imagem 10: Construção do barco, mostra final



Imagem 11: Momento do barco na mostra final.

Por definição, o espaço cênico é o lugar no qual o ator desenvolve ações, é um espaço delimitado de forma física ou imaginária. Nesse espaço, pode ocorrer qualquer manifestação artística de teatro, música ou dança. Essas origens remetem aos rituais das religiões budistas ao ar livre, aos rituais egípcios aos deuses, ritos profanos e religiosos da Índia. No dicionário de teatro de Pavis temos como definição de espaço cênico o seguinte:

Espaço cênico 2: É o espaço concretamente perceptível pelo público na ou nas cenas, ou ainda os fragmentos de cenas de todas as cenografias imagináveis. É quase aquilo que entendemos por “a cena” de teatro. O espaço cênico nos é dado aqui e agora pelo espetáculo, graças aos atores cujas evoluções gestuais circunscrevem este espaço cênico. [...] (PAVIS, 1999, p. 133)

É dessa forma que uma sala de aula se transforma num espaço cênico porque convoca aos apreciadores e aos jogadores - chamaremos assim ao grupo de crianças -, e porque as

partes entendem que se trata de teatro. Isso acontece, pois, a linguagem teatral possui códigos específicos, que estabelecem uma relação palco-plateia. É aí que a brincadeira se torna algo diferente de quando se brinca no pátio da escola, porque ali, no espaço cênico, aturantes e público sabem que estão participando de um ritual, alguns para serem olhados e outros para olhar.

Apresento aqui outra pergunta que surgiu na entrevista coletiva, feita pela professora Mônica Torres

Como é que vocês se sentiram na apresentação?

Federico: Feliz, legal, divertido, com respaldo.

Amanda: Bem feliz, na última cena já estava bem cansada.

Mônica Torres: e tua família, o que achou?

Amanda: Eles acharam legal.

Suzi: Eu gostei muito, mas não gostei de uma coisa, montando desmontando, mas tirando isso gostei muito.

Camila: O final foi muito cansado voltar a tirar caixas, eu acho que a maioria de pessoas ficarem com vergonha, acho que estavam nervosos, porque havia um monte de gente.

Aí toma a palavra Sofia para explicar porque os nervos e a vergonha do grupo:

Sofia: é porque quando a gente estava fazendo, teve as professoras, as pessoas de fora, só que quando vem alguém de nossa turma, a gente ficava pensando meu deus o que está acontecendo? Vão ficar falando, ficava olhando, meu deus! o que vou fazer?

Suzi: Eu também fiquei muito nervosa, assim o que vai acontecer? Tudo mundo vai ficar falando muito.

A professora Monica aí pergunta:

Mônica: e alguém falou alguma coisa?

Felipe: não, é que a gente fica muito nervoso, porque a gente fica pensando ao contrário.

Todas estas falas, comentários, sentimentos expressos e pensamentos criam uma relação dentro do grupo de participantes dos laboratórios/aulas, por meio da experimentação

conjunta, vivenciando o que é estar em frente a uma plateia, sabendo que estão sendo olhados. Isso também transforma essa sala de aula em um espaço cênico, além da conexão que se estabelece com os apreciadores durante a relação palco-plateia no ambiente escolar.

Finalizados os laboratórios/aulas também entrevistei a professora Mônica e fiz a ela uma pergunta sobre escola e teatro:

O que é o teatro na escola? E qual é a relação que se estabelece a partir dele?

Mônica: eu não sei quanto atendeu as tuas expectativas o que eles fizeram, mas pelo que a gente vem trabalhando aqui, o que eu senti, é que eles ficaram muito satisfeitos de ter um processo que levou a um resultado satisfatório para eles, um resultado palpável. Essa apresentação foi bem importante, mesmo que a gente saiba que é uma apresentação de processo que tinha muito mais para fazer se a gente quisesse que ainda é uma semente assim, eles ficaram muitos emocionados com o trabalho eles saíram vibrantes, no outro dia eles me abraçaram no corredor sabe?! E isso é bem bonito, acho que para isso se larga a aula de teatro na escola, para dar essa faísca de emoção na relação com o público e teve isso, teve aqui a faísca que é a criação e depois a faísca da relação com o público que foi bem bonito.

2.3. Dispositivos cênicos

Nesta parte se descreve o termo *dispositivo cênico* que já foi falado brevemente no capítulo 1. O termo é aqui descrito a partir da função que ele cumpriu dentro das atividades dos laboratórios/Aulas e das opiniões das crianças sobre isso. Tratam-se de materiais disponibilizados para o grupo, tais como: tecidos, balões, elásticos, papel, lápis de cores, brinquedos. Os materiais fundamentais para esta pesquisa foram as peças de madeira com massa de modelar e as caixas e tubos de papelão, já que são materiais com os quais venho trabalhado e experimentando já há algum tempo com crianças no ensino-aprendizagem de teatro na Colômbia. A utilização destes materiais foram chaves importantes para encaminhar os processos de aprendizagens com meninos e meninas do ensino fundamental dentro do projeto que já foi descrito na introdução desta dissertação.

Dessa forma, para esta pesquisa, um dispositivo cênico é um gatilho que propõe, acompanha e permite desenvolver uma ação cênica, permitindo que os corpos estejam dispostos para a ação cênica. As peças de madeira, a massa de modelar, as caixas e tubos de papelão formaram um roteiro e substituíram os textos escritos das peças teatrais. O fato de não existir um texto dramático prévio somado a experiência de colocar os dispositivos cênicos

dentro do espaço, deu maior liberdade para as crianças se colocarem como sujeitos autônomos que constroem suas próprias visões de arte e de vida.

Em cada ensaio e também na mostra final as caixas eram colocadas de um jeito diferente. Bastou que as crianças entendessem como utilizar o espaço. Não foi necessário demarcar o tatame azul que estava no chão nem marcar as falas, o que contribuiu para que a cena não fosse fixa. Assim as caixas e tubos de papelão que utilizamos para construir a cenografia do barco foram um *gatilho* que propôs e acompanhou os alunos no desenvolvimento dos personagens e suas ações durante o jogo dramático. Na definição de Pavis temos:

Dispositivo Cênico: O termo dispositivo cênico, que é usado hoje com bastante frequência, indica que a cena não é fixa e que o cenário não está plantado do início ao fim da peça. Assim, o cenógrafo dispõe as áreas de atuação, os objetos e os planos de evolução de acordo com a ação a ser representada e não hesita em variar esta estrutura no decorrer do espetáculo. O teatro é uma máquina de representar, estando mais próxima dos brinquedos de construção para crianças do que do afresco decorativo. O dispositivo cênico permite visualizar as relações entre as personagens e facilita as evoluções gestuais dos atores[...] (PAVIS, 1999, p. 105)

Durante a entrevista individual perguntei sobre as caixas e tubos de papelão:

Pergunta: O que são para ti, as caixas e os tubos de papelão com o que a gente trabalhou nas aulas?

Silvia: são uma coisa que a gente usa

E usa para o que?

Silvia: usa para uma..... um fundo de... como é que é o nome? Não me lembro.

Amanda: são muito legais e são um instrumento de ah... de reciclagem que a gente faz tipo como várias coisas se a gente compra no mercado pode viram reciclagem e é isso o que a gente fez com as caixas.

Suzi: para mim é como se fosse uma reciclagem, um novo brinquedo que você pode usar não bem um brinquedo, mas que a gente pode usar como se fosse uma casinha alguma coisa assim de reciclar para brincar.

Sofia: eu acho que eles, eles realmente podem ser mundos sim porque por mais que eles sejam caixas eles podem ter várias formas só há que ter imaginação.

Camilo: para mim são tipo objetos que fazem com que a imaginação flua, coisas para mim que não são uma coisa só são.....objetos que não são uma coisa só, porque dá para a gente imaginar e a gente consegue transformar muito mais que das caixas, materiais muito bons.

Camila: eu acho que para mim é tipo que nem uma casa que as gentes constroem que nem um barco que as gentes constroem porque estava bem real, a gente estava se sentindo muito bem dava para ver o que as pessoas sentirem, o que estavam fazendo na cena, isso foi o que entendi, porque a toda hora que a gente vai lá vai interpretar um barco construir um barco, eu vou lá e construo a gente vai representar um papel.

Felipe: para mim foi legal eu pude brincar com minha imaginação assim com muito corpo eu gosto disso na verdade eu gosto de trabalhar disso, foi muito legal.

Federico: eu acho, eu não sei acho, não sei como posso explicar, assim como Felipe diz na apresentação não é só caixas assim quando tu vêes realmente pode ser objeto para fazer uma grande história o que a gente fez, uma apresentação acho que foi bem legal foi divertido.

Há várias palavras que se repetem durante as respostas das crianças sobre o que acham que são os dispositivos cênicos, como por exemplo reciclagem, objetos, imaginação, brinquedo. Chamo tudo isso de *características do objeto*, centrando o olhar no conceito de brinquedo, na diferença entre um objeto convencional e outro alternativo. Essa é a essência do laboratório 2 - aulas 5 e 6: acompanhar um jogo onde se desenvolveram histórias e organizações espaciais, como forma preparatória do laboratório 3, no qual se materializou a ideia de cenografia como uma construção coletiva que deu como resultado a pequena cena teatral.

O planejamento da atividade do Laboratório 2/Aula 5, utilizando brinquedos para construir lugares ou cenários em pequeno porte apoiados em uma história narrada por cada grupo tinha vários propósitos:

i) perceber como as crianças desenvolviam uma imagem ou representação com os brinquedos disponíveis e observar como se comportavam com esse material, oferecendo um olhar distinto ao funcionamento social e simbólico do mesmo;

ii) perceber como as crianças agem diante de um material alternativo - neste caso as peças de madeira e a massa de modelar;

iii) perceber quais são as possibilidades que os brinquedos e os dispositivos cênicos oferecem para aproximar as crianças de uma ideia de cenografia e de falas improvisadas a partir do que foi construído.

Ao iniciar as brincadeiras, os alunos levaram alguns momentos até conseguirem organizar os jogos, de forma que existiu um tempo de exploração: a escolha de qual brinquedo utilizar, testes, um momento de mostrar para os colegas o que haviam encontrado, de se juntar ou ficar sozinho. A menina maior - de 11 anos- preferiu pegar a câmera e gravar os colegas, três garotinhas pequenas pegaram bonecas e brincaram de cuidar delas, outras duas garotas um pouco maiores que as anteriores pegaram uma boneca - Barbie – e alguns brinquedos de bichos. Os meninos brincaram com pratos, talheres, panelas, tomates, bananas e legumes.

Aos pouco as brincadeiras foram aprimorando-se e, ao final as crianças dividiram-se em três grupos. Dois deles criaram um restaurante, mais especificamente a cozinha, com cozinheiros. O outro grupo, composto por duas meninas, seguiu brincando com bonecas e bichos. Nesse jogo as bonecas tinham poderes mágicos.



Imagem 12: Grupo de gurus jogando com brinquedos aos cozinheiros

Com o propósito de analisar as inquietações levantadas por essa atividade, me apoio nas teorias sobre brinquedo e cultura do filósofo francês Gilles Brougère, estudioso das

ciências da educação com experiência em educação e recursos culturais. A abordagem do autor coloca o brinquedo como produto de uma sociedade com traços culturais específicos.

Segundo Gilles em seu livro *Brinquedo e cultura* (2006)

O brinquedo merece ser estudado por si mesmo, transformando – se em objeto importante naquilo que ele revela de uma cultura. De outro lado, antes de ter efeitos sobre o desenvolvimento infantil, é preciso aceitar o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser. (BROUGÉRE, 2006, p.7)

Por que me interessou como pesquisadora utilizar brinquedos para a aula 5 do laboratório 2? Porque queria entender qual é a representação cultural que cada criança trazia consigo, para descobrir qual é o suporte social representado através dos brinquedos “[...] os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras: seja em relação à brincadeira, seja em relação a uma representação social” (BROUGÉRE, 2006, p.62).

A atividade com os brinquedos era uma forma de entender essa representação social dos meninos e das meninas, pois talvez pudesse encontrar chaves para prever a escolha do grupo na hora do trabalho com as caixas e tubos de papelão. Por essa razão, a partir dessa aula, acreditei que a temática a ser trabalhada para a cenografia seria relacionada a isso, imaginei que construiriam algo como uma grande cozinha ou talvez um restaurante. Inclusive cheguei a pensar que poderia ser uma cidade pelo fato de que o grupo, na aula 6, construiu com peças de madeira e massa de modelar algumas cidades, conforme já mencionado. Tudo parecia se encaminhar para esse cenário e, por isso, o barco foi uma surpresa. Ainda assim, essa escolha foi feita através de uma síntese do que foi construído anteriormente, cada maquete de cenografia - tanto com os brinquedos como com as peças de madeira e massa de modelar - apareceu dentro daquele navio. Isso foi um detalhe que passei a perceber apenas analisando os vídeos e as fotos, posteriormente à realização dos laboratórios. Isto me fez refletir sobre a função do brinquedo, baseada nos princípios sobre brincadeira do grupo. Sobre isso, Brougère anota:

O brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado as regras ou a princípios de utilização de outra natureza. (BROUGÉRE, 2006, p. 13)

Pensando um pouco nos brinquedos escolhidos pelo grupo e nas brincadeiras que surgiram a partir deles pude entender que os jogos estariam relacionados com comida, restaurante ou preparação de refeições. Foram construídas imagens-função, ou seja, a imagem de um brinquedo projeta uma função social com um conteúdo. Isso, entretanto, não determina

que o próximo passo do grupo, ao construir a cenografia, seja esse cenário específico. Segundo o filósofo francês

A imagem remete a uma função social que consiste em propor um conteúdo para o desejo. Pode – se dizer que o brinquedo socializa o desejo, dando – lhe uma forma que pode ser denominada através da brincadeira. E porque a imagem sedutora relaciona – se com o desejo é que ela pode desencadear a brincadeira. Conceber brinquedos é produzir imagens que possuam um significado em relação á lógicas do desejo como fundamento da brincadeira. Tudo isso conduz ao interesse pela função social dessa imagem representada que é o brinquedo, na essência, mas que não se deve confundir com a função da brincadeira. O brinquedo é acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira. Porém a brincadeira escapa, em parte ao brinquedo. (BROUGÉRE, 2006, p. 21).

Essa representação social ocorre porque o brinquedo suporta, com sua imagem, uma função social e simbólica. Nesse caso, os jogos desenvolvidos pelo grupo não puderam prever qual seria a cenografia construída.

O objetivo do uso dos dispositivos cênicos dentro dos laboratórios/aulas de teatro é ir construindo em versão micro, com as peças de madeira e massa de modelar, algo que, posteriormente, seria construído em versão macro, com as caixas e tubos de papelão. Além disso, possibilitaram uma forma de organização espacial, um desenvolvimento de uma história a partir do que foi construído, um convite para criar uma cenografia e atuar nela.

Outra das características que compartilham estes dispositivos (caixas e tubos de papelão) são as suas formas geométricas - quadrados, triângulos, retângulos, cilindros -, formas que representam uma imagem, mas não uma função determinada. Isso é importante porque durante estes momentos de exploração e de construção do barco, as caixas cumpriram uma função diferente da imagem que representavam. Um exemplo foram as caixas triangulares: por sua forma, poderiam ser tetos, mas na construção do navio terminaram sendo cadeiras da sala Vip e do Uber.

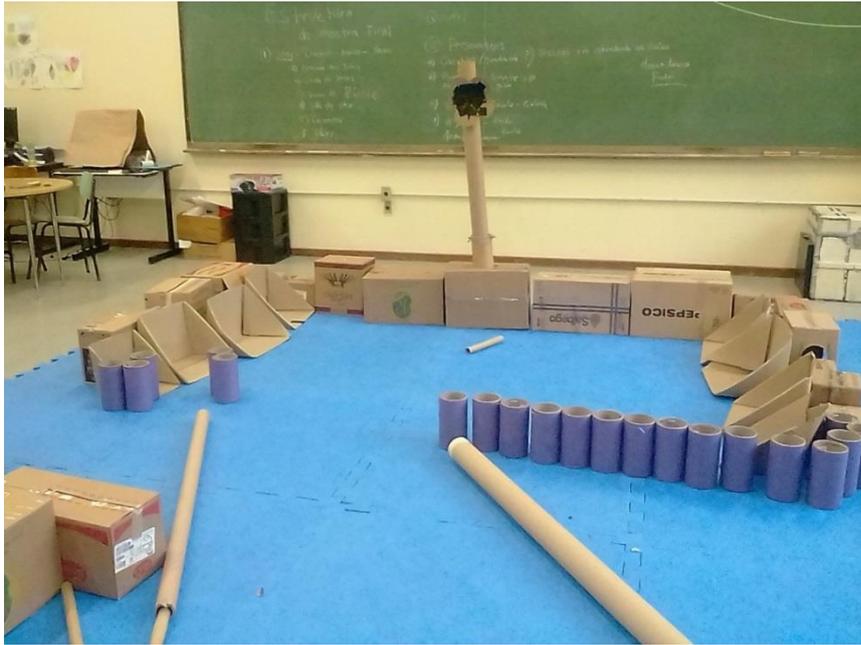


Imagem 13: Início da construção da sala Vips, exemplo das cadeiras

Com as peças de madeira e massa de modelar os alunos criaram outras imagens, que não dependiam da forma do material. Isso reflete a forma como o grupo reage a um convite para trabalhar com materiais alternativos, transformando uma forma em outra: uma maquete em pequeno, desenhada em bidimensional e tridimensional, uma escrita dentro de um espaço demarcado, um roteiro que acompanha uma história.

Essa é uma das diferenças que percebo quando comparo a forma como foram aproveitados os brinquedos e esses materiais alternativos. Os materiais geraram uma troca de imagens, deixando vir à tona a forma de imaginar e de transformar das crianças, em comparação aos brinquedos que foram utilizados de forma convencional. Como disse Camilo “não é uma coisa só”. Esse material alternativo possibilitou outras formas de utilizar um objeto, o “novo brinquedo”, dentro de um laboratório/aula de teatro.

Quais são as possibilidades oferecidas pelos brinquedos e pelos dispositivos cênicos para aproximar as crianças a uma ideia de cenografia e de cena com texto/fala improvisada?

- i.) Utilização do espaço da sala de aula como espaço de construção;
- ii.) Desenvolvimento de maquetes em pequeno porte, para entender como construir em grande porte;
- iii.) Com o elemento do cenário construído (no caso o barco), se improvisou falas a partir desse objeto. As caixas são um dispositivo para o barco e este, por sua vez, um dispositivo para se utilizar.

- iv.) O que foi construído possibilitou o desenvolvimento de ações;
- v.) Criação de narrativas com início, desenvolvimento e final;
- vi.) Desenvolvimento da criação e imaginação próprias dentro da linguagem do teatro;
- vii.) Encaminhamento a outra abordagem para o ensino-aprendizagem de teatro no ambiente escolar;
- viii.) Concretização da ideia base deste ensino-aprendizagem;
- ix.) Protagonismo das crianças ao decidir o que fazer e como fazer com cada material disponibilizado;
- x.) Principalmente, a possibilidade de outras formas de fazer. Foi demonstrado na prática, através da escolha de não utilizar os cilindros encaixados nas caixas, que, às vezes, as hipóteses precisam ser experimentadas e analisadas em conjunto.



Imagem 14: Caixas e tubos de papelão prévios da construção do barco

Outro detalhe surpresa para mim no navio construído foi que eles preferiram não encaixar os tubos de papelão nos buracos que eu fiz nas caixas. Eu achava que essa seria a forma de construir do grupo, ou seja, o grupo me mostrou na prática que, algumas vezes, diversas opções precisam ser experimentadas e após uma análise de todos, em conjunto, feita a escolha.

3. PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

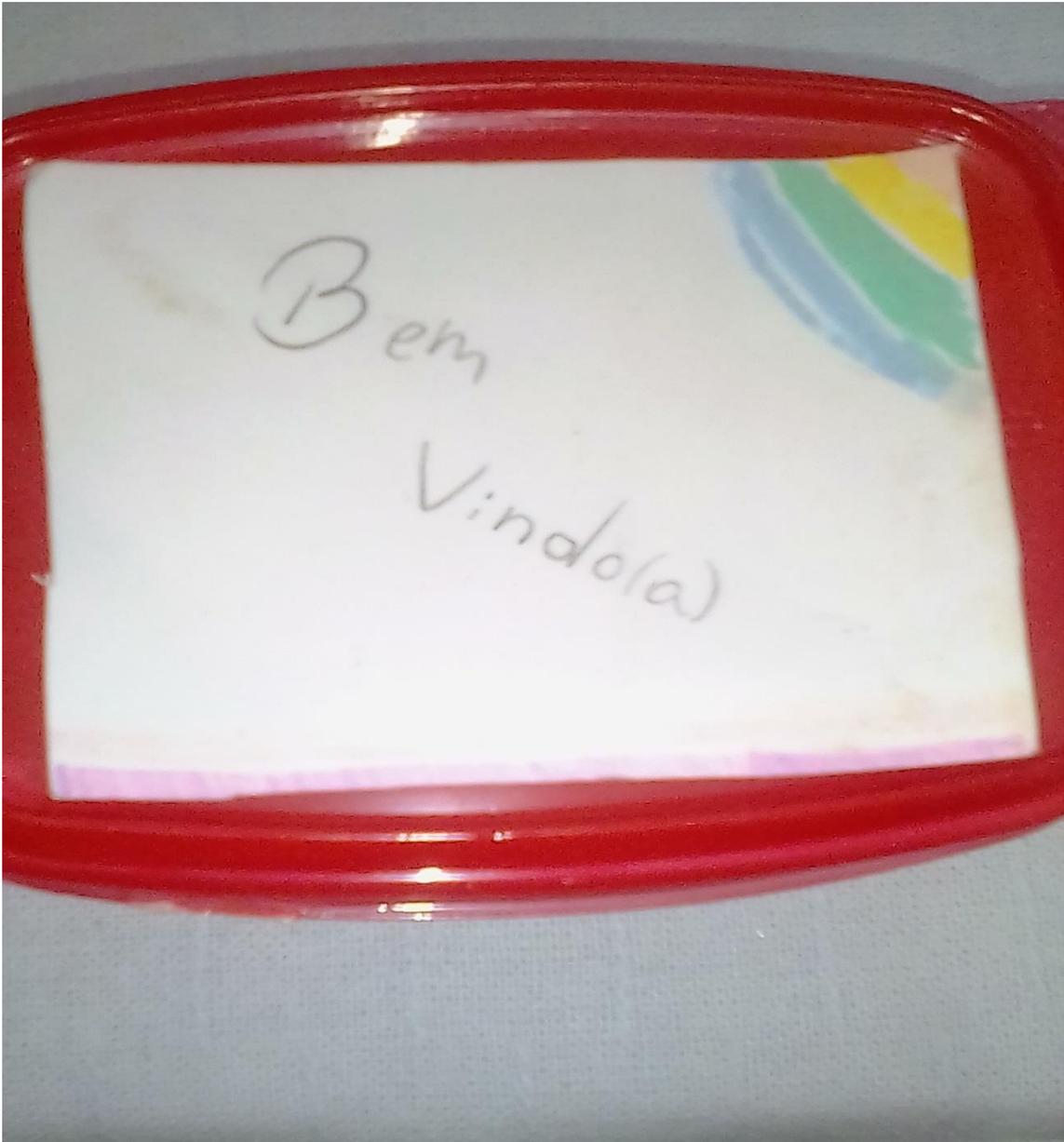


Imagem 15: Convite das crianças para mostra final

Escolho iniciar esse capítulo com essa imagem, pois, para mim, se me é permitido dizer, isso é protagonismo. O protagonismo, nessa pesquisa, diz respeito à forma como o grupo se organizou e acolheu a proposta dos laboratórios/aulas Mundos Possível e aos apreciadores da mostra final, à maneira como essa turma se colocou à disposição para interagir entre eles e com o cenário, acolhendo a todos os apreciadores de um mundo possível feito com caixas e tubos de papelão.

Além disso, cada uma das crianças desenvolveu seus próprios protagonismos, ultrapassando esse protagonismo coletivo. Trago aqui dois exemplos: o garoto Santiago e a

garotinha Patrícia, os dois alunos mais novos do grupo. Ao observar a turma, esse detalhe chamou minha atenção, pois não entendia – ainda – como o grupo acolheria duas crianças tão pequenas e também como seria possível para mim fazer com que eles não fossem isolados durante o processo.

Aos poucos os menores foram encontrando suas próprias formas de participar e protagonizar, sendo mais visível em Santiago que, apesar de quase sempre ficar calado durante as aulas, demonstrava com seu corpo gestos diferentes dos que usava no seu cotidiano. Durante o jogo dos ninjas, feito no laboratório 2 Aula 4 seu corpo adotou a postura de um guerreiro que se protegia com seus braços e se alongava com suas pernas desenhando no espaço. No jogo das imagens, feito durante esse mesmo laboratório, acompanhou e compôs com o grupo todo. Por fim, para a mostra final criou a personagem de um guarda-costas que auxiliava o capitão a pilotar o navio. Seu protagonismo se deu através do trabalho com o corpo em seu próprio tempo e espaço dentro de cada proposta, escolhendo essa forma de caminhar junto ao grupo.

O faz de conta de Santiago tomou lugar em seu corpo. Mesmo sem palavras, ele conseguia mostrar gestos diferentes dos seus, como ao interpretar um guarda-costas que, mesmo não sendo o protagonista, destacou-se ao pegar o timão sem precisar uma indicação previa na cena onde o capitão atendia as famosas visitantes do navio. Dessa forma Santiago conseguiu demonstrar que estava atento e entendendo seu papel, ou seja, conseguindo ler o espaço e o jogo dramático que estava se desenvolvendo mesmo quando imerso no seu próprio faz de conta.

Segundo Cristina de Vargas em seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (2016).

Muitos têm a concepção de que para ser protagonista é preciso tomar a frente da situação. Só será protagonista se for muito participativo, criativo, desinibido, espontâneo, contribuindo com tudo que é proposto, dando sugestões. No entanto, aquele que fica mais caladinho, muitas vezes por ser tímido e não gostar de se pronunciar, aquele que sempre aceita o personagem que lhe é indicado, também é protagonista do seu brincar, simplesmente por ter dito sim ao que lhe foi proposto e brincar prazerosamente, entregando-se na composição e representação do referido papel. (VARGAS, 2016, p. 63)

Já Patrícia participava de forma mais discreta. Jogou comigo algumas vezes durante a exploração com os balões, no laboratório 2 - Aula 4 e também jogava com seus colegas, quase sempre de uma forma tímida, mas sempre disposta a seguir o grupo. Durante a aula 5 desse

mesmo laboratório ela foi uma das meninas que brincou com as bonecas e na aula 6 – onde trabalhamos com as peças de madeira e a massa de modelar – foi ela quem criou o Uber que apareceu na mostra final.

A contribuição dela para o grupo não parou por aí. Com as caixas e tubos de papelão construiu seu próprio cenário, uma tenda de venda de picolé - com a massa de modelar e pequenos pedaços de madeira fez também os picolés. Ela escolheu interagir com o grupo por meio de seu próprio espaço/cenário, não ficando isolada das ações desenvolvidas pelas outras crianças. A cena da venda de picolé demonstrou o prazer que estar ali acompanhando o grupo estava lhe proporcionando, ao trocar os picolés por bilhetes com as famosas rindo sem falar. Vargas adiciona

Quando nos deparamos com uma cena dessas durante os momentos de brincadeira das crianças, logo pensamos que I é a protagonista da brincadeira, pois escolhe o espaço para brincar, inventa a brincadeira, convida o colega e este simplesmente aceita brincar com ela. (VARGAS, 2016, p.63)

Na condição de pesquisadora que está colocando em prática uma forma de ensino-aprendizagem de teatro com crianças, reflito sobre as modalidades de protagonismo dentro dessas condições. Alguns são mais comunicativos que outros, pois falam mais, sempre sugerem e inclusive tentam organizar o grupo para que suas ideias sejam desenvolvidas. Outros comunicam com seu corpo ou construindo com os materiais disponibilizados, acompanhando alguma sugestão de algum colega, e até mesmo escolhendo com quem brincar, como no caso das meninas Silvia e Amanda, que sempre jogavam juntas sem se afastar dos colegas.

Algumas vezes eu ficava apenas observando, escutando ou aguardando a resolução do grupo. Escolhi fazer poucas intervenções nos inícios das aulas para explicar a proposta geral de cada uma, o que me permitiu jogar com a turma. Além disso, gravei cada encontro e sempre buscava negociar com o grupo e acolher suas sugestões, organizando o que fosse preciso.

Os diversos protagonismos de um grupo devem conviver mesmo que cada um tenha sua própria maneira de ser. Todos eles precisam ser observados e escutados. De maneira coerente com a ideia experimental e com a autonomia das decisões grupais ou individuais, a turma toda se organizou para seguir a proposta inicial e modifica-la, transformando a ideia que temos de aula de teatro na escola. Demonstraram isso através da mostra final, ao

desenharem um pequeno cartaz de convite para os apreciadores – que abre esse capítulo, dando conta, assim, desse mundo criado a partir de uma faísca criativa própria da linguagem teatral. Sobre isso Vargas diz

A criança, desde muito cedo, tem capacidades distintas para desenvolver sua autonomia, experimentando-a por meio de suas atitudes, escolhas, preferências etc., e, dessa maneira, exercitando-se como protagonista. A criança tem possibilidade de desenvolver e aprender-se autônoma e protagonista quando consegue exercitar e exercer ações em momentos e situações do seu cotidiano ou durante o seu brincar, sozinha ou nas relações com outras crianças. (VARGAS, 2016, p.40)



Imagem 16: Carro desenhado por Patrícia

Tudo que foi apresentado até o momento responde uma das questões levantadas na introdução desse trabalho: que protagonismos são possíveis numa aula de teatro para anos iniciais do ensino fundamental?

Reflico agora sobre outra inquietação trazida na introdução: atentar às questões do cotidiano que são a “reprodução interpretativa” no exercício cênico de sala de aula. Isso era algo que não estava presente em meu olhar com as crianças quando comecei a atuar como professora de teatro na Colômbia. Me deparei com esses detalhes na prática e minha observação deixou de concentrar-se somente no que ao teatro lhe é próprio para ir além do que acontecia nos jogos dramáticos, além da reflexão sobre as cenas com personagens e falas, pensando em como esta população reproduz e interpreta sua cultura. Percebi que havia um

mundo por explorar e entender. Esta pesquisa analisa o jogo como ferramenta de aproximação a questões que tem que ver com corpo no espaço e cenários e personagens, além de ter a construção da cenografia como eixo central. Ademais, em seu objetivo geral, busca averiguar situações de protagonismo das crianças durante o trabalho de sala de aula a partir de gatilhos norteadores do jogo dramático e do espaço.

A ideia da reprodução do cotidiano pela turma de crianças – que tem sua mostra principal durante a cena final, um resumo das cenas produzidas nos exercícios das aulas anteriores – está apoiada no conceito da sociologia da infância, mas especificamente no que é chamado reprodução interpretativa, termo cunhado pelo Sociólogo norte-americano William Corsaro. Seus estudos fazem uma observação dos jogos ou brincadeiras das crianças para logo analisá-los a partir desse termo, apoiado nas práticas etnográficas descritas pelos antropólogos Clifford Geertz e Shirley Bric Heath.

A contribuição deste autor está centrada na ideia de que as crianças, ao reproduzirem sua cultura, fazem mudanças significativas nesta. Contribuem, portanto, nos processos coletivos de construção cultural, que não se limitam com imitar, mas abrem também espaços para a criatividade, como comentam Fernanda Muller e Ana Maria Almeida em seu livro *Teoria e pratica nas pesquisas com crianças: Diálogos com William Corsaro. (2009).*

O conceito de reprodução interpretativa é apresentado como alternativo ao pensamento tradicional, mostrando que as crianças produzem cultura e que este processo não é somente uma imitação do mundo adulto, mas uma apreensão criativa. (MULLER; ALMEIDA, 2009, p, 21)

O intuito dos estudos do sociólogo ao utilizar as ferramentas da etnografia¹⁰ (contato com a população, observações, diário de campo, gravações, etc.) foi entender essa imersão em campo, como essas ferramentas podem ser utilizadas para uma aproximação ao mundo das crianças concretamente, por meio das brincadeiras. Além disso, seus estudos contribuíram ao trazer um olhar aberto a qualquer acontecimento dos grupos observados por ele em algumas escolas Italianas no qual os desenvolveu. Mesmo sem conhecer a língua italiana conseguiu se comunicar com as crianças, como ele mesmo relata em seus exemplos, e ter sido visto por eles e elas como um adulto incompetente lhe ajudou a participar ativamente das brincadeiras dos meninos e meninas.

A competência limitada na língua italiana e a falta de conhecimento sobre o funcionamento da escola levou as crianças a me verem como um “adulto

¹⁰ Esta pesquisa também se apoia nessas ferramentas para os momentos iniciais de observação no CAP, para as aulas e, após de terminados os laboratórios/aulas, para a reprodução de dados.

incompetente”, como alguém que elas poderiam proteger e ajudar a se familiarizar na escola (CORSARO, 2009, p, 94).

O autor também reconhece que as bases de uma boa etnografia estão na imersão, acompanhada por os seguintes três aspectos:

- 1) Seu poder descritivo;
- 2) Sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados;
- 3) Sua captura de dados (em notas de campo e / ou por meio de gravações em áudio ou vídeo) para a análises apurada repetida. (CORSARO, 2009, p, 83)

O termo reprodução interpretativa é uma forma de socializar o mundo das crianças, levando em conta que esta população se constitui como uma categoria de estudo em si mesma, que não está subordinada. Embora tenham sido feitos no ambiente escolar, os estudos do sociólogo estão focados nos jogos ou brinquedos que o autor observa. A partir dessas ideias, retomo a cena do barco, na qual o cotidiano expresso pelas crianças possibilitou que eu enxergasse qual o papel de cada uma dentro das aulas de teatro.

Esse cotidiano pode ser visível a partir dos personagens criados por eles:

- i) Motorista de Uber, que vira a chefe vilão;
- ii) famosas de televisão, que viram a assaltantes, cúmplices;
- ii) vendedores.

Já no caso do capitão do barco e do guarda-costas não seria possível dizer que foram diretamente extraídos do cotidiano das crianças, pois são figuras que fazem parte da cultura talvez da mídia, dos filmes e da televisão.

Quando busco o cotidiano expresso no jogo dramático, ou seja, na situação de trama, encontro o roubo das chaves para se apoderar do barco e da tripulação e as vendas dentro do navio. Tanto esses personagens como a situação dramática desenvolvida são uma reprodução interpretativa porque passam a ter outro significado dentro do jogo dramático. Os alunos construíram estratégias coletivas a partir da interação, surgidas a partir do jogo dramático, com um ponto de vista criado por elas. Demonstraram apreensão criativa, por ser uma leitura do que acontece na dinâmica do teatro. Quando um personagem bom se transforma em vilão a trama da história se enriquece, tornando o final inesperado. Além de imitar o mundo adulto, as soluções encontradas pelas crianças são criativas. Lembro que no primeiro ensaio o grupo

discutia como finalizar, tentando se organizar, porém foi no momento de cena que as viradas apareceram e a própria situação moldou o final aberto pelo qual optaram por representar.

Mais alguns exemplos dos protagonismos das crianças podem ser vistos através da criação dos bilhetes e moedas, da caixa para guardar dinheiro, dos picolés, do timão desenhado, das cadeiras, dos doces dentro do Uber, da caixa pequena que serviu como câmera fotográfica utilizada pela motorista de Uber e também com a quebra de expectativa ao não encaixarem os tubos nas caixas, utilizando-os apenas como corredor dentro do barco ou como ponto para tirar fotos.



Imagem 17: imagem dos tubos como corredor dentro do barco



Imagem 18: ponto para tirar fotos.

Na cultura interpretativa de Corsaro (2011) e a partir da sociologia da infância é possível analisar os jogos das crianças, sendo as brincadeiras e os jogos dramáticos o princípio fundamental da linguagem teatral. Todo ator é um jogador quando está em cena, nos treinamentos, ao criar personagens e diálogos internos ou externos e ao interagir com outros jogadores no palco ou na rua. É importante perceber como isso se reproduz e como o teatro é o reflexo dessa reprodução cultural.

Os dispositivos cênicos funcionam como gatilhos norteadores do jogo dramático e do espaço e são uma ponte para desenvolver um ensino-aprendizagem do teatro com crianças. No caso dessa pesquisa, os gatilhos foram as peças de madeira, a massa de modelar, os tecidos, os elásticos, os balões, as caixas e os tubos de papelão. Esses materiais resultaram em uma cenografia que permitiu o jogo dramático dentro do espaço de sala de aula em um ambiente escolar.



Imagem 19: personagem do guarda costa pegando o timão.



Imagem 20: cena da venda de picolé



Imagem 21: Cena da famosa no ponto para tirar fotos



Imagem 22: cena das famosas e motorista do uber



Imagem 23: cena final dentro do barco

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro é eterno ensino–aprendizagem e, como toda arte, se transforma junto da vida. A prática teatral num ambiente escolar, trabalhada por meio de jogos de improvisação e jogos dramáticos, demonstra a diferença entre as brincadeiras que acontecem no pátio da escola e tudo aquilo que acontece na sala de aula. Por quê? Nas brincadeiras do recreio as crianças jogam e improvisam, mas não de uma forma sistemática e, já que não buscam um espaço para se apresentar, não tem a intenção de aprimoramento gradual.

Quando o exercício de teatro é feito dentro da sala de aula há um processo sistemático que se aprimora toda vez que se repete. Também propõe que haja uma noção espacial do lugar, um propósito definido por alguns personagens, ações dramáticas marcadas dentro de um contexto de início meio e fim e, sobretudo, uma longa educação do olhar, apoiando-se na observação do trabalho dos outros, seja no momento da montagem ou na apresentação final. Para resultar na teatralidade que possibilita ao corpo se aproximar a linguagem teatral algumas relações são estabelecidas:

- i) Palco - plateia;
- ii) Interação entre os jogadores e objetos presentes;
- iii) Dimensão realidade – ficção.

Uma das situações que ocorreu no percurso dos laboratórios/aulas Mundos Possíveis foi a combinação entre o prazer ao jogar e a utilização de aprendizados das demais oficinas, sendo marcante tudo aquilo que a turma experimentou nas aulas de teatro com a professora Monica Torres. Esse gosto ao jogar foi motor para a aprendizagem que possibilitou o desenvolvimento das crianças. O jogo, dessa forma, se torna a ferramenta fundamental desse ensino–aprendizagem. Parte de sua essência básica é sistematizada e finaliza numa interação coletiva que leva a resultados palpáveis. Essa turma de crianças criou personagens no laboratório 2 e o improvisado foi uma ferramenta que permitiu errar, repetir, ensaiar, aprimorar e descobrir qual era um bom caminho para estruturar uma história. O improvisar como jogo dramático é importante para aprimorar as ações dos personagens e chegar a uma ação dramática mostrando de forma clara a história que se queria contar.

Uma das perguntas que sempre esteve em meu pensamento durante a pesquisa, aplicação dos laboratórios/aulas e a análise dos dados foi qual a razão da cenografia ser o eixo central desta pesquisa. Ao pensar um pouco na proposta dos laboratórios, me pergunto também porque eles não começaram com o último bloco de aulas do laboratório 3, que concretizava a cenografia como tal, utilizando os dispositivos cênicos principais para esse

trabalho. Acredito que, dentro do processo, é importante ter em conta aprendizados adquiridos ao longo do tempo e propostas a serem descobertas. A cenografia sempre esteve presente na repetição de alguns lugares ou cenários, tendo o barco como a grande estrutura que concretizou e acolheu todos esses cenários. Como pesquisadora é importante destacar esse fato acerca da cenografia e sobretudo da utilização do material escolhido (massa de modelar, peças de madeira, caixas e tubos de papelão) para esse contexto de ensino-aprendizagem. A escolha desses materiais é interessante, pois, além de ser de meu gosto, posso atestar os diferentes usos e as mudanças que podem ocorrer nesse uso com o passar do tempo.

Já com relação ao espaço nesta pesquisa, a estratégia adotada no decorrer dos laboratórios/aulas para o trabalho do espaço e para a disposição do corpo nele foi a tentativa de alguma forma, aprimorar meu olhar sobre os cenários e lugares que iam aparecendo em cada jogo de improvisação. As respostas de cada aluno sobre *o que é espaço*, porém, me fizeram pensar de que forma cada pessoa se coloca e nomeia um termo de acordo com seus sentimentos, sua intimidade e seu imaginários. Espaço é tudo aquilo que as teorias dizem dele, mas também é o que a turma de alunos de primeiro a quinto ano do Colégio de Aplicação me mostrou.

Quando falo sobre os dispositivos cênicos que, nessa pesquisa, também foram tomados como gatilhos norteadores do jogo dramático e do espaço, chego à conclusão de que a diversidade de objetos que as crianças manipularam durante os laboratórios/aulas: *Mundos Possíveis* permitiu a liberdade do grupo no momento de improvisar, sem que esses objetos estivessem condicionados a regras de uso de acordo as suas formas, sua natureza, ou sua função. Foram também esses disparadores que contribuiriam para que a cena do barco não fosse fixa, de forma que as caixas e tubos de papelão dispusessem a área de atuação. Isso serviu quase como um roteiro dentro do espaço cênico, permitindo que as crianças entendessem qual a sua ação cênica dentro do que havia sido construído.

Por meio das falas e dos gestos improvisados as crianças evoluíram até chegarem na apresentação da mostra final. Poderia dizer que a cenografia para esta pesquisa é a soma entre o espaço, as ações das crianças e a criação com os dispositivos cênicos.

Uma diferença bastante marcante do trabalho realizado no Colégio de Aplicação com o realizado com crianças da Colômbia, meu país de origem, foi que as crianças de lá costumavam construir ambientes próximos a sua realidade, como sua casa e seu bairro. Além disso, quase sempre o grupo evidenciava nas histórias conflitos de tipo familiar que podiam ou não estar presentes na sua realidade, mas sempre buscando um final mais amável por meio

da resolução dos conflitos. Esse processo foi muito interessante, pois exigiu que eu, como professora, que orienta um trabalho artístico e educativo, me testasse, e assim abrisse a possibilidade de catarses coletivas. A turma do Colégio de Aplicação me ofereceu outro tipo de desafio como pesquisadora e professora, pois em cada exercício as crianças mesclavam ambientes próximos e distantes das suas realidades, alguns permeados pela mídia e outros por contextos familiares da turma. Porém, em suas histórias, nunca mostraram conflitos como os apresentados pelo grupo de crianças colombianas. O teatro é um constante ensino-aprendizagem, visto que esses processos o elevam ao patamar de ferramenta de catarses coletivas ou a uma forma de apresentar realidades misturadas com a ficção. Sou grata por participar em ambos processos.

Outro ponto importante a levar-se em conta é o tema do protagonismo no teatro. Há uma diferença entre o protagonismo entendido como a hierarquia do papel principal, ou seja, o protagonista nas peças, aquele que está no centro da ação, e protagonismo dos alunos durante o ensino-aprendizagem do teatro. No caso dessa pesquisa, o foco está no segundo tipo de protagonismo. As situações de protagonismo destas crianças durante o trabalho da sala de aula foram criadas a partir de um trabalho compartilhado entre todos, pois a ação não se concentrou apenas em um personagem, mas cada um deles participou dentro do seu próprio ritmo, tempo e espaço, contribuindo para o desenvolvimento da história dentro do barco. A turma não se preocupou em encontrar um protagonista da história e isso sequer foi um tema a ser trabalhado no processo de montagem ficando claro, dessa forma, que o teatro na escola como processo de ensino-aprendizagem é um lugar que acolhe o centro da ação de forma coletiva sem apagar individualidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf>. Acesso em 21 de abril de 2018.
- BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 6ª edição. São Paulo: Editorial: Cortez editora. 2006.
- BONNATO, Monica Torres. **Professor – performer, Estudante – performer: notas para pensar a escola.** 2015. 125 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2015.
- COLÔMBIA. **Sistema Educacional Colombiano.** Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/> Acesso em 21 de maio de 2018.
- COLÔMBIA. **Sistema Educacional Colombiano.** Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/> Acesso em 21 de maio de 2018.
- COLÔMBIA. **Educação Artística na Colômbia.** Disponível em: <https://mincultura.gov.co/areas/artes/educacion-artistica/Paginas/default.aspx> Acesso em 21 de maio de 2018.
- COLÔMBIA. **Experiências Artísticas para a primeira infância.** Disponível em: <https://nidos.gov.co/experiencias-artisticas> . Acesso em 21 de maio 2018.
- COLÔMBIA. **Centros Locais de arte para infância e a juventude CLAN.** Disponível em: <http://www.crea.gov.co/> Acesso em 21 de maio 2018.
- COLÔMBIA. **Centros Locais de arte para infância e a juventude CLAN.** Disponível em: <https://www.crea.gov.co/arte-dramatico/> Acesso em 21 de maio 2018.
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO (CAp). **Programas de estudos [s.d.].** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/wpcontent/uploads/2019/10/PE_ALFAS_OFICINA_1.pdf>. Acesso em: 09 de dez. de 2019)
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO (CAp). **História do Colégio.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/institucional/historia/> >. Acesso em: 09 de dez. de 2019)

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DE VARGAS, Cristina. **Faz de Conta e Protagonismo das Crianças na Educação infantil: que pensam pais e professores?** Porto Alegre: UFRGS, 2016. 96 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/MEC, Porto Alegre, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro São Paulo: Editorial Paz e Terra, 2016

FAVILLA, Andréa O Espaço da Sala de Aula no Jogo do Teatro na Escola In: Icle Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte Entre – Lugares da Escola volume 2** Porto Alegre UFRGS, 2012 p. 127 – 142.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editorial S.A., 1989.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MARCONDES, Marina. A criança é performance. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.35, n. 2, p. 115 – 137, maio/ago. 2010.

MARCONDES, Marina. **O brinquedo – sucata e a criança A importância do brincar atividades e materiais**. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola. 2007.

MULLER, Fernanda; ALMEIDA Ana Maria (Orgs.). **Teoria e pratica na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 1ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PAGE, Christiane. Jogo Dramático, Teatro e Juventude. In: Icle Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte Entre – Lugares da Escola volume 2** Porto Alegre UFRGS, 2012. p. 143 – 166.

RYNGAERT, Jean – Pierre. **Jogar, representar práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. **Ator: Corpo e Ação**, in Teatro com Jovens e Adultos. Porto alegre: Mediação, 2012.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. **Da Brincadeiras de faz de conta á representação teatral.** In Teatro com Jovens e Adultos. Porto Alegre. Mediação, 2014. P. 108 – 154.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SCHÜTZ, Liane Saenger. Um pouco da história do Colégio de Aplicação da UFRGS [s.d.]. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/institucional/historia/> >. Acesso em: 09 de dez. de 2019

UFRGS. **Programa de Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgac/areas-de-concentracao/> . Acesso em 07 de abril de 2019.

APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidar o aluno ou aluna sob sua responsabilidade, inscrito na disciplina eletiva sobre teatro, para participar da produção de dados da pesquisa “Cenografia: Experiência Teatral com Crianças” da professora-pesquisadora Adriana Anillo. A investigação é parte do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, com orientação da Dra. Flavia Pilla do Valle.

A pesquisa investiga as potencialidades pedagógico-teatrais do espaço cênico (cenografia) com sujeitos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS. Serão produzidos dados tais como fotos, vídeos do processo de criação e depoimento das pessoas envolvidas na disciplina eletiva, que ao comporem a dissertação terão sua identidade preservada. Ressalta-se que os dados serão utilizados unicamente para fins acadêmicos.

Dito isso, a participação nesta pesquisa oferece riscos mínimos aos seus participantes: os riscos físicos incluem algum tipo de lesão na prática dos exercícios ou alguma experiência negativa em relação à integridade psicológica. Em ambos os casos a professora-pesquisadora estará atenta para intervir e minimizar os danos. Se no decorrer da pesquisa, algum participante resolver não mais continuar, tem toda liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Como pesquisadora responsável por este trabalho me comprometo a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que eventualmente você venha a ter no momento da pesquisa pelos contatos abaixo.

Para maiores informações contatar o aluno/pesquisadora. Para contatos diretos com a pesquisadora há o número (51) 980231516 e também o e-mail: trovadordegestas@gmail.com ou fionaduarte@yahoo.es. Há o e-mail da orientadora da dissertação Flavia Pilla do Valle flavia.valle@ufrgs.br e o contato do Comitê de Ética da universidade através do telefone (51) 3308-4085 e e-mail [ética@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br).

 Nome:
 Assinatura do responsável

 Adriana Anillo
 Assinatura da pesquisadora

 Flavia Pilla do Valle
 Assinatura da Orientadora e Pesquisadora Responsável

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Oi alunos e alunas!

Estou fazendo uma pesquisa de mestrado sobre aulas de teatro que constroem cenários com materiais alternativos. Esses cenários são a inspiração para a criação de personagens e histórias. Topam participar? Vocês só precisam participar das aulas de teatro aqui do colégio.

É provável que eu tire fotos e faça vídeos do processo de criação, assim como colha depoimentos de vocês. Mas não se preocupem que esse material vai ser usado para pensar e ilustrar meu trabalho e não terá nenhuma sacanagem. Sempre que possível vou esconder os rostos e também não vou utilizar os nomes verdadeiros de vocês.

Se vocês quiserem também pode me pedir para sair da pesquisa durante a realização que vocês não serão prejudicados. É só falar comigo, ok?! Daí vocês serão direcionados para outras atividades do colégio e suas imagens não serão utilizadas.

Nessas aulas você terá o benefício de experienciar o teatro que não parte do texto, e sim, da imaginação e do jogo. Essa pesquisa inclui riscos mínimos aos seus participantes. Sempre pode acontecer algum tipo de lesão na prática dos exercícios ou alguma experiência negativa em relação ao grupo. Em ambos os casos vou estar atenta para intervir. Fale comigo também se algo incomodar você.

Meus contatos são (51) 980231516 e também o e-mail: trovadordegestas@gmail.com ou fionaduarte@yahoo.es. Há também o e-mail da orientadora da dissertação respectivamente, a professora Flavia Pilla do Valle: flavia.valle@ufrgs.br.

Abraços e agradeço vocês pela força!

Assinatura do sujeito participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora e Pesquisadora Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

COLÉGIO DE APLICAÇÃO



COMISSÃO DE PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa, intitulado **ESPAÇO CÊNICO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICO-TEATRAIS COM CRIANÇAS**, sob a coordenação e a responsabilidade da professora Flavia Pilla do Valle, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e da sua orientanda de mestrado - Adriana Lucia Anillo Martinez da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o qual terá o apoio desta Instituição.

Porto Alegre, 25 de maio de 2019.

Rafael Vasques Brandão
(Diretor do Colégio de Aplicação (UFRGS))

ANEXOS**Proposta de Oficina dos Anos Iniciais - 2019/02****MINISTRANTE (S):**

NOME: Adriana Lucia Anillo Martinez
Nº CARTÃO UFRGS: 00309282
E-MAIL: trovadordegestas@gmail.com

NOME: Mônica Torres Bonatto
Nº CARTÃO UFRGS: 00026284
E-MAIL: mo.bonatto@gmail.com

NOME DA OFICINA: “MUNDOS POSSÍVEIS”.

SALA: 106 - prédio A

VAGAS: 10

PÚBLICO-ALVO: ALUNOS DE PRIMEIRO A QUINTO ANO

OBJETIVOS DA OFICINA:

Construir cenografias para permitir uma imersão das crianças sobre algumas noções de aprendizagem do teatro, como por exemplo: construção de personagem, dinâmicas coletivas, improvisação, jogo, exploração. Em cada aula / laboratório as crianças serão pesquisadoras participantes de formas ampliadas de aprendizagem do teatro.

Na oficina MUNDOS POSSÍVEIS, as cenografias são um lugar de montagem ou instalação que não tem uma forma já preestabelecida enquanto um tipo de organização fixa, a organização está dada a partir da colocação dos dispositivos cênicos, sendo eles um roteiro para construir dentro do espaço, passando por momentos de improvisação, escolhas, trabalho cooperativo, acordos, desentendimentos dentro de um processo experimental.

Os dispositivos cênicos são construídos a partir de material alternativo que será disponibilizado para as crianças. Como resultado final teremos uma cenografia na qual as crianças são cenógrafos e atuentes ao mesmo tempo.

BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PREVISTAS:

O desenvolvimento das oficinas estará dividido em três laboratórios / aulas: Abordagem do Corpo no Espaço, isto é, como percebem as crianças seu corpo e como o colocam e agem no espaço.

Nesse primeiro laboratório se trabalhará exercícios e jogos que utilizem elementos como desenho, organização dos desenhos como numa instalação (no espaço), imitação de animais entre outras possibilidades.

Um segundo laboratório / aula: Cenários e Personagens, no qual materiais diversos (brinquedos, peças de madeira, massa de modelar) serão disponibilizados para a criação com objetos.

O terceiro laboratório, Mundos Possíveis, está pensado para concretizar cenas que contarão com o cenário e os personagens pensados a partir deles. Os dispositivos cênicos utilizados serão caixas de diferentes tamanhos, tubos de papelão, sendo a cenografia concreta construída pelas crianças com os aprendizados dos laboratórios anteriores.

EM QUE MOMENTO DO TEU PLANEJAMENTO APARECE A INTENÇÃO DO BRINCAR PARA APRENDER?

O desenvolvimento do jogo está presente ao longo dos laboratórios / aulas,-através da disponibilização dos dispositivos cênicos, de jogos de improvisação e do jogo dramático.

COMO OS ALUNOS SERÃO AVALIADOS?

A avaliação será diagnóstica, participativa e processual, partindo dos saberes discentes e respeitando seu protagonismo na construção do conhecimento. Serão instrumentos de avaliação as observações realizadas em sala de aula e os registros audiovisuais das mesmas.

Espera-se que o estudante:

- Participe de forma integrada das aulas, apropriando-se da rotina de trabalho;
- Utilize adequadamente o espaço disponível, bem como os diversos materiais da sala;

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES PREVISTAS:

LABORATORIO 1 Número de encontros e tempo estimado: 3		Abordagem Corpo no espaço. Como percebem as crianças seu corpo e como o colocam no espaço. Noção de espacialidade a partir do desenho e jogos corporais.	
Laboratório /Aula 1 27/08/2019	10h40min às 12h10min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jogo de expressão corporal, nível do corpo pelo espaço. 2. Jogos de imitação de animais, ou pessoas próximas nas crianças. 	Diário de campo Vídeo e fotos
Laboratório /Aula 2 03/09/2019	10h40 às 12h10min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jogo por duplas: bonequeiro e boneco. 2. Jogo com elásticos: o elástico ajudará as crianças a criar com seu corpo uma ideia de se expandir pelo espaço. 	Diário de campo Vídeo e fotos
Laboratório /Aula 3 10/09/2019	10h40 às 12h10min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenho sobre papel de algumas partes do corpo ou todo o corpo 2. Montagem dos desenhos pendurando-os (utilização de mecanismo para pendurar os desenhos). 	Diário de campo Vídeo e fotos

LABORATORIO 2 Número de encontros e tempo estimado: 3		Cenários e Personagens materiais diversos serão disponibilizados para a criação com objetos. Materiais tais como: brinquedos, peças de madeira, massa de modelar.	
Laboratório /Aula 4 17/09/2019	10h40min às 12h10min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jogos de improvisação com as histórias narradas pelas. 2. Pequenas cenas teatrais com personagens. 	Diário de campo Vídeo e fotos
Laboratório /Aula 5 24/09/2019	10h40min às 12h10min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brinquedos e aproximações com as maquetes cenográficas. 2. Desenvolvimento de algumas histórias a partir dos brinquedos. 	Diário de campo Vídeo e fotos
Laboratório /Aula 6 01/09/2019	10h40min às 12h10min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construção de pequenos espaços ou cenários com peças de madeira e massa de modelar, evocando uma lembrança. 2. Criação de pequenas histórias a partir do que foi construído com as peças de madeira e massa de modelar. 	Diário de campo Vídeo e fotos

LABORATORIO 3 Número de encontros e tempo estimado: 5		Mundos Possíveis , está pensado para concretizar cenas que contarão com o cenário e os personagens pensados a partir deles. Os dispositivos cênicos utilizados serão caixas de diferentes tamanhos, tubos de papelão, sendo a cenografia concreta construída pelas crianças com os aprendizados dos laboratórios anteriores.	
Laboratório /Aula 7 08/10/2019	10h40min às 12h10min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experimentação com tubos e caixas, recolhendo algumas propostas feitas pelas crianças quanto aos personagens e espaço cenográfico. 2. Movimentar as caixas e tubos pelo espaço na busca de formas de colocar, encaixar troca cenógrafos /atuantes. 	Diário de campo Vídeo e fotos
Laboratório /Aula 8 22/10/2019	10h40min às 12h10min,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Convite para construir algum espaço o cenário possível como prova do que será a cenografia personagem a desenvolver. 2. Experimentação com luzes e cenografia. 	Diário de campo Vídeo e fotos
Laboratório /Aula 9 29/10/2019	10h40min às 12h10min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Peça teatral experimental com a cenografia. 	Diário de campo Vídeo e fotos
Laboratório /Aula 10 05/11/2019	10h40min às 12h10min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Peça teatral experimental com a cenografia (continuação). 	Diário de campo Vídeo e fotos
Laboratório /Aula 11 12/11/2019	10h40min às 12h10min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostra do resultado a professores e outras pessoas interessada em conhecer o processo 	Diário de campo Vídeo e fotos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE POS- GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

MUNDOS POSSÍVEIS:

ESTUDO SOBRE PROTAGONISMO INFANTIL A PARTIR DA CENOGRAFIA

Adriana Lucia Anillo Martinez
Orientadora: Flavia Pilla do Valle

PAUTA DE OBSERVAÇÃO

LABORATÓRIO 1	Abordagem Corpo no Espaço
PERGUNTA	Como percebem as crianças seu corpo no espaço?
OBSERVAR	<ul style="list-style-type: none"> - Ações desenvolvidas pelas crianças - Uso do espaço da sala do espaço que seu corpo utiliza nas ações - Qualidades do corpo - Uso do gestual

LABORATÓRIO 2	Cenários e Histórias
PERGUNTA	Como os dispositivos cênicos são construídos e contribuem na constituição de um personagem?
OBSERVAR	<ul style="list-style-type: none"> - Funções assumidas pelo dispositivo cênico - explorações E transformação do dispositivo - Contribuição dos dispositivos para criação de personagens - O uso do corpo, espaço e qualidade dos personagens e possíveis transformações

LABORATÓRIO 3	Mundos Possíveis
PERGUNTA	Como os dispositivos cênicos são um tipo de roteiro para construir personagens e cenas teatrais?
OBSERVAR	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes usos das cenografias - A caracterização do jogo teatral - Temática do jogo - Interação entre os integrantes do grupo

Como as ações das crianças e os dispositivos cênicos constroem uma pedagogia teatral para crianças? (Observar o passo a passo metodológico da criação do jogo e do enredo e as intervenções da professora-pesquisadora)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PERGUNTAS

Tu quiseres falar um pouco sobre teu personagem? Por que tu escolheste esse personagem? Esse que tu crias para a apresentação.

O que seria para ti uma cenografia?

Como decidirem vocês construir um barco? Por que um barco e não outra coisa?

Lembram desse momento que vocês constroem com as caixas esse primeiro momento? Vocês são conscientes que são vocês mesmos ou são esses personagens que logo aparecem?

O que é para ti um espaço?

O que é o teatro na escola? E qual é a relação que se estabelece a partir dele?

O que são para ti, as caixas e os tubos de papelão com o que a gente trabalhou nas aulas?