

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Larissa Maria Santos Altemar

**TEATRALIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO COM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BELO HORIZONTE
2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Larissa Maria Santos Altemar

**TEATRALIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO COM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil.
Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvea
Coorientador: Ricardo Carvalho de Figueiredo

**BELO HORIZONTE
2018**

A466t
T

Altemar, Larissa Maria Santos, 1991-
Teatralidades no espaço escolar : uma investigação com crianças da educação infantil / Larissa Maria Santos Altemar. - Belo Horizonte, 2018.

157 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Maria Cristina Soares de Gouvea.

Coorientador: Ricardo Carvalho de Figueiredo.

Bibliografia : f. 151-157.

1. Educação -- Teses. 2. Teatro na educação -- Teses. 3. Teatro escolar -- Teses. 4. Teatro -- Estudo e ensino -- Teses. 5. Representação teatral -- Teses. 6. Educação de crianças -- Teses.

I. Título. II. Gouvea, Maria Cristina Soares de, 1961-.

III. Figueiredo, Ricardo Carvalho de, 1982-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.66

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Dissertação intitulada " Teatralidades no espaço escolar: uma investigação com crianças da educação infantil" de autoria de Larissa Maria Santos Altemar apresentada no dia 26 de março de 2018. Aprovada pela banca examinadora, constituída pelos professores:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Soares de Gouvêa- FAE/UFMG (Orientadora)

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo- EBA/UFMG (Coorientador)

Prof^ª. Dr^ª. Neide das Graças de Souza Bortolini- UFOP

Prof^ª. Dr^ª. Iza Rodrigues da Luz -FAE/UFMG

Prof. Dr. Vinicius da Silva Lório- FAE/UFMG (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Ao Lapo, il mio grande amore, per la dolcezza di tutti i giorni e per essere il mio esempio di dedizione.

Aos meus pais e minha irmã, por todo o apoio.

Obrigada por serem sempre meu porto seguro, por serem meu lar.

À Cris, pela constante preocupação de que o caminho e o caminhar fossem prazerosos.

Ao Ricardo, pela disponibilidade, cuidado e amizade de sempre.

À Aline e ao Túlio, que o nosso “trio parada dura” possa continuar entre congressos e bons jantares em família.

À Fran, pela parceria, por vivermos a experiência dessa pesquisa juntas.

À Jú e Alê, por abrirem as portas de sua sala com tamanha gentileza e acolhida.

À Bella, pelas conversas e desabafos incontáveis. Obrigada por caminhar comigo.

Aos amigos do Memorial Minas Gerais Vale, pelos afetos e trocas, por nos desconstruirmos juntos todos os dias. Por fazermos do nosso local de trabalho um educandário da vida.

À Thainara e Júlia, pelos cafés cheios de amor, e à Carol, Thais, Rômulo, Túlio S., André e Flávia, pelos momentos de alegria e cantoria. Obrigada por terem me ajudado a rir das angústias que uma pesquisa pode gerar.

À “Mácella”, pela amizade.

Ao Luciano, pelos ensinamentos para vida.

Ao Bruno, por tudo que aprendi com você, “por ir abrindo o caminho”. Obrigada também pelo tripé!

À Mari, pela leveza *in making our english classes a space for laughing at life*.

Aos amigos e à família, obrigada pelo apoio e desculpem os momentos de ausência. Para fazer uma pesquisa acontecer, às vezes é preciso mais tempo do que a rotina permite.

Por fim, às crianças, não apenas por terem feito parte dessa investigação, mas também por cada abraço nas manhãs em que eu chegava cheia de insegurança ao campo de pesquisa. Vocês souberam ouvir sem eu precisar dizer nada.

A todos vocês, por terem me ajudado de diferentes maneiras a concluir esta etapa.

RESUMO

Esta dissertação analisa as teatralidades de crianças no cotidiano escolar da educação infantil e na aula de teatro. No primeiro caso, observamos as relações que as crianças estabelecem sem um direcionamento adulto e, no segundo, avaliamos a apropriação de objetos em jogos conduzidos pela professora de teatro.

Para tal investigação, pautamo-nos metodologicamente na observação participante e na pesquisa de intervenção pedagógica, observando e participando da rotina escolar, em um primeiro momento, para, em seguida, realizar a intervenção pedagógica no tempo/ espaço da aula de teatro. Cabe apontar que a etapa das intervenções pedagógicas foi feita em conjunto com a professora de teatro e foi pautada nas análises das experiências das crianças na aula em questão. Compreendemos, desde o planejamento, execução e análise, que são as falas, os gestos e as reflexões das crianças e da professora parceira que constituem essa pesquisa.

Estabelecemos diálogos com autores do campo da infância (CORSARO, 1985,1992, 2002; SARMENTO 2004, 2005, 2008, 2011; VIGOTSKI, 2014, 1988) e do teatro (ALMEIDA JUNIOR, 2007abc; JAPIASSU, 2003, 2009; LEONARDELLI, 2011; MACHADO 2010abcd, 2011, 2012; PUPO, 2001, 2005, 2010; RYNGAERT 2009) com o intuito de proporcionar um encontro reflexivo sobre o teatro com crianças pequenas.

Organizamos as análises nos dois contextos, cotidiano escolar e aula de teatro, a partir dos elementos teatrais: narrativa, espaço e ação, sendo que, no primeiro contexto, ressaltamos a agência dos espaços sobre a imaginação criativa e, no segundo, evidenciamos a relação com o objeto inserido nos jogos.

Com essa pesquisa percebemos as comunicações possíveis entre as culturas da infância e a organização de uma ação teatral contemporânea. Diálogos estes que só se tornaram audíveis a partir da análise das relações das crianças com os espaços e entre pares, onde tensionamos a organização teatral dramática, pautada no texto, já que as crianças também demonstram capacidades potentes para dialogar com outro modo de operar a teatralidade.

Nas intervenções pedagógicas, verificamos diferentes graus de apropriação do objeto, reflexo dos diferentes objetivos dos jogos e também da individualidade dos integrantes do grupo. Cada um mostrando-se mais próximo ou distante de elaborações metafóricas ou ilustrativas, experienciaram as teatralidades construindo narrativas, espaços e ações em diferentes dimensões por meio da resignificação do objeto oferecido como mote de criação.

Palavras- chave: teatralidades; crianças; educação infantil; teatro; objeto.

ABSTRACT

The present treatise investigates the theatricalities of young children, in both the early childhood education school routine and the acting class. In the former case we observed the relations that the children establish without any guidance from an adult, while in the latter we surveyed the appropriation of objects during activities guided by the acting teacher.

In order to perform such investigation, we took as methodological bases the participant observation and the pedagogical intervention research, first observing and taking part to the school routine, and then performing the pedagogical intervention in the time/space of the acting class. It is remarked that the pedagogical intervention phase was performed together with the acting teacher and based on the analysis of the children experiences in the aforementioned class. Starting from the phase of planning, to the phases of execution and analysis, we perceived that the lines, gestures, and reflections of the children and of the accompanying teacher are the elements that constitute this research.

We established dialogs with authors in the area of childhood (CORSARO, 1985,1992, 2002; SARMENTO 2004, 2005, 2008, 2011, VIGOTSKI, 2014, 1988) and theater (ALMEIDA JUNIOR, 2007abc, JAPIASSU, 2003, 2009, LEONARDELLI, 2011, MACHADO 2010abc, 2011, 2012, PUPO, 2001, 2005, 2010, RYNGAERT 2009), aiming to provide different reflections about the theater with young children.

We organized the analyses in the two considered contexts, daily school routine and acting class, starting from theatrical elements: narrative, space and action, emphasizing, in the first context, the effect of spaces over creative imagination, and in the second one, the connection with the object involved in games.

With this research we perceived the possible dialogues between childhood cultures and the organization of a contemporary theatrical action. These dialogues have become noticeable only through the analysis of young children's relations with spaces and between peers, where we stressed the dramatic theatrical organization, based on the text, since children also demonstrated powerful abilities to dialogue with another way of operating the theatricality.

During the pedagogical interventions, we perceived different degrees of appropriation of the object, a consequence of the different goals of the games and also of the individuality of the group members. Each one, being closer to or distant from metaphorical or illustrative elaborations, experienced theatricalities by constructing narratives, spaces and actions in different dimensions by means of the re-signification of the object offered as a motto of creation.

Key-words: theatricalities; young children; childhood education; theater; object.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	2
1.1 O Mergulho	3
1.2 As perguntas.....	4
1.3 Alto mar: Teatro na escola	6
1.4 O porto onde se ancora a pesquisa: a educação infantil	10
1.5 Teatro na educação infantil: nosso acampamento	12
2 A EXPEDIÇÃO: A METODOLOGIA E O CAMPO DE PESQUISA	21
2.1 Rotina em campo	31
2.2 A escola	33
2.3 A espacialidade escolar	38
2.4 O grupo de crianças.....	44
2.5 A aula de teatro.....	45
3 TEATRALIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR.....	55
3.1 Mosaico das teatralidades: narrativa, espaço e ação	69
<i>3.1.1 Narrativa</i>	<i>70</i>
<i>3.1.1.1 O Pote</i>	<i>70</i>
<i>3.1.1.2 A escola e o Tempo</i>	<i>74</i>
<i>3.1.1.3 A escrita.....</i>	<i>76</i>
<i>3.1.2 O espaço</i>	<i>77</i>
<i>3.1.2.1 O trem de concreto</i>	<i>78</i>
<i>3.1.2.2 A Pinha</i>	<i>80</i>
<i>3.1.3 A ação.....</i>	<i>84</i>
<i>3.1.3.1 O gelo</i>	<i>85</i>
<i>3.1.3.2 O teatro</i>	<i>86</i>
4 TEATRALIDADES NA AULA DE TEATRO: O OBJETO	88
4.1 O auditório: lugar teatral e espaço teatral	93
4.2 Intervenções e análises: o processo criativo	98
4.3 Intervenção I	105
4.4 Intervenção II.....	112
4.5 Intervenção III	118

4.6 Intervenção IV	126
4.7 Intervenção V	132
4.8 Indutores do jogo: narrativa, espaço e ação.	134
<i>4.8.1 Narrativa</i>	<i>135</i>
<i>4.8.2 Espaço</i>	<i>137</i>
<i>4.8.3 Ação</i>	<i>139</i>
<i>4.8.4 O processo criativo.....</i>	<i>141</i>
5 DESEMBARAÇANDO FIOS: CONCLUSÃO.....	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Convite ao mergulho.....	2
Figura 2: Olha!	21
Figura 3: Sara me desenhou no caderno de campo.	24
Figura 4: Sequência de fotos feita pela Gabi.....	29
Figura 5: Armando.	38
Figura 6: Foto da área comum a todas as turmas.	38
Figura 7: Corredor entre as salas de educação infantil.....	39
Figura 8: No meio do caminho tinha uma cobra.	39
Figura 9: Sala referência.	41
Figura 10: Sala referência -banheiros.....	41
Figura 11: Quadra da Carandaí.	42
Figura 12: O olhar de Gabi sobre a Quadra da Carandaí.	43
Figura 13: Parquinho.	43
Figura 14: Os escorregadores.	44
Figura 15: Sala de teatro/ auditório.	45
Figura 16: Aula de teatro, jogo Caça Tartaruga.	51
Figura 17: Aula de teatro, jogo Cara e Corpo.	51
Figura 18: Registro em vídeo. Aula de teatro, jogo Jornal Nacional.	52
Figura 19: Eureka!.....	56
Figura 20: Essa árvore tem dono!	59
Figura 21: No alto.	60
Figura 22: Cama de folhas.	63
Figura 23: Sobre um banho, com amor, no parquinho em dia de calor.	64
Figura 24: Sem pisar no chão.	65
Figura 25: Uma cena dramática.	65
Figura 26: (Andando de costas) Te vejo daqui de dentro!	66
Figura 27: Ficar para trás da fila.	67
Figura 28: Tempo da espera.	67
Figura 29: Varinha do Harry Potter, objeto proibido!.....	69
Figura 30: Ô!	72
Figura 31: Ô!	73
Figura 32: Escrevendo.....	76
Figura 33: Assim!.....	78
Figura 34: Agora assim!.....	79
Figura 35: A pinha!	80
Figura 36: Fogo! Corredor.	83
Figura 37: Ilustração de Antoine de Saint-Exupéry.	88
Figura 38: Registro fotográfico da Intervenção II.....	88
Figura 39: Tecidos! Atacaar!.....	90
Figura 40: “Mar de cadeiras”.	96
Figura 41: Gabi dormindo na cabana.	102
Figura 42: Protocolo da Gabi referente à intervenção II.	102
Figura 43: Vanessa pelo binóculo.	104
Figura 44: O casco da tartaruga.....	104
Figura 45: Protocolo do Leo.....	109
Figura 46: Protocolo da Clarice	110
Figura 47: Na água, na grama e na terra. Intervenção II.	112
Figura 48: Protocolo da Clarice.	116

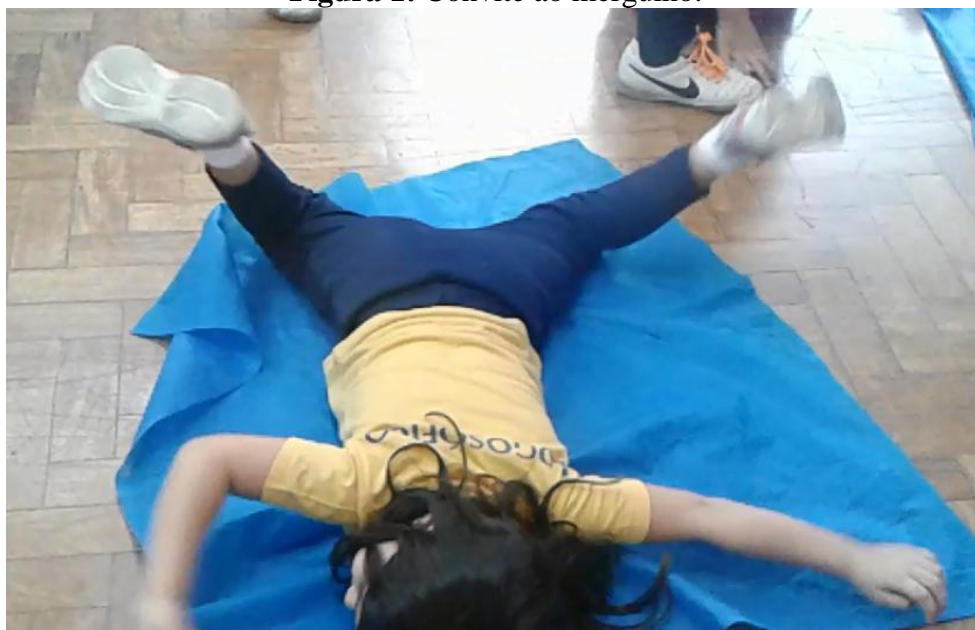
Figura 49: Protocolo do Leo.....	116
Figura 50: Protocolo do Daniel.	117
Figura 51: Uma árvore com folhas. Intervenção III.....	118
Figura 52: Tartarugas.	119
Figura 53: Uma árvore. Intervenção III.	121
Figura 54: Protocolo da intervenção III.	122
Figura 55: Protocolo da intervenção III.	123
Figura 56: Protocolo da intervenção III.	123
Figura 57: Sou um guepardo! Intervenção III.....	124
Figura 58: Registro da intervenção III.	125
Figura 59: A história da serpente. Intervenção IV.	126
Figura 60: Experimentando ideias.....	127
Figura 61: Em busca das serpentes	128
Figura 62: Carmela e a cabeça da cobra.....	129
Figura 63: Leandro e Bárbara manipulando suas árvores.	129
Figura 64: Márcia com a árvore em seu tronco.....	130
Figura 65: A maior serpente.....	130
Figura 66: Vídeo e Pipoca. Intervenção V.	132
Figura 67: Bárbara, a caçadora de borboletas.	140
Figura 68: Desembaraçando fios.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Datas das intervenções pedagógicas	27
Quadro II: Conteúdo das reuniões com a professora de teatro.....	27
Quadro III: Etapas da pesquisa.....	32
Quadro IV: Rotina das sextas- feiras.	40
Quadro V: Jogos experienciados pelas crianças 2017 / 1.	48
Quadro VI: Intervenção, objeto, registro e material.	52
Quadro VII: Objetivos dos jogos nas intervenções.	99

1 INTRODUÇÃO

Figura 1: Convite ao mergulho.



Fonte: Foto tirada pela autora no dia 09 de junho de 2017.

1.1 O Mergulho

A presente dissertação nasce de uma investigação teatral *com* crianças pequenas que visou perceber a relação destas com os objetos e seus deslocamentos na aula de teatro e teve sua temática ampliada no sentido de verificar também as teatralidades presentes em seu cotidiano escolar.

O interesse em nos debruçarmos sobre este tema recebe afluentes de outros tempos e espaços...

Tempos de oficina para crianças pequenas no espaço escolar, tempos de graduação na Escola de Belas Artes da UFMG, tempos e caminhos para entender experiências estéticas com crianças, tempos e espaços do antes e do agora. Pois, antes do mergulho para observar apropriações de objetos na aula de teatro, outras imersões teatrais estiveram em cena.

A minha primeira experiência com teatro e educação básica foi por meio do Projeto de Extensão "Experiências teatrais na Educação Infantil"¹, em 2012, no qual eram pensadas maneiras de experienciar o teatro com crianças pequenas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (UMEI). Sob coordenação do Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo, buscávamos, a partir de leituras e observações, compreender a dinâmica da educação infantil, direcionando nosso olhar às crianças, às relações entre pares, às suas brincadeiras e aos seus modos de ser. Esse projeto de extensão não só colocou luz sobre a imensidão das práticas escolares da educação infantil, como nos encorajou a preparar outras expedições...

Em 2014, fomos – a mesma equipe coordenada pelo Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo – para Manizales, Colômbia, compartilhar "Criação e Experiência em teatro com crianças pequenas"², com o olhar voltado para a análise do Protagonismo

¹ O projeto tem um importante papel na formação de professores de teatro para a primeira infância. Tensiona experiências teatrais da Educação Infantil e busca compartilhar noções contemporâneas do fazer teatral com crianças pequenas, aliando pesquisa e prática.

² Resumo: Essa experiência é fruto do projeto "Teatro-Educação: experimentos teatrais na Educação Infantil" que acontece na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Alaíde Lisboa, localizada na cidade de Belo Horizonte (Brasil) desde 2010. (...) A prática teatral desenvolvida com as crianças partiu, portanto, do universo da brincadeira, aproximando os saberes das crianças com elementos específicos do teatro (corpo, tempo, espaço). Nossa intenção foi propor novas possibilidades de desenvolvimento do teatro com crianças, tomando-o como processo de construção de conhecimento na sala de aula. Por isso a importância do adulto-professor participar junto das crianças nas experimentações, incentivando-as e encorajando-as a descobrir suas próprias potencialidades. Esse cuidado estético pode ser entendido como o respeito e atenção do professor às demandas da criança, buscando compreender seus interesses e seus modos de participação nas práticas propostas. Aguçar o olhar e a escuta para os dizeres e necessidades da infância é tarefa necessária e constante para o rol das aprendizagens da docência com crianças pequenas.

Infantil, mostramos um processo criativo, no qual as falas e corporeidades das crianças eram materiais para fazer teatro.

Em 2015, no trabalho de conclusão de curso "Tecendo a Cena: Costuras de um teatro com crianças pequenas³", lancei o olhar sobre o que nomeamos de Fruir, Criar, Eu(s) e Corpoespacializar. Categorias estas que chamamos de Emaranhados, já que as percebemos de forma fluida, mas buscamos identificá-las em suas especificidades e potencialidades.

Ancorada nessas experiências, alcancei novas terras, já como professora de teatro, oferecendo oficinas teatrais em UMEIs por meio do Projeto de Ação Pedagógica (PAP). Foi nesse espaço que levantei o problema de pesquisa dessa dissertação.

Em uma oficina de teatro, realizada na UMEI Santa Amélia, com crianças de 4 e 5 anos, utilizei materiais da sala de aula referência, como: cadeira, mesa e colchonetes para construir um *local* (onde /ou cenário) pelo qual um *personagem* (quem) passearia. Observamos o processo criativo do grupo de crianças e ficamos instigados a investigar a construção e apropriação desse espaço por elas. Uma construção com objetos que exigia deslocamentos da sua apropriação cotidiana, acionando, portanto, a capacidade simbólica das crianças, algo que elas utilizam em vários contextos, e que ali pretendíamos centralizar.

Dentro de todas essas expedições, projeto de extensão, artigos e oficinas, alguns questionamentos foram mapeados, fizeram parte de todos esses processos e ressurgiram na pesquisa do mestrado: Quais as formas da criança pequena experienciar teatro na educação infantil? Como pode ser desenvolvida a experiência teatral com crianças pequenas? Qual a linha que separa teatro e brincadeira para a criança?

Esses itens não só fazem parte da minha trajetória como professora pesquisadora, como atravessam meu problema de pesquisa, definindo a empiria.

1.2 As perguntas

³ Esse artigo eclode da crisálida após a experiência realizada em 2014 na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Alaíde Lisboa. Com caráter de Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro, relata e reflete minha experiência teatral na educação infantil como observadora e propositora. Descreve a imersão do meu papel como professora de teatro que busca perceber e ressaltar as teatralidades nos encontros com as crianças. Busco costurar a noção da infância e do teatro de hoje para dialogar com a vida dessas pequenas lagartas-gente, sugerindo um processo criativo de uma cena que dialogue com a contemporaneidade. Releio o diário de bordo, revejo fotos e vídeos para que a memória registrada se misture com a memória corporal e torne-se palavra alçando novos voos.

Fomos para o campo de pesquisa com o intuito de analisar *as maneiras com que as crianças de 5 anos construíam e ocupavam espaços de ressignificação na experiência com a linguagem teatral*, entendendo espaços de ressignificação como espaços imaginativos criados a partir da apropriação de objetos, partindo das vivências que propusemos em nossa prática docente.

No entanto, a experiência da pesquisa de campo, a partir de fevereiro de 2017, permitiu ampliar o raio de nossas buscas. Ao nos depararmos com a *ausência* de objetos na aula de teatro, lançamos o olhar sobre a apropriação de objetos em outros tempos e espaços da escola, entendendo as ações e interações da criança com um material, que faz do objeto um brinquedo (VIGOTSKY, 2014; BROUGÈRE, 2008), para num segundo momento planejar as intervenções pedagógicas nas aulas de teatro, nas quais o objeto adquirisse centralidade e teatralidade (COSTA, 2007; NAZARETH, 2010; CINTRA, 2014).

A trama que envolveu nossa pesquisa de campo, ainda sobre a brisa dos questionamentos mapeados em nossa trajetória, levou-nos mais uma vez a perceber encontros entre teatro e brincadeira, agora com o recorte na materialidade - entre apropriação de objetos na aula de teatro e ressignificação de objetos em brinquedos noutros tempos/ espaços escolares. Ao nos depararmos com o conceito de teatralidade (LEONARDELLI, 2011), o objeto transformado em brinquedo também adquiriu uma outra energia e por isso as relações entre as crianças na aula de teatro e fora dela passaram a ser analisadas e amparadas por esse conceito.

Nas aulas de teatro, em decorrência de uma primeira análise dos dados, outra questão emergiu: *que outros conceitos teatrais surgem a partir da apropriação do objeto?* Essa pergunta ancora-se na reformulação do nosso objetivo geral no decorrer da pesquisa: ***investigar a apropriação de objetos na aula de teatro e seus desdobramentos com crianças de 5 anos.***

Ricardo Japiassu (2003), importante teórico de teatro educação, aponta para o desenvolvimento de representações dramáticas mais elaboradas pelas crianças a partir do uso de objetos (que ele nomeia como pivôs) em aulas de teatro - que ancoram a imaginação criadora a partir de **signos cênicos**. O autor afirma a escassez de pesquisas teatrais que centralizem a relação das crianças com objeto em contextos teatrais, e é a partir dessa lacuna que nossa investigação se desenvolve.

1.3 Alto mar: Teatro na escola

Nossa pesquisa está inserida em um horizonte de experiências teatrais na educação, especificamente no encontro entre teatro e crianças na escola.

Trata-se de um estudo que abarca duas frentes: as especificidades do ensino de teatro e as especificidades da educação infantil. O primeiro deságua em diferentes vertentes e métodos e o segundo na concepção de que cuidar e educar são componentes indissociáveis e que se orientam por e a partir de diferentes linguagens.

A palavra teatro, tomada isoladamente, refere-se, de fato, às mesmas práticas, se tivermos em mente o teatro naturalista, a representação brechtiana, os sonhos de Artaud, (...) ou uma performance contemporânea? (RYNGAERT, 2009, p.29)

Ryngaert (2009) lança esse questionamento para refletirmos sobre as formas teatrais, espetaculares, que possuem processos criativos e estéticos próprios. E ao tomarmos essa questão para as discussões em torno do teatro no ambiente escolar, *locus* do presente estudo, somos conduzidos a outras perguntas: o que se pensa, quando se pensa em fazer teatro? Essa ideia de teatro cabe na experiência escolar? Quais teatros estão sendo oferecidos na escola?

Ao refletirmos sobre essas questões, entendemos que as experiências teatrais que foram documentadas e analisadas em pesquisas acadêmicas, ocupam tempos/ espaços específicos quando se trata do ambiente escolar.

Vera Lúcia Bertoli Santos (2005, 2009) observa que as experiências teatrais, principalmente na educação infantil, muitas vezes se esgotam nas apresentações festivas, por meio de uma história decorada e ensaiada que se relacionam com o tema celebrado. Tal processo tem como objetivo um produto, afirmando *um* imaginário de teatro ligado a apresentações e a representações por parte das crianças de um trabalho construído pelo adulto professor. O teatro oferecido no contexto escolar resumiria-se a ensaios e repetições?

Cientes de que participar de uma montagem cênica possibilita o contato com conceitos teatrais amplos de representação à produção teatral, gostaríamos de tensionar os modos como essa montagem é concebida: os alunos participam de todo processo criativo desenvolvendo os elementos teatrais presentes nessa montagem?

O ensino tradicional insiste em direcionar a sua ação noutra sentido, afirmando-se por métodos autoritários de abordagem das disciplinas artísticas, caracterizada pela imposição de valores e conhecimentos elaborados pelo professor, em detrimento da participação ativa e cooperativa das crianças. No caso das mencionadas montagens cênicas escolares, as crianças parecem limitar-se a reproduzir padrões estereotipados e modelos adultos (sem sentido para elas), o que tende a ocasionar condutas exibicionistas quando não significam experiências traumáticas (SANTOS, 2009, p. 07).

Pesquisas recentes, que refletem sobre as vastas experiências de teatro na escola, JAPIASSU (2003, 2007), FERRAIUOLI (2011), PEREIRA (2014) SOUZA, (2006), PONTES (2016) afirmam a variedade de expressões teatrais que podem ser desenvolvidas com crianças, colocando-as como protagonistas no processo de experiência artística, compreendendo que a expressão lúdica da criança é em si uma ponte para a expressão teatral.

Luiz Fernando de Souza (2006) analisa, ao utilizar a contação e reconstrução dos contos de fadas, as elaborações que a criança faz da sua vida, como uma via para o elemento dramático, entendendo que ele se compõe de elementos fantásticos e cotidianos.

Com um grupo de crianças das séries iniciais do ensino fundamental e utilizando o teatro de bonecos, Adriano Ferraiuoli (2011) auxilia-nos a pensar a questão do objeto/ brinquedo, como um personagem projetado, moldado pela materialidade e explorado pela imaginação criadora das crianças. Enquanto Bruno Pontes (2016) compreende a experiência estética presente na corporeidade da criança.

Diego Medeiros de Pereira (2014) constrói junto com um grupo de crianças situações ficcionais, intensificando uma atmosfera de jogo e brincadeira, promovendo diálogo com o faz de conta através da utilização do drama como método de ensino.

Ricardo Japiassu (2003, 2007) analisa o faz de conta na perspectiva sócio-histórica cultural e aponta para a utilização de jogos teatrais com crianças na educação infantil como um dos caminhos para a exploração dos elementos cênicos.

Esses autores compartilham um leque de possibilidades para o fazer teatral no contexto escolar com crianças pequenas e apontam para a postura do professor como estimulador dessas propostas. Algo que Marina Marcondes Machado (2012), embasada por Winnicott, aponta como a postura de um adulto "presente ausente", que ao mesmo tempo em que estimula e medeia as situações criativas, afasta-se para possibilitar que a criança encontre seus próprios caminhos.

Neste movimento de aproximar e recuar dos processos de aprendizagem artísticos das crianças, Roberto Frabetti (2011) chama atenção para a necessidade de um reconhecimento de um "Alfabeto Teatral" por parte do condutor das experiências teatrais, que pode ser percebido ao olhar as interações das crianças entre seus pares e com a linguagem teatral. Segundo ele, é nessa busca por estranhar as ações espontâneas das crianças que o professor vai descobrindo um teatro seu. Ao fruir a performance do outro encontrará com a performance de si, de seus modos, gestos, formas de ser, brincar e jogar com simplicidade, e isso o ajudará a desfrutar do gesto da criança e refletirá nas formas de experienciar teatro com elas, pois, ao imergir-se na arte teatral, buscando reconhecer esse alfabeto, seu olhar sobre as produções cênicas *com e para* as crianças também será alterado.

Tratando de produções cênicas para crianças, Maria Clara Machado (1956), na segunda publicação de *O tablado*, já chamava atenção daqueles que estavam produzindo para elas, lembrando do cuidado estético ao invés de subestimar as suas capacidades poéticas de fruição.

As leis que regem a maneira de se escrever para crianças são as mesmas para qualquer peça de adultos. A cena é lugar onde se vivem situações, e não sala de aula onde atores dizem coisas para educar as crianças (...) que a lição esteja contida na ação (...). Ora a criança vive em permanente estado de poesia, não é necessário que entenda tudo a maneira do adulto (1956, p.14).

Lembramos de que os espetáculos aos quais as crianças e os educadores têm acesso interferem também no tipo de experiência teatral que está sendo oferecida e experienciada nas escolas: estilos, estéticas, histórias diversas e às vezes "inacabadas", abrem as possibilidades de um teatro na escola que não esteja apenas vinculado a uma representação de histórias bem definida, ditas adequadas, para a capacidade de abstração das crianças.

Mesmo com todas as experiências apresentadas acima, por que a experiência teatral no âmbito escolar ainda tem sido reduzida, ou entendida, a ensaios para datas comemorativas?

Joaquim Gama (2002) diz que o ensino tradicional em que o conhecimento é passado por um professor e memorizado pelo aluno é o cerne do que mantém o ensino de teatro reduzido ao ensaio de peças. Mesmo John Dewey já tendo apontado uma diretriz diversa na direção de valorizar a significação do jogo infantil na escola (COURTNEY, 2003), contribuindo para reflexões sobre o fazer e a experiência,

afirmando o jogo dramático como possibilidade teatral, a repetição e memorização ainda fazem parte de grande parte das experiências teatrais na escola básica.

Por outro lado, Gama (2002) relembra que com a Escola Nova a livre expressão foi centralizada e justificada pela organização emocional e seus reflexos nas relações sociais. Esse processo refletiu no ensino das artes, num primeiro momento, afastando-a da necessidade de um produto, uma peça, uma obra. Tal perspectiva deslocava de um fazer embasado no conteúdo, passado por um professor, a um *laissez faire* do aluno, no qual os conceitos eram substituídos pela expressão individual (BARBOSA, 2015). Assim, distanciando-se da repetição vazia e por outro lado tensionando a sistematização da experiência artística.

Dentre as diversas experiências brasileiras, destaca-se a prática proposta por Augusto Rodrigues, representante da valorização das ações da criança, que percebeu crianças "imóveis, em carteiras enfileiradas em salas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis" (RODRIGUES, 1980, p.21) e afirmou a necessidade de criar oportunidades para que elas desenvolvessem toda a sua força e poder criador.

Nas experiências da Escolinha de Artes do Brasil (EAB), cabia ao professor ser um estimulador e observar atentamente as produções das crianças. A EAB não só "estimulava a auto- expressão através de atividade artísticas e recreativas,(...) como difundia os resultados obtidos e estimulava a criação de escolas do mesmo gênero" e também incentivava a especialização de professores para o ensino e orientação de ações artísticas e recreativas (Reportagem de Flávia da Silveira, Correio da Manhã, 1951 in RODRIGUES, 1980)

Ana Mae Barbosa, pesquisadora referência no ensino de artes visuais e importante teórica no âmbito da arte-educação, aponta a ampliação do repertório dos alunos como a superação do ensino da arte centrada no professor e no foco à ação espontânea.

Para a autora, "todos podemos compreender e usufruir da arte" (BARBOSA, 2012, p.18), ao fruir, contextualizar e fazer arte. Assim, a leitura de imagens e a discussão do seu contexto embasam a expressão artística no que ela nomeia Abordagem Triangular. Essa abordagem pode ser transportada para o ensino de teatro, uma das expressões no ensino de arte, logo um processo de montagem cênica viria a ser mais proveitoso, e por que não cuidadoso, se incluísse o aluno em toda a sua potencialidade, da fruição à contextualização, que conseqüentemente afastaria o ensino de teatro das

pecinhas "decoradinhas" e o aproximaria de uma experiência artística inculcida de toda a sua complexidade e movimento.

Como aponta Mirian Celeste Martins (2011), não é necessário dispensar toda a energia artística visando um produto, pois o fim pode ser encontrado no próprio processo, na própria experiência, em que o olhar e a ação investigativa do professor e da criança são em si o despertar da fruição e do fazer artístico.

Mas no que consiste a experiência teatral com e para crianças?

As orientações pedagógicas oficiais e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) apontam, no que se refere ao ensino de teatro nas aulas de artes, para um trabalho fundado no **teatro como expressão e comunicação, teatro como produção coletiva** e como produto cultural e **apreciação estética**. Tais parâmetros buscam sustentar e referenciar o ensino de teatro nas séries do ensino fundamental. Mas e na educação infantil?

Para compreender o ensino de teatro neste nível educacional, cabe apreender as propostas para a educação infantil e como estas se organizam. Nesse caso estamos adentrando um terreno de conquistas mais recentes e de uma organização curricular própria.

1.4 O porto onde se ancora a pesquisa: a educação infantil

É somente no final da década de 70 e anos iniciais da década de 80 do século XX que são oficializados os direcionamentos curriculares para a educação infantil em âmbito nacional.

Diante de debates sobre o papel dessa etapa educacional, deparamo-nos com sua organização histórica, a qual a educação infantil não era considerada parte da educação fundamental, mas se caracterizava por uma diversidade de configurações.

Desde sua constituição no final do século XIX no Brasil, diferentes modelos de educação à criança pequena foram construídos. Destaca-se um modelo assistencialista voltado para as crianças das camadas populares, ou de uma educação que compensasse suas supostas carências culturais. Nas camadas médias, concentrava-se um modelo que preparasse as crianças para o ensino fundamental, centrando em atividades voltadas para o aprendizado da língua escrita (KRAMER, 1984; LOPES E SOBRAL, 2014).

Respalhada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, e pelo Estatuto da criança e do Adolescente, a educação infantil fortificou-se como um direito

da criança não só pelo viés do cuidado, mas também pelo educacional, buscando construir um modelo único que permitisse uma educação de qualidade estendido a toda população infantil.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEB, 2013), é claro o posicionamento de que **cuidar e educar são indissociáveis**, além da responsabilidade de todos aqueles que estão presentes na unidade de educação infantil para que isso se efetive, entendendo que "educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a **ludicidade** e a **expressividade infantil**" (BRASIL, 2013, p.91). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) afirmam que as interações e brincadeiras são os eixos norteadores das propostas entre cuidar-educar e que estes devem perpassar todas as propostas na escola.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), de caráter orientador, as áreas de conhecimentos contempladas são: movimento; **música, artes visuais**; linguagem oral e escrita; natureza, sociedade e matemática. Onde está inserida a linguagem teatral?

O mesmo documento, segundo Ricardo Japiassu (2007), "esclarece que o faz de conta constitui excelente oportunidade de interação para as crianças e que essa modalidade de atuação lúdica deve ter lugar assegurado na rotina pedagógica das creches e pré-escolar ao longo de toda a educação infantil" (JAPIASSU, 2007, p.16).

Dada a compreensão das aproximações e imbricações entre faz de conta infantil e a linguagem teatral, parece-nos então que o lugar do teatro na educação infantil é pontual:

O documento sinaliza o importante papel do faz de conta nos processos de desenvolvimento cultural do sujeito, mas, contrariamente, descarta a necessidade de trabalhar sistematicamente a linguagem teatral como área relevante do "conhecimento de mundo" necessário ao letramento do educando (...) apenas as músicas e arte visuais são linguagens artísticas explicitamente recomendadas (JAPIASSU, 2007, p. 17) (Grifos nossos).

Entre as discussões dos documentos que norteiam a educação infantil está a preocupação com a escolarização precoce e a sistematização de conhecimentos a serem desenvolvidos com as crianças (LOPES E SOBRAL, 2014).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em discussão, a estruturação dos conhecimentos está dividida em **campos de experiência**. A pesquisadora italiana Zucolli (2015), ao discutir a noção de campos de experiência,

revela que "são os objetos de arte, com suas características específicas que nos permitem experimentar diretamente e nos introduzem na vida com força, são eles que criam a oportunidade para viver uma experiência intensa" (ZUCOLLI, 2015, p.215). As linguagens estão interligadas entre si e exigem a compressão de suas complexidades ao serem tratadas, resguardando suas especificidades.

Então, como propiciar a experiência artística sem centralizá-la em algum momento? Qual o papel do teatro na educação infantil? É ainda o fazer artístico espontâneo reflexo da Escola Nova, assegurado pelo momento do faz de conta?

Se a linguagem teatral não é dita/escrita/definida como campo de conhecimento, porém vem sendo desenvolvida com crianças de 0 a 5 anos (SANTOS, 2005), como ela vem sendo trabalhada? O que é desenvolver a experiência teatral na educação infantil?

Voltamos às colocações de Santos (2005, 2009) que, ao entrevistar professoras da educação infantil, sobre a inserção do teatro no currículo das crianças, percebeu que as respostas eram direcionadas às "pecinhas e teatrinhos" preparadas a partir de temas de livros e datas comemorativas, algo "estruturado, organizado e copiado," que necessita "transmitir uma mensagem" (2009, p.7).

Ora, se o currículo da educação infantil possui suas especificidades e a linguagem teatral também, quais os encaminhamentos necessários para que esse encontro estético possa surgir sem se limitar ao faz de conta espontâneo ou às apresentações temáticas?⁴

Ao refletir sobre essa questão, caminhamos ao encontro dos estudos da infância (SARMENTO 2004, 2008; CORSARO, 1985, 1992, 2002) e da experiência teatral com crianças pequenas (MACHADO 2010abc, 2011, VIGOTSKI 2014, RYNGAERT 2009, JAPIASSU, 2003, 2009).

1.5 Teatro na educação infantil: nosso acampamento

Nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar,

⁴ Cabe ressaltar que a legislação referente à educação infantil não indica como componente curricular as aulas especializadas, tal como a de teatro, e que a formação exigida para lecionar nessa etapa da educação básica é em Pedagogia, sendo admitida a formação em nível médio, em Magistério. Para mais informações, ver: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 02 de abril de 2018, e FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org). **Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança (OSTROWER, 1986, p. 127).

Fayga Ostrower (1986), em seu livro sobre criatividade, resume com essa afirmação os processos que envolvem as experiências artísticas para e com as crianças e também o processo de fazer de conta numa atividade não direcionada. Perceber os encontros entre a brincadeira espontânea e a experiência teatral no seu "fazer solto, **difuso**, espontâneo, imaginativo, **no brincar**, no sonhar, **no associar**, **no simbolizar**, no fingir da realidade", como sugere a autora, tratando da arte em geral, é o caminho para compreender o teatro com crianças na educação infantil.

Em busca de caminhos já percorridos por teóricos que se debruçam tanto sobre a criança e sua relação com mundo (SARMENTO 2004, 2008; CORSARO, 1985, 1992, 2002; VIGOTSKI, 2014) como por autores da área de teatro educação (JAPIASSU, 2003, 2009; MACHADO 2010, 2011; RYNGAERT 2009; SANTOS, 2005, 2009; PUPO, 2001, 2005), promoveremos um diálogo no sentido de desvendar as possibilidades estéticas do teatro na educação infantil, considerando que o teatro como uma linguagem também é uma forma de a criança se relacionar com o mundo. Para isso, apresentaremos olhares sobre as crianças e as infâncias que nos auxiliam a compreender as práticas teatrais possíveis.

As crianças nos dão indícios a todo tempo sobre o que é ser criança no mundo hoje e ao mesmo tempo compreendemos que esse olhar sobre sua ação é uma construção, uma leitura de infância inserida em uma trama cultural (SARMENTO, 2008; CORSARO, 1985; MACHADO, 2010a).

Uma das buscas dentro dos estudos sobre as crianças é entender elementos e ferramentas que auxiliem a compreensão das suas leituras do mundo em que a corporeidade parece destacar-se, já que, como traz Marina Machado (2012a), essa apreciação pode ser vista através da relação corpo- mundo.

Embasada pela leitura da obra de Merleau Ponty, a autora sugere três ângulos corporais de análise: o (1) **mundo circundante**, o (2) **mundo das inter-relações** e o (3) **mundo próprio**. Quando se refere a "o mundo", considera (1) o espaço partilhado por todos os agentes de uma comunidade, (2) a relação entre as pessoas, os lugares e as materialidades sem neutralizar a (3) individualidade. Logo, ao buscarmos compreender como a criança se organiza, podemos ter em mente essas três relações que se completam

e se sobrepõem. A criança relaciona-se com esses mundos de forma diferente da do adulto, logo sua relação com o teatro também é outra.

Compreendemos que as ações das crianças devem ser entendidas nessa dimensão da diferença e não de inferioridade (SARMENTO, 2002), já que a criança vive o mesmo mundo do adulto, mas o compreende de outra maneira (MACHADO, 2010c).

Por isso, para percebermos essas diferenças, Manuel Sarmiento (2005) convida-nos a atermo-nos à infância definida pela alteridade em relação ao adulto, superando "as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna que tematizou a criança (...) na transitoriedade" (SARMENTO, 2005, p.372), positivando (MACHADO, 2010b) as ações das crianças.

O adulto que rega a flor da vida é aquele que não parte de generalismos e normas a partir de faixas etárias que engessam as práticas, mas, antes, busca reconstruir as dinâmicas interpessoais, vividas, inscritas e pensadas a partir das **culturas da infância** (MACHADO, 2010c, p.84).

As culturas da infância, fonte da qual o teatro com crianças deve beber, podem caminhar a partir de 4 conceitos, formulados por Manuel Sarmiento (2004): interatividade, ludicidade, fantasia do real e reinteração.

A interatividade consiste em perceber os saberes, regras, costumes que a criança ativa em relação com outras crianças, com os adultos, com o meio; uma aprendizagem que é "eminentemente interativa". "Essa partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento" (SARMENTO, 2004, p.14). As interações também fazem com que costumes, rituais e brincadeiras passem para outras gerações e por isso perpetuem.

Quanto à **ludicidade**, o autor afirma:

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem, é uma das suas atividades significativas. Porém, as crianças brincam continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinções, sendo o brincar muito do que as crianças fazem mais de sério (SARMENTO, 2004, p.15).

As relações, aprendizados, prazeres e angústias são expressos através do lúdico. O ato do brincar, fazer de conta, criar situações, interagir com personagens, reestabelece

a relação da criança com o mundo circundante, ressignificando as experiências através de uma expressão específica, nomeada de expressão lúdica. Para Sarmiento (2004), o termo **fantasia do real** é mais apropriado em relação ao termo faz de conta, usado com frequência.

Ele nos chama a atenção para o fato de que a realidade e a fantasia na brincadeira infantil são marcadas pela fluidez e por isso não devem ser tratados de formas dicotômicas, já que "as crianças transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário" (SARMENTO, 2004, p.16), logo, o faz de conta é real!

E qual seria o momento para fantasia do real? Quanto tempo dura? Ele está no cotidiano da criança e aparece sutilmente, sem pedir licença, e caracteriza-se pela não linearidade e literalidade (SARMENTO, 2004).

O pensamento fantasia se reporta a situação, pessoas ou acontecimentos, também se exprime na apropriação de objetos pela criança- esses não são nunca apenas o que valem ou para que servem, mas outra coisa ainda, como dizia Fernando Pessoa, "Essa coisa é que é linda" (SARMENTO, 2004, p.17).

Percebemos que todos esses conceitos se conjugam e se tornam bagagem para a expressão teatral. Esses elementos apontados individualmente se evidenciam em conjunto, tanto na brincadeira como na experiência teatral. A reinteração está presente, seja na vivência primeira ou na repetição sempre há algo de novo. Em cada repetição existe um elo com a experiência primeira e uma exploração que avança, sempre no sentido de compreender seu cotidiano de forma imaginativa.

A criança brinca para brincar, mas acaba por apreender o mundo a sua volta e a si mesma. "É nesse espaço lúdico que as crianças brincam, que os artistas criam, que os filósofos pensam, que os religiosos exercem suas crenças" (MACHADO, 2010c, p.58).

O americano Willian Corsaro (1992, 2002), em suas pesquisas etnográficas com crianças, pode evidenciar feições do brincar que nos interessam.

Ele percebeu que no brincar, ação espontânea, entende-se uma forma de elaboração da vida, em que, por meio da brincadeira, a criança vivencia papéis, revive experiências, dialoga com a memória e interage com seus pares.

Em suas observações, o sociólogo pode constatar que no ato de reproduzir, lembrar em ação, a criança não só repete, mas interpreta suas vivências e ele nomeia esse ato de **reprodução interpretativa**, e atenta para o fato de que os pares, as outras

crianças que fazem parte da mesma geração, são atores nessa reprodução, logo a reprodução interpretativa é individual, mas também social.

Esses conceitos pautados por Corsaro (1992) e também por Sarmiento (2004) mostraram-se fundamentais para compreender os encontros entre a cultura da infância e a experiência teatral, pois, somente o entendimento dessa dimensão da cultura permite apreender a criança no centro do processo criativo em teatro, considerando-a como agente em seu aprendizado cênico.

Reafirmando que o adulto que conduz a experiência cênica, deve ter ciência da criança como produtora de cultura (CORSAO, 1992) inserida em um universo simbólico (VIGOTSKI, 2014) e a partir daí trazer os elementos próprios do teatro.

Somente com as considerações acima, a respeito da criança, é possível propiciar um processo criativo no qual, de fato, a criança é protagonista.

Imaginar, criar, simbolizar e o ato de ser espontâneo fazem parte de fazer teatro, mas para que a experiência teatral aconteça é preciso que um adulto crie situações significativas para a experimentação dos conceitos teatrais e seu refinamento.

A partir disso, Marina Machado (2011) aponta seis habilidades teatrais a serem desenvolvidas pelas crianças que têm profundos encontros com o ato de brincar:

- a busca de um **"espaço" imaginativo, cênico** e de um **"tempo" ficcional** (Agora eu era..era uma vez, muito tempo atrás, muito longe daqui... quando eu era);
- uso do corpo de modo integral e imaginativo;
- **corporificação de um "quem"** (que não sou eu, mas que está em mim)
- composição, a partir de combinados, de **uma narrativa a ser vivida**, vivenciada pelos que combinam;
- necessidade plena da capacidade humana para **a invenção**;
- **saída da vida cotidiana** tal qual ela se apresenta (uma espécie de suspensão do tempo e do espaço realista estrito senso) (MACHADO, 2011, p.4) (Grifos nossos).

Esses apontamentos contém informes que encontramos nas brincadeiras e jogos dramáticos, algo já sintonizado por Vigotski:

A representação teatral está mais próxima e mais diretamente ligada às brincadeiras do que qualquer outra forma de expressão artística. Ela é raiz de toda a criatividade infantil e por isso é a mais sincrética, isto é, contém em si elementos das várias modalidades de expressão artística. (...) é fonte de inspiração e de material para os diferentes aspectos da criatividade infantil (VIGOTSKI, 2014, p.89).

Nesse sincretismo apontado por Vigotski (2014), a brincadeira é um meio de apresentar e oferecer teatro às crianças. Nessas brincadeiras observamos um caráter de **jogo**,

(Huizinga e Caillais descrevem-no) como sendo uma atividade livre, gratuita, regrada, de **caráter incerto**, que **cria ordem** e é ordem, **estabelecendo intervalos na vida cotidiana**, ao mesmo tempo em que - característica especialmente relevante - abre espaço para metáfora e para a ficção (PUPO, 2001, p. 181).

Jean Pierre Ryngaert, importante autor para pedagogia do teatro, observa o jogo como algo que "se situa entre o subjetivo e o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e comunicação" (2009, p.41), um "movimento em curso, onde sempre há, em quantidade desigual, invenção e reinvenção" (2009, p.53).

É no jogo de **fazer para o outro**, para uma **noção de plateia**, que ocorre a diferenciação das experiências teatrais para crianças maiores e crianças pequenas, de até 6 anos. Assim como Ryngaert, concordamos que a criança pequena "Joga para si, diante dos outros" (RYNGAERT, 2009, p.30), portanto, sabe que é observada, mas não encena para quem a assiste, joga, brinca e **faz teatro para si na frente de pares** que, também, brincam e para um educador que direciona e, por vezes, adentra a experiência.

É nessa noção de apresentação de si, ao invés de apresentação, que analisaremos a nossa experiência de teatro com crianças, por um viés que se aproximaria do teatro dito contemporâneo.

É nesse não gênero teatral que verificamos o caminho de um teatro com crianças, naquilo que Maria Lúcia Pupo (2010) nomeia de poema cênico (*apud* Lehmann), um compartilhamento de experimentações, seus riscos e acertos, em que, ao invés de representar um personagem, o sujeito apresenta-se (PUPO *apud* Lehmann, 2010), quebrando não só o paradigma da personificação, como da dramaturgia clássica de um texto dramático.

Na fantasia do real, a criança age a partir de referências culturais, dos significados culturais de suas ações e signos (JAPIASSU, 2003), mas a despreocupação com a linearidade e a caracterização de sua ação polifórmica (MACHADO, 2010ab) aproximam o seu estado de brincadeira do teatro dito contemporâneo. Neste sentido, a criança distancia-se da necessidade de transmitir uma mensagem para um outro, a partir de um roteiro específico, fortalecendo o brincar e sua fluidez, acima de tudo.

A força da metáfora, presente na brincadeira e num teatro menos clássico, é diretamente focalizada quando o jogo parte da proposta de utilização de um objeto como significante de outro. "Retoma-se, desse modo, com outra envergadura, a prática simbólica que já se fazia presente no faz de conta infantil" (PUPO, 2001, p. 185), reconhecendo também a teatralidade desse ato.

A **noção de teatralidade** que "opera no cotidiano que não se limita ao palco e seus artifícios" (RYNGAERT, 2009, p.108) e que, com sutileza, suspende o tempo e o espaço presente (MACHADO, 2011), muito nos interessa. É na teatralidade presente tanto no brincar como na experiência cênica que se encontra nosso ponto de análise empírica.

Compreendemos, assim como Patrícia Leonardelli, que "a teatralidade só é possível pela *ruptura (cleft)*" (2011, p.5). A criação em espaços e relações do cotidiano é o provocador para surgir a teatralidade. Um outro ritmo corporal, uma ressignificação material, ou mesmo outra cadência vocal carregam o cotidiano de teatralidade, distanciando-se de encenações, trata-se de ações sutis, às vezes invisíveis.

Mais do que uma propriedade com características analisáveis, **a teatralidade parece ser um processo que tem a ver com um ‘olhar’ que postula e cria um espaço virtual, distinto, que pertence ao outro**, por onde a ficção pode emergir (...) o olhar do espectador cria uma ruptura espacial por onde a ilusão emerge — ilusão cujo veículo o espectador selecionou de vários eventos, comportamentos, corpos físicos, objetos e espaço sem considerar a natureza real ou ficcional da origem do veículo. A Teatralidade ocorreu sob duas condições: primeiro, através de uma realocação feita pelo *performer* do espaço cotidiano que ele ocupa; segundo, através de um olhar do espectador que emoldura o espaço cotidiano que ele não ocupa. Tais condições criam **uma ruptura entre o espaço ‘fora’ e o espaço ‘dentro’ da teatralidade**. Esse **espaço é o espaço do ‘outro’, é o espaço que define tanto a alteridade quanto a teatralidade** (LEONARDELLI *apud* FÉRAL, 2011, p.5). (Grifos nossos).

Situamo-nos nesta pesquisa com esse "olhar do espectador que emoldura o espaço cotidiano que ele não ocupa" procurando evidenciar as teatralidades das crianças de um espaço "emoldurado" (LEONARDELLI, 2011, p.7) que não adentramos, mas podemos perceber. Exigindo, portanto, uma suspensão da ação das crianças e também do nosso olhar sobre a criação, no qual quem age e quem observa "está teatralizado".

Inicialmente, teatralidade parece ser uma operação cognitiva fantástica realizada tanto pelo observador quanto pelo observado. É um ato

performativo criando um espaço virtual do outro, o espaço transicional discutido por Winnicott, o limiar (*limen*) discutido por Turner, ou o 'emoldurar' de Goffman. Ele ilumina uma passagem, permitindo que tanto o sujeito performativo quanto o espectador passem do 'aqui' para o 'algum outro lugar além' (LEONARDELLI *apud* FÉRAL, 2011, p. 9).

Diante das teatralidades observadas no campo, fizemos dois delineamentos: as teatralidades operando com objetos na aula de teatro e as teatralidades que operam no cotidiano sem uma condução adulta com ou sem a materialidade.

Analisar os eventos nos quais o objeto está inserido em teatralidade na aula de teatro exigiu que dialogássemos com a noção do teatro de objetos (COSTA, 2007; NAZARETH, 2010; CINTRA, 2014) e também com a compreensão do objeto enquanto brinquedo (BROUGÈRE, 2008; VIGOTSKI, 2014, 1988). Em ambos os casos, "figurável e manipulável pelo jogador, o objeto constitui uma materialidade concreta que remete a algo que está no mundo. Sua configuração pode ou não se configurar com a de seu referente" (PUPO, 2001, p.183), entendendo que "a criança opera uma distinção entre o significado (carro, sapatos de salto) e o significante (lata, pés elevado). Tal distinção indica que ela está sendo capaz de tornar presente algo que não está diante de si" (PUPO, 2001, p. 182).

Dessa capacidade de ressignificar os objetos oferecidos na aula de teatro e nos acontecimentos do cotidiano escolar é que organizamos a presente dissertação. Entre as teatralidades do cotidiano escolar e dos objetos na aula de teatro, os dados empíricos revelaram três eixos de análise: a **ação** como personagem, o **espaço** cenográfico e a **narrativa** dramática (RYNGAERT, 2009), que, assim como a própria teatralidade, surgiram na sutileza do encontro da ação da criança com nosso olhar pesquisador. Esses eixos dialogam com os pontos ressaltados por Machado (2011), para observar e incentivar no teatro com crianças pequenas, assim como conversam com os indutores de jogo propostos por Ryngaert (2009).

Os eixos **narrativa**, **espaço** e **ação** surgiram de uma primeira análise das criações das crianças no espaço/tempo da aula de teatro e, como recurso metodológico, buscamos verificar os mesmo eixos em outros tempos/espacos vivenciados com as crianças.

Ryngaert (2011) define os eixos de análise como "Narrativa, Situações e Temas", "Espacos Enquadrados" e "Pessoa e Personagem uma tessitura delicada" como pontos de análise na experiência teatral, mais propriamente, em oficinas de teatro para crianças, adolescentes e adultos.

Buscamos explorar a convergência desses termos com conceituações que visam significar as ações infantis com relação a suas linguagens (GOBBI & PINAZZA, 2015), seus modos de apropriação de brinquedos (BROUGÈRE, 2008) e sua imaginação criadora (VIGOTSKI, 2014; OSTROWER, 1986) e percebemos suas profundas conexões com a linguagem do brincar, em que as fabulações, relações com o espaço físico, e suas ressignificações, movimentam as características desses eixos em torno, também, da compreensão da infância e da criança.

Para que possamos apresentar e fundamentar nossas análises, a dissertação organiza-se em três capítulos.

O segundo capítulo, **A Expedição: A Metodologia e Campo de pesquisa**, apresenta as escolhas teórico- metodológicas que antecederam a ida ao campo de pesquisa e as adaptações práticas necessárias para que a investigação acontecesse. Além de caracterizar a escola estudada, suas especificidades pedagógicas que atravessaram nosso objetivo de pesquisa, e o grupo de crianças, sujeitos da investigação. Além disso, esmiuçamos nossa escolha pela pesquisa de intervenção pedagógica, seu planejamento e efetivação no campo de pesquisa.

No terceiro e quarto capítulos, nomeados de **Teatralidades do cotidiano escolar** e **Teatralidades na aula de teatro: O objeto**, trazemos reflexões que evidenciam os dois espaços que observamos como potenciais para compreender as experiências teatrais do grupo em questão.

No terceiro capítulo, descrevemos e analisamos as teatralidades resultantes de ações do cotidiano em diferentes espaços da escola e sugerimos uma organização desses episódios a partir dos eixos analíticos apresentados com ou sem a presença de objetos.

No quarto capítulo, apresentamos, descrevemos e analisamos as intervenções pedagógicas que visavam organizar experiências teatrais com o grupo de crianças por meio da apropriação de objetos não estruturados e verificamos a categorização dos eventos nos elementos teatrais narrativos, espaciais e de ação.

Ao final, concluímos, com reflexões sobre as questões apresentadas em toda a dissertação que apoiam as teatralidades presentes no cotidiano escolar das crianças e a investigação de objetos na aula de teatro e seus desdobramentos.

2 A EXPEDIÇÃO: A METODOLOGIA E O CAMPO DE PESQUISA

Figura 2: Olha!



Fonte: Foto tirada pela autora em 30 de junho de 2017.

É no contexto do campo de pesquisa que os planejamentos tomam corpo e as leituras e o embasamento teórico são confrontados com situações, cotidianos e sujeitos. A nossa presença em um campo de pesquisa não passa despercebida, mas com o tempo deixamos de ser um intruso que recebe olhares de surpresa (CORSARO, 1985) e começamos, em certa medida, a fazer parte de um cotidiano, sem, no entanto, deixarmos de ocupar uma posição distinta daqueles que fazem parte do ambiente observado.

Nesta etapa da pesquisa, ora mergulhamos e ora nos afastamos do contexto pesquisado, sempre amparados pelas escolhas metodológicas as quais estão atreladas ao conhecimento do grupo estudado que vamos adquirindo ao longo do campo.

A familiaridade com os sujeitos e a metodologia empregada nos guiaram e auxiliaram a perceber as decisões que se fazem necessárias no decorrer da pesquisa.

No planejamento que antecedeu a ida a campo, optamos por utilizar duas estratégias investigativas, como **modos de olhar** e coletar os dados, que são a **observação participante** e a **pesquisa de intervenção pedagógica**.

A observação participante permite que estejamos presentes no contexto investigado fazendo parte das atividades do cotidiano do grupo, alternando entre estar imerso e distanciado das situações, com o intuito de perceber, de diferentes ângulos, a complexidade da relação dos sujeitos com o nosso objeto de investigação.

Faz parte dessa estratégia investigativa tomar nota no caderno de campo, descrevendo situações ligadas ao problema de pesquisa, além de retratar contextos e eventos que nos ajudam a compreender o grupo estudado. Esse ato de **observar, fazer parte, distanciar e anotar** não deixa de ser estranhado por aqueles que compartilham seus cotidianos conosco.

Marina: O que você está anotando?

Eu: Um monte de coisas legais que vocês estão fazendo.

Marina: Mas a gente faz um monte de coisas (pega o meu caderno e folheia)

Não sei se vai caber ai tudo.

Eu: No caderno?

Marina: (Sinal positivo com a cabeça).

(Dados da pesquisa coletados no dia 17 de fevereiro de 2017).

Marina nos lembra, a partir de uma reflexão lúdica, das limitações de uma pesquisa, de vidas que não cabem em um caderno de campo, de espaços e tempos que não cabem nas folhas de uma caderneta tão pequena. Por outro, chama atenção para uma tensão presente nas pesquisas com crianças, especialmente quando estas não dominam ainda a escrita. O caderno de campo expressa uma forma de registro sobre a

criança ao qual ela não tem acesso e cujo código não domina. Neste sentido, envolve uma relação de poder entre grupos geracionais distintos que provoca curiosidade da criança.

Cientes do desafio, buscamos cruzar diferentes modos de registro que trabalhassem em conexão com as diferentes linguagens e expressões das crianças (GOBBI E PINAZZA, 2015), compreendendo seu modo lúdico de lidar com os conhecimentos.

Participávamos das situações por meio de interações gestuais e verbais e em alguns momentos lançávamos perguntas às crianças na tentativa de refletir sobre nossas observações. Willian Corsaro (1985), analisando uma pesquisa de perspectiva etnográfica, compreende que participar é importante para que as crianças não se sintam surpreendidas e deixem de se comportar naturalmente, acostumando-se pouco a pouco com a presença do pesquisador. E embora a metodologia empregada pelo autor não fosse a mesma que a nossa (já que não desenvolvemos um etnografia, caracterizada pela longa duração), essa colocação nos serviu, na medida em que buscávamos compreender o cotidiano das crianças e suas interações, como preparação para a segunda etapa da pesquisa de campo. Logo, participar também pode ser entendido como um modo de investigar.

No entanto, é preciso ter em mente que a presença de alguém que não faz parte do cotidiano já é um fator que modifica o *locus*, por isso concentramos certa atenção sobre como as crianças estavam se relacionando com essa presença (JACCOUD e MAYER, 2010), entendendo que a entrada no campo e a renovação dos contratos sociais são constantes.

Como as crianças estavam me vendo?

Figura 3: Sara me desenhou no caderno de campo.



Fonte: Foto tirada pela autora de um desenho feito por Sara em 30 de junho de 2017.

Gabi chega correndo na sala de teatro, vem me abraçar e em seguida diz:
Gabi: A gente já sabe tudo, onde fica seu esconderijo!
(Dados da pesquisa coletados em 24 de fevereiro de 2017).

Seria eu uma espiã?

Por mais de uma vez, Heloísa, ao me ver, assim que eu chegava na escola, perguntava:

Heloísa: Hoje tem aula de inglês?
(Dados da pesquisa coletados em 31 de março de 2017).

Seria eu portadora de outra língua? Luana ponderava,

Luana: Você fala são paulês⁵, não é?
(Dados da pesquisa coletados em 5 de maio de 2017).

Esses fragmentos nos dão indícios de que eu também estava sendo observada e que por mais que eu começasse a fazer parte do cotidiano, refletindo em relações mais espontâneas entre as crianças, eu era, em certa medida, objeto de investigação.

Somente depois da primeira intervenção pedagógica na aula de teatro, em 28 de abril de 2017, é que as crianças ao me verem ligavam a minha presença à aula de teatro, afirmando essa conexão através da fala.

⁵ Referindo-se ao meu sotaque de paulista.

Se na observação participante o observador cuida para não alterar o cotidiano, nas intervenções pedagógicas o pesquisador visa interferir e causar modificações claras para os sujeitos da pesquisa, dessa maneira, estávamos lidando com duas perspectivas bem distintas, porém planejadas para momentos específicos, de forma que não se confrontavam, mas se apoiavam.

A **pesquisa de intervenção pedagógica** caracteriza-se pelo planejamento de atividades para o grupo pesquisado que intentam destacar o objetivo da pesquisa, acreditando que o objeto de estudo não precisa surgir espontaneamente, mas pode ser sugerido para ser analisado. Tensionando a "noção de interferência na relação sujeito-objeto" (ROCHA, 2003, p.67), considera que as perguntas que o pesquisador leva ao campo já são interferências.

As pesquisas intervencionistas da área da educação dialogam com diferentes atores para que estes possam atuar na intervenção e posterior avaliação do processo (DAMIANI, 2013). Por isso, o termo intervenção adquire a função de **uma nova proposta a ser vivenciada**.

No caso da nossa pesquisa, a proposta de intervenção foi elaborada em conjunto com a professora de teatro do grupo de crianças pesquisadas, mediante a análise das imagens e falas coletadas durante o período que consistia na observação participante.

Esse tipo de pesquisa, que envolveu intervenção e diálogo com a educadora da turma, dialoga com a proposta metodológica Formativa Colaborativa discutida por Maria Inês Mafra Goulart, na qual o objetivo metodológico é a aprendizagem coletiva para construir "significados compartilhados" (2016, p.65) entre os pesquisadores, as professoras da educação infantil e as crianças.

Mafra Goulart, no trabalho intitulado "Formação compartilhada na UMEI Silva Lobo", parte de duas perguntas norteadoras: (1) Como escutar as crianças? (2) Como elaborar atividades a partir das perguntas feitas pelas crianças? Exigindo de todos os envolvidos "escutar, provocar e transformar a prática" (MAFRA GOULART, 2016, p.66). A condução feita pela autora demonstra uma clara intenção de formação continuada com as educadoras da educação infantil, sendo, portanto, um dos motivos da escolha metodológica.

Veremos que em nossa pesquisa a parceria com a professora de teatro, sujeito pertencente ao campo, foi basilar, pois quem conduziu as aulas, e, portanto, as intervenções, foi ela.

Nosso planejamento era feito de forma colaborativa, partindo da leitura dos gestos e falas das crianças durante as aulas e, também, de outros momentos do cotidiano escolar que eu trazia, dos quais ela não participava. Essa leitura auxiliou-nos a planejar mediações que possibilitassem um diálogo entre a experiência do grupo de crianças, as intenções da professora e o objetivo de pesquisa.

O trabalho em parceria com um integrante do contexto visava respeitar os saberes desse ator, exigindo reflexões coletivas antes, durante e depois das intervenções pedagógicas. E, embora o caráter formativo estivesse presente em nosso modo de se organizar e compartilhar, ele não era um dos nossos objetivos com a escolha metodológica, apenas permeava nosso percurso, sem se caracterizar como intenção final.

Nossa questão metodológica centrava-se em como propor intervenções que possibilitem centralizar objetos na aula de teatro **para esse grupo** de crianças. As reflexões em torno dessa questão caminhavam na direção de análises conjuntas dos registros e das experimentações teatrais feitas com as crianças, com ponderações delas, da professora de teatro, minha e dos orientadores, possibilitando três níveis de aproximação da intervenção: de quem experimenta (as crianças), de quem opera e conduz (a professora) e de quem alimenta processos analíticos buscando um distanciamento da experiência (meus orientadores e eu).

O diálogo com a proposta de Mafra Goulart (2016) ocorre na medida em que buscamos compreender as experiências da sala de aula e seu caráter fluído em conjunto com a educadora (GOULART, 2005). A abertura para a manifestação da subjetividade (GOULART, 2016) durante a revisão da experiência criou um ambiente de troca de percepções na busca de uma horizontalidade.

As intervenções pedagógicas não surgiam descoladas das vivências desse grupo como uma experiência avulsa, ao contrário, foram planejadas mediante observações e reflexões sobre os interesses das crianças, buscando dar continuidade às interações que elas já estavam experienciando.

A professora e eu mantivemos periodicidade em nossas reuniões extra-sala que só foi alterada no último mês de aula diante da modificação da rotina escolar devido a excursões que inviabilizavam nossas reuniões. As últimas intervenções foram planejadas através de conversas informais antes e depois das aulas e concluídas virtualmente via *e-mail* e áudios do *whatsapp*.

Abaixo a relação das intervenções e dos planejamentos:

Quadro I: Datas das intervenções pedagógicas.

INTERVENÇÃO	DADA DE REALIZAÇÃO
INTERVENÇÃO I	28 de abril
INTERVENÇÃO II	26 de maio
INTERVENÇÃO III	23 de junho
INTERVENÇÃO IV	30 de junho
INTERVENÇÃO V	01 de setembro

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro II: Conteúdo das reuniões com a professora de teatro.

REUNIÕES PRESENCIAIS (2017)	AÇÕES E PLANEJAMENTO
22 de março	Conversa sobre as primeiras aulas e expectativas.
19 de abril	Assistimos ao vídeo referente ao jogo <i>cara e corpo de</i> .
26 de abril	Planejamento da intervenção I.
10 de maio	Assistimos ao vídeo da intervenção I.
12 de maio	Assistimos ao vídeo do registro da intervenção I.
24 de maio	Planejamento da intervenção II.
14 de junho	Assistimos trechos do vídeo da intervenção II e planejamos a intervenção III.
05 de julho	Entrevista semi estruturada sobre a conclusão do campo de pesquisa e análise da intervenção III e IV.
16 de dezembro	Entrevista semi estruturada sobre conceitos que dialogam com a experiência e conversa sobre o texto da dissertação em desenvolvimento, compartilhado com a professora.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como ferramentas metodológicas de coleta de dados, que apoiavam a observação participante e a intervenção pedagógica, utilizamos: (1) caderno de campo, (2) fotografia, (3) filmagem, (4) registro de conversas, (5) entrevista semiestruturada, (6) desenhos, (7) construção de um objeto pelas crianças e (8) compartilhamento das filmagens a partir da apresentação de um curta-metragem.

No caderno de campo, descrevíamos as situações vivenciadas e também colocávamos as impressões dessas vivências, com o intuito de num segundo momento

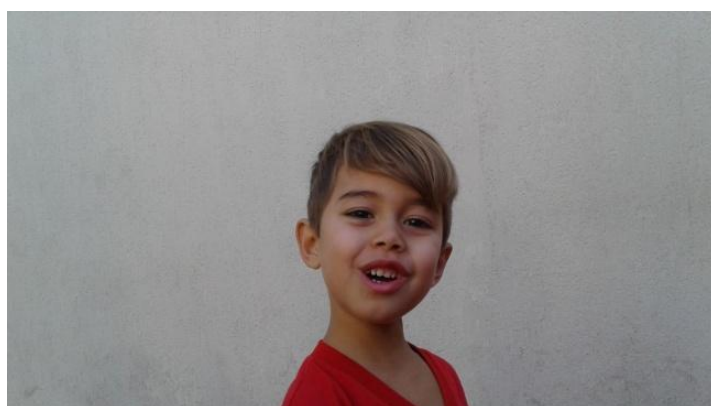
verificar essas primeiras impressões, comparando-as com outros eventos e com os registros em vídeo.

A fotografia e a filmagem foram feitas por meio do celular e da câmera fotográfica. Essa forma de registro foi essencial para retornar as experiências, podendo cruzar as memórias com os registros (recortes) dos fatos, o que possibilitou verificar ações e falas simultâneas de difícil acesso no "calor" do campo.

A autorização para o uso de imagem se deu pelo envio do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os pais das crianças, assim como pela renovação diária do contrato através da fala "Posso tirar uma foto do que você está fazendo?". Vale ressaltar que as crianças estavam habituadas a serem fotografadas pelas professoras referências que documentavam através de imagens as vivências propostas em diferentes tempos/ espaços, logo o registro fotográfico não lhes foi estranho.

Como metodologia de coleta, em alguns momentos, emprestamos o celular às crianças para que elas próprias pudessem fotografar. Esse recurso foi utilizado em um tempo/espaço específico, em um momento menos estruturado, no qual as crianças podiam ocupar-se como preferissem, e por isso nos interessava ver para onde iam olhar/demorar-se /fotografar.

Figura 4: Sequência de fotos feita pela Gabi.



Fonte: Fotos tiradas pela Gabi em 17 de março de 2017.

O registro em vídeo, com a câmera fotográfica apoiada no tripé, nas aulas de teatro, chamava atenção por ser um objeto estranho. Frequentemente as crianças direcionavam sua atenção à estrutura.

Juan: Para que serve essa alavanca?

(Dados da pesquisa coletados em 23 de junho de 2017)

Juan: Posso fazer zoom?

(Dados da pesquisa coletados em 30 de junho de 2017).

Mesmo sabendo do estranhamento que o aparato causava, optamos por usá-lo devido ao valor analítico da filmagem. O uso da câmera fotográfica no tripé possibilitava mais liberdade, por segurar a câmera, e refletia na melhor qualidade do registro para uma cinegrafista amadora. A filmagem foi um instrumento essencial na nossa pesquisa, pois, "a recordação estimulada - através do vídeo - oferece a possibilidade de um distanciamento crítico das nossas ações, necessário a uma reflexão desapaixonada sobre o próprio comportamento" (JAPIASSU, 2003, p.96).

O registro de áudio das conversas sempre era antecedido pelo pedido da permissão, com ele objetivávamos falar sobre um tema específico, geralmente com os adultos atores da pesquisa. Tivemos 2 entrevistas semiestruturadas com a nossa professora parceira e com esse tipo de entrevista pretendíamos tratar de tópicos mais específicos, que considerávamos parte da conclusão da intervenção (feita em 05 de julho) e de pontos analíticos, em diálogo com a teoria, vinculados à sistematização da escrita da dissertação (feita em 16 de dezembro). Entretanto, como característica desse tipo de entrevista, buscávamos deixar abertura para que outros temas fossem tratados de acordo com o interesse da entrevistada.

Nas intervenções utilizamos dois padrões de registro, (1) um em forma de desenho (intervenção I, II e III) e o outro através da (2) construção de um objeto (IV). Os recursos utilizados nos registros foram papel A4 e lápis colorido nas intervenções I, II e III e jornal, fita crepe e palito na intervenção IV.

Organizamos esses momentos de forma que as crianças pudessem inventariar suas experiências após as intervenções, permitindo que elas elaborassem o vivido ao mesmo tempo em que utilizavam outras linguagens para expressar suas percepções, além da linguagem oral. Assim, buscamos abarcar um encontro de linguagens, aliando a linguagem plástico visual, do desenho bidimensional e o objeto tridimensional, à filmagem, tanto no processo de criação como no compartilhamento das ideias a partir de relatos orais e ações corporais.

Essas múltiplas linguagens encontravam-se com a linguagem teatral e nos auxiliavam a ter uma maior dimensão da experiência, através de diferentes modos de olhar e de ouvir.

A escolha de fazer os registros surgiu como demanda no campo de pesquisa, para somar às análises dos vídeos, concomitante à leitura da tese de Japiassu (2003), que nos inspirou.

Semanalmente fazíamos a expansão das notas de campo cruzando análises preliminares com as imagens fotográficas e a partir da primeira intervenção percebemos a necessidade de propiciar um **momento de registro** da experiência **para as crianças**, já que aquilo que analisamos a partir das "inter - ações cênicas verbais e não verbais" (JAPIASSU, 2003, p.14) dos vídeos podia não condizer com o que a criança quis fazer ou queria expressar no seu processo criativo. Diante disso, buscamos não colocar somente o nosso olhar sobre a experiência, mas deixar a criança falar e relembrar a vivência constituída na intervenção. Esse momento de registro conecta-se com um instrumento da área de teatro nomeado de Protocolo (BOY, 2013), do qual trataremos com mais detalhes no capítulo 4.

Buscamos considerar, não só nas análises, mas também na construção metodológica, as diversas formas de expressão da criança (CLARK, 2010; MACHADO, 2010abc; GOBBI e PINAZZA, 2015), suas próprias análises e escolhas, durante e após as intervenções, por isso, suas colocações fazem parte da análise dos dados dessa pesquisa.

A preocupação em propiciar um momento de registro para as crianças, assim como analisar as vivências em conjunto com a professora, também resulta da imersão no campo, do olhar da pesquisa de intervenção pedagógica, da compreensão da pesquisa Formativa Colaborativa e das leituras de Willian Corsaro (1985, 1992, 2002).

Corsaro (1985), referência em pesquisas com crianças pequenas, aponta a parceria com as pessoas do campo de pesquisa como uma estratégia para a análise e envolvimento no processo, considerando também que as professoras que estão com as crianças na maioria dos tempos/espços na escola podem contribuir significativamente para o processo de análise dos dados e por isso fazem parte do olhar pesquisador.

2.1 Rotina em campo

Às sextas-feiras, durante o primeiro semestre de 2017, acompanhamos a rotina das crianças de 7h30 às 11h, totalizando 49 horas e 50 minutos de observação. Esse tempo nos ajudou a conhecer a dinâmica da escola e, também, o grupo de crianças, percebendo as fissuras por onde as teatralidades surgiam e por onde poderíamos adentrar e intervir.

Percebemos a potência de acompanhar outros tempos/espços vividos pelas crianças na escola, apoiados nas colocações de Corsaro (1985), a respeito da

importância do conhecimento do campo de pesquisa, tendo como base os seguintes questionamentos: Onde estavam as crianças antes da aula de teatro? Quais possibilidades imaginativas tinham naquele dia que podiam interferir nas relações teatrais? A apropriação de objetos e materialidades surgia em outros momentos? Quais?

Confluíamos, com a afirmação de Fayga Ostrower, que "ao agir, ele (sujeito) age culturalmente, apoiado na cultura e dentro de uma cultura" (1986, p. 13), age assim em relação à criatividade, nas relações com os pares, com as regras do cotidiano escolar, logo a observação participante em outros momentos, além da aula de teatro, mais do que nos preparar para as intervenções, possibilitou-nos ter acesso à cultura desse grupo de crianças e descobrir suas potencialidades criativas.

Para que as observações, intervenções e análises com nossos parceiros acontecessem, foi necessária a organização por etapas e sub etapas, como apresentamos abaixo:

Quadro III: Etapas da pesquisa.

(2016 /2)	1) Busca da escola para campo de pesquisa: Reunião na escola eleita. Apresentação da pesquisa à coordenação e assessoria da escola.
(2017 /1)	2) Início do campo de pesquisa: Observação participante. Expansão das notas de campo e análises diárias. Reuniões com a professora de teatro. 3) Início das intervenções pedagógicas: Observação participante. Transcrições dos vídeos. Expansão do caderno de campo e análises diárias. Reuniões com a professora de teatro. Momento de registro com as crianças.
(2017 /2)	4) Análise dos dados: Entrevista semi estruturada com a professora. Apresentação de um curta-metragem para as crianças com trechos dos registros das filmagens feitas durante a pesquisa. Escrita da dissertação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessas etapas foi possível: conhecer a escola, o grupo de crianças estudado e criar uma dinâmica de trabalho com a professora de teatro, o que permitiu fazer escolhas referentes às intervenções, que atendessem não só à pesquisa, mas também

dialogassem com o planejamento da professora. Afinal, a pesquisa está inserida em um contexto que tem seu próprio movimento e organização: uma escola.

2.2 A escola

A observação participante e as intervenções pedagógicas só foram possíveis por encontros que antecederam o campo de pesquisa.

A negociação com a escola na qual realizamos a pesquisa começou no segundo semestre de 2016, paralelamente à finalização do projeto e submissão deste ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP).

Primeiro fizemos contato com algumas escolas em busca de professores licenciados em teatro que lecionassem para a educação infantil, fator determinante para nossa pesquisa, por se tratar de uma aula especializada. Em seguida fizemos uma triagem das referências colhidas e dois fatores determinaram a escolha da escola em questão: a abertura, interesse e disponibilidade da professora de teatro para participar da pesquisa e a facilidade de acesso / transporte até a escola⁶.

A questão referente à logística possibilitou nossa presença na escola nos momentos necessários para a realização da pesquisa e o interesse da professora de teatro em ser parceira na investigação constituía fator essencial para a realização da pesquisa, já que se tratava de uma pesquisa que previa, além da observação participante, intervenções que exigiam planejamento em conjunto com a professora, como evidenciado anteriormente.

O contato com a professora começou com conversas informais e uma visita à escola em julho de 2016. Trata-se de uma professora, mulher, que se identifica com o gênero feminino, tem 34 anos, branca, formada em teatro com habilitação em licenciatura e bacharelado na Escola de Belas Artes da UFMG.

Desde o primeiro contato a professora mostrou-se muito interessada em participar da pesquisa relatando a importância de envolver-se com novas experiências e estudos para atualizar sua prática. Nessa dissertação iremos referir-se a ela como Fabi⁷.

Em dezembro do mesmo ano, houve uma reunião formal com as coordenadoras pedagógicas e com Fabi para apresentação do cronograma da pesquisa de campo e,

⁶ A necessidade de deslocamento para o trabalho no período da tarde restringia os locais de desenvolvimento da pesquisa.

⁷ Todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios, visando preservar a identidade dos participantes.

embora a escola já tivesse ciência da pesquisa, nessa reunião conversamos sobre questões práticas, como: esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa, formas de registro, possibilidades, turmas e horários.

A escola localiza-se na região centro-sul de Belo Horizonte (MG), bairro considerado de classe média e classe média alta da cidade. Pertence à rede particular e atende o total de 882 alunos - educação infantil (matutino e vespertino) até o ensino médio (matutino)- e o valor da mensalidade da educação infantil é de R\$ 1184,46, sem incluir taxa de lanche.

Não tivemos autorização para acessar dados concretos referente às condições sócio econômico das famílias, no entanto, as observações amparam a ideia de que tratam-se de famílias com alto poder aquisitivo.

A escola adota uma pedagogia específica, criada pelo argentino Carlos Bernardo Gonzáles Pecotche, pensador e pedagogo humanista que tinha como premissa promover o processo consciente da evolução humana acreditando "auxiliar a inteligência do homem com os elementos que mais estejam ao alcance de sua compreensão", entendendo que "a vida deve constituir-se num verdadeiro estudo" (PECOTCHE, 2017, p.6).

Procuramos, por meio de revistas, de onde colhemos os trechos acima, sites e livros, compreender os preceitos que orientam a pedagogia da escola. Ao mesmo tempo, buscamos identificar trabalhos acadêmicos que tivessem como objeto a investigação quer sobre os princípios pedagógicos, quer sobre escolas logosóficas.

Foi encontrado um único trabalho, resultante de uma pesquisa de pós- doutorado desenvolvida na Espanha, intitulado "Estratégias educativas transdisciplinares desenvolvidas no colégio logosófico de Goiânia (2015), de João Henrique Suanno. No texto o autor faz uma descrição dos princípios da pedagogia logosófica, atribuindo-lhe uma característica de escola criativa⁸.

Aliados às leituras, tivemos diálogos com as professoras referência do grupo estudado, com o intuito de conhecer a teoria pedagógica, entendendo que ela busca embasar a prática docente atravessando as interações entre os nossos sujeitos e por ventura as análises das intervenções.

⁸ Não dialogamos mais longamente com o artigo, pois este se mostrava pouco crítico e analítico, restringindo-se a uma descrição dos princípios logosóficos.

Em janeiro de 2017, soubemos os horários nos quais as turmas do infantil 5 iriam ter aula de teatro e a escolha da turma se deu pela disponibilidade do nosso horário: definimos que eu acompanharia a turma às sextas-feiras durante todo o período matutino.

Em seguida entramos em contato com Júlia e Aline, professoras referência da turma em questão, e agendamos uma conversa com elas. Levamos conosco um resumo das principais perguntas da pesquisa, até aquele momento, e também enviamos a versão completa do projeto por *e-mail*.

De que maneiras crianças de 5 anos constroem e ocupam espaços de ressignificação na experiência com a linguagem teatral? No ato da criação desses espaços a dimensão corporal teatral, da criança pequena, já é acionada? Quais as relações estabelecidas durante a apropriação dos objetos para a criação de um espaço de ressignificação? O corpo da criança pequena pode ser um espaço em si caso o objeto seja apropriado em seu corpo como algo que veste? Quais as conexões que as crianças realizam para a criação de um espaço teatral? O espaço é apenas ilustrativo da dinâmica do faz de conta? Essas são algumas das perguntas que norteiam o meu olhar e estou certa que tantas outras questões irão surgir a cada encontro com as crianças. (Dados da pesquisa - 17 de fevereiro de 2017).

Tanto Júlia como Aline mostraram-se muito interessadas na pesquisa e Júlia afirmou o interesse em compreender melhor a imaginação ligada à realidade, já que essa é uma premissa da pedagogia da escola, de que traremos com detalhes adiante.

Com as professoras referência tivemos conversas informais todos os dias da pesquisa referente a alguma criança ou mesmo a alguma experiência que as professoras queriam compartilhar que julgavam ter relação com a investigação.

Tivemos duas conversas formais no momento em que as crianças estavam na aula de educação física, em 07 de abril e 28 de abril de 2017, nas quais o foco foram as observações iniciais e o entendimento do conceito de imaginação proposto pela escola e incentivado às crianças.

Dessas conversas alguns conceitos assumiram centralidade no entendimento das relações estabelecidas entre professoras e alunos de acordo com os princípios pedagógicos da escola. Destacamos três conceitos que consideramos terem norteados os momentos que presenciamos e os diálogos estabelecidos com as professoras referência e Fabi: (1) o conhecimento de si mesmo, (2) viver uma experiência e o (3) cultivo de virtudes (que a pedagogia da escola entende como: amizade, gratidão, vontade...). Esses

eixos apresentaram-se diluídos nas situações vivenciadas na aula de teatro e foram tematizados nas aulas com as professoras referência.

Era comum ter um momento reservado, dentro da rotina às sextas feiras, para uma conversa com as crianças, que centralizava (1) o conhecimento de si mesmo como abertura para o (3) cultivo de virtudes.

Quanto à imaginação, tanto a professora de teatro, Fabi, como Júlia, pontuaram que para a pedagogia da escola o ideal é não incentivar uma imaginação descolada da realidade e que por isso eles não tematizam os contos de fadas, filmes de heróis e nem personagens fantásticos com as crianças.

Quando procurei entender esse posicionamento, a resposta apontou para o uso da "imaginação não real" como desperdício de energia. Busquei então na bibliografia disponível verificar as orientações para as linguagens artísticas, pois compreendo que além de embasar-se no real, o processo criativo, especialmente nas artes, mas presente em todas as linguagens, ancora-se no fantástico, com misturas de algo real criando algo que transcende a realidade (VIGOTSKY, 2014; OSTROWER, 1986), logo, não conseguíamos compreender como a imaginação e a fantasia poderiam ser apenas reais. Dessas buscas, destaco dois trechos:

A imaginação é criadora somente quando não se afasta da realidade

Na mente, a forma como hipertrofia as imagens, que ela apresenta como reais, promove confusão e engano. É frequente confiar nela em demasia e, no final das contas, atribuir as consequências a outros fatores, nunca à própria imaginação. Por essa razão, deve-se prevenir contra sua influência, que é necessário neutralizar. A imaginação convida ao comodismo. A pessoa crê que vai a todas as partes, e não aparece em nenhuma; embriaga-se com a ficção, e, de mil projetos, raras vezes e com muita dificuldade consegue levar um até o fim. Para a imaginação tudo parece fácil, e insiste com o ser para acreditar nisso (...) Esquecer esta realidade é preferir uma inferioridade que ninguém pode nem deve desejar.

(Fonte: Extraído do Livro Exegese Logosófica, p. 41).⁹ (grifos do autor)

Júlia ainda afirmou que a escola tem um trabalho com os pais para falar do que eles consideram os verdadeiros heróis e que nesse evento a ênfase é dada aos profissionais que trabalham arduamente e por isso merecem a admiração. As leituras e conversas nos pareceram lacunosas por isso intentamos cruzar a fala das professoras com a bibliografia disponível.

⁹ Fonte: disponível em: <http://www.logosofia.org.br/artigos/impressao.aspx?Codigo=306>. Acesso em: 22 de fev de 2018.

Pareceu-nos que a crítica da pedagogia quanto à imaginação é sobre o devaneio e o possível desvio da realidade que ele causaria. Ao refletirmos sobre essa questão, questionamos: é possível controlar isso?

A escola tem como princípio a racionalidade como forma de compreensão do mundo e, segundo a orientação pedagógica dessa escola, a imaginação fantasiosa seria danosa ao desenvolvimento da razão, demonstrando aproximar-se de vertentes racionalistas da pedagogia¹⁰. Ao nos depararmos com essa concepção sobre a imaginação, ficamos curiosos para saber como as crianças apropriavam-se dessa questão.

Perguntei a Júlia se as crianças no ambiente familiar eram cerceadas do contato com personagens fantásticos e ela afirmou que em sua maioria não, que, inclusive, algumas crianças traziam brinquedos desses personagens, mesmo a família tendo ciência do direcionamento da escola.

Ouvimos as crianças falarem de super heróis famosos ou princesas em momentos pontuais de brincadeiras, demonstrando a transgressão a essa regra escolar.

Afinal, fora daquele círculo muitos personagens fantásticos estavam à disposição das crianças fazendo parte da cultura infantil (SARMENTO, 2002) e as crianças mostraram-nos através das brincadeiras estarem cientes desses personagens.

Optamos por tomar ciência desse posicionamento pedagógico e verificar de que maneira essas questões refletiriam nas intervenções. Ao final do campo de pesquisa não conseguimos perceber delimitações causadas pelo posicionamento pedagógico da escola. Não houve interferências evidentes nas criações das crianças, que tiveram liberdade para fazer os deslocamentos criativos e mostrarem os caminhos e relações de suas imaginações, inclusive trazendo elementos fantásticos e personagens fictícios.

¹⁰ Como aponta Cambi (1999), ao analisar a história da pedagogia, a partir do século XVIII, recorre-se, na educação das crianças, a contos da tradição oral, em que a fantasia e a imaginação mostram-se presentes. Tal perspectiva é questionada ao longo do século XVIII e XIX por autores como Pestalozzi (2004), para quem a educação deveria fundar-se na tríade educação moral, intelectual e física. Embora previsse a educação artística, esta seria eminentemente prática e voltada para o desenvolvimento de capacidades intelectuais.

Figura 5: Armando.



Fonte: Foto tirada pela autora em 30 de junho de 2017.

2.3 A espacialidade escolar

Quanto à espacialidade escolar, que em si é um componente pedagógico (OSTETTO, 2008), um grande pátio separa a ala da educação infantil das demais. Nos momentos do recreio e no tempo / espaço do parquinho, crianças, adolescentes e outros adultos se encontram nos espaços comuns da escola.

Figura 6: Foto da área comum a todas as turmas.



Fonte: Foto tirada pela autora em 30 de junho de 2017.

Figura 7: Corredor entre as salas de educação infantil.



Fonte: Foto tirada pela autora em 30 de junho de 2017.

Embaixo da escada da foto acima está a porta de entrada da sala referência do grupo de crianças que acompanhamos. As paredes em volta da escada estavam sempre cheias de registros das crianças e me chamou atenção a clara participação das famílias nas atividades. Nesse corredor, já no fim do semestre, deparei-me com uma instalação muito convidativa, porém cercada por um faixa zebraada. Soube que era um projeto de pesquisa de outra turma e fiquei pensando o quão teatral era se deparar com uma cobra gigante no meio do corredor...

Figura 8: No meio do caminho tinha uma cobra.



Fonte: Foto tirada pela autora em 30 de junho de 2017.

Além de compartilhar os aprendizados entre as turmas da educação infantil, por meio da instalação e de cartazes, existe um momento no cronograma escolar nomeado

de Vinculação. Nesse evento todas as turmas do infantil se encontram e compartilham suas pesquisas.

Na Vinculação da qual participei, as crianças apresentavam suas perguntas de pesquisa (eles nomeiam exatamente assim) e as respostas que haviam encontrado. Como: por que algumas plantas têm veneno? As pesquisas eram apresentadas nas salas e cada criança contava a resposta que havia encontrado. Percebi que havia pequenas variações nas perguntas e que a família estava presente em todo o processo de investigação e esse processo era materializado em cartazes nas paredes das salas referência e nos corredores

A sala referência do grupo estudado é composta por: um espaço amplo onde ficam as mesas, cadeiras, escaninho, um cantinho com livros, dois banheiros, uma pia e um closet onde ficam armazenados os materiais.

No quadro abaixo, a rotina do dia era discriminada:

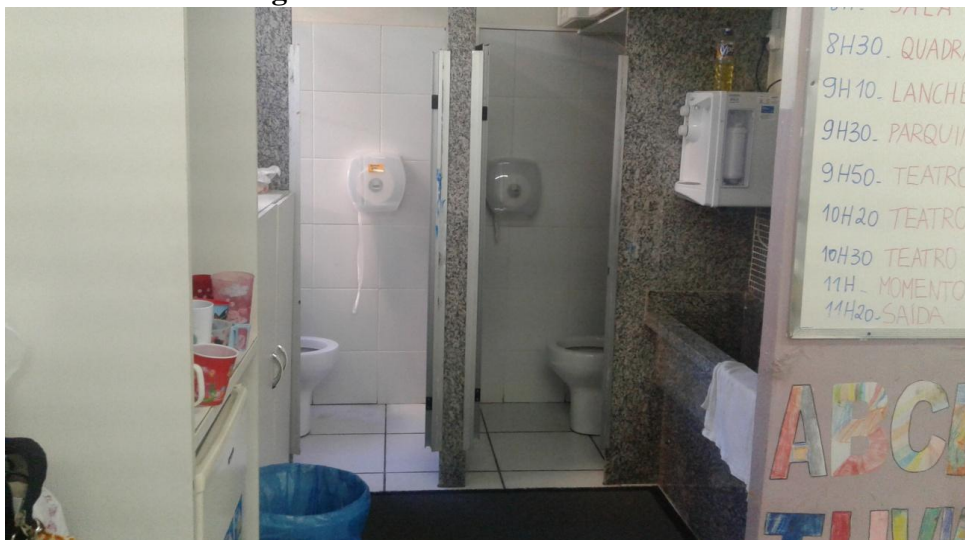
Quadro IV: Rotina das sextas- feiras.

ROTINA
Sexta Feira
7h30 Chegada
8h Educação física
8h30 Quadra da
Carandaí
9h10 Lanche
9h30 Parquinho
9h50 Teatro / Sala
10h20 Teatro / Sala
11h Momento de leitura
11h20 Saída

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 9: Sala referência.

Fonte: Foto tirada pela autora em 23 de junho de 2017.

Figura 10: Sala referência -banheiros.

Fonte: Foto tirada pela autora em 23 de junho de 2017.

O espaço físico da sala pareceu-nos ser pensado para dar certa autonomia às crianças, no que diz respeito à altura dos armários, escaninho e proximidade do banheiro- pia do espaço da aula. A espacialidade dizia-nos que aquele foi um espaço pensado para servir e ser da criança e não só do professor.

Além das aulas observamos dois momentos considerados livres: a quadra da Carandaí¹¹ e o parquinho. Esses dois momentos mostraram-se férteis ao nosso objetivo e neles iremos nos demorar no capítulo Teatralidades do Cotidiano Escolar.

¹¹ Havia duas quadras na escola, uma destinada às aulas de educação física, coberta e com grande arquibancada, e outra menor, usada em diferentes momentos, geralmente sem atividades direcionadas pelas professoras. Ela é denominada Quadra da Carandaí.

Observá-los na quadra da Carandaí, por exemplo, ajudou-nos a perceber as possibilidades criativas e os caminhos imaginativos dessa turma, pois nesse espaço as crianças poderiam fazer/ brincar do que e com o que quisessem.

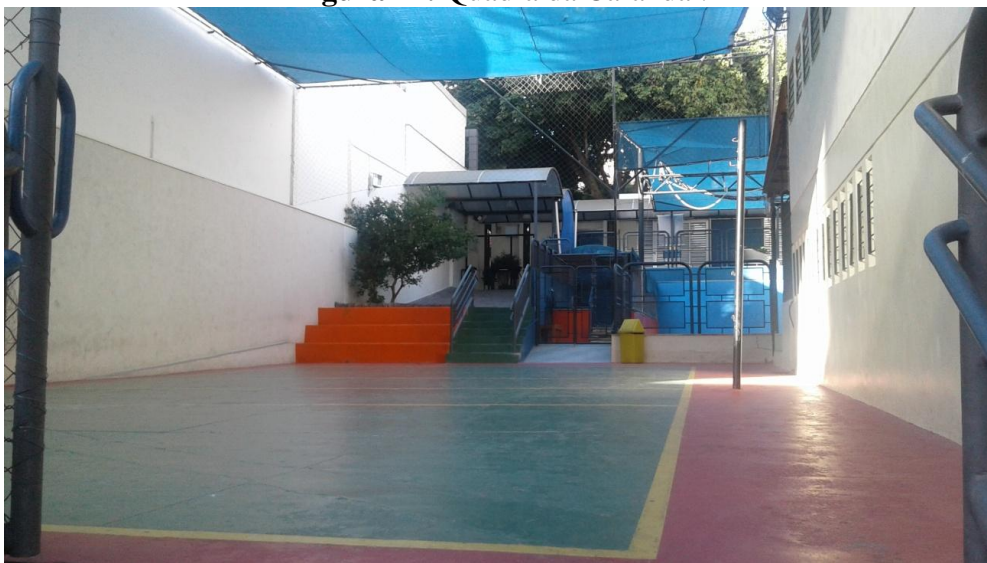
Conversando sobre a potencialidade desse espaço com Júlia, ela afirmou que aquele espaço era "um descampado". Refletindo sobre essa ideia referente ao espaço e percebendo a interação das crianças naquele lugar, concordamos que ele faz um convite a ser ocupado, mostrando-se uma nascente de ideias que evidenciavam a cultura infantil e seus contornos lúdicos.

Luan, em um dos jogos da aula de teatro, ajudou-nos a perceber como as crianças se relacionam com esse espaço, que convidava a ser ocupado através da corporeidade.

Fabi: Agora façam cara e corpo de quadra da Carandaí!

Luan: (deita-se no chão e abre os braços e as pernas com um sorriso no rosto)
(Dados da pesquisa coletados em 31 de março de 2017).

Figura 11: Quadra da Carandaí.



Fonte: Foto tirada pela autora em 07 de abril de 2017.

Figura 12: O olhar de Gabi sobre a Quadra da Carandaí.



Fonte: Foto tirada pela Gabi em 07 de abril de 2017.

O parquinho, comum na maioria das escolas, tinha brinquedos pré-estabelecidos que, embora fossem ressignificados pelas crianças, em sua estruturação conduziam um pouco mais as brincadeiras se comparado à quadra da Carandaí.

Na quadra da Carandaí, a criança poderia fazer o que quisesse, inclusive nada. Desse "nada", desse ócio, do convite ao agir, que teatralidades apareceriam? No parquinho, os brinquedos poderiam ser ressignificados, e, nesse caso, quais teatralidades surgiriam ali? Trataremos disso no próximo capítulo.

Figura 13: Parquinho.



Fonte: Foto tirada pela autora em 03 de março de 2017.

Figura 14: Os escorregadores.



Fonte: Foto tirada pela autora em 17 de março de 2017.

2.4 O grupo de crianças

Pesquisamos um grupo de 29 crianças de 5 anos do turno matutino composto de 20 meninas e 9 meninos¹².

Houve três critérios de escolha do grupo de crianças: (1) estarem na educação infantil, (2) terem aula de teatro dentro do currículo regular, sendo a (3) aula ministrada por uma professora com formação em teatro¹³. Consideramos, desde o projeto, esses três itens como basilares para a realização da nossa pesquisa tendo em vista o nosso objetivo primeiro: investigar a apropriação de objetos na aula de teatro e seus desdobramentos *com crianças de 5 anos*.

Conhecemos o grupo de crianças em fevereiro de 2017 e ao longo da investigação tivemos o intuito de acompanhá-las em diferentes tempos/espços: aula/sala referência, aula de educação física/ quadra, brincadeira/ quadra da Carandaí, lanche/ refeitório, brincadeira/ parquinho, aula de teatro/ auditório. Observá-las em outros tempos/ espaços, além da aula de teatro, ajudou-nos a complexificar as relações das crianças entre elas, com a escola e também nos fez perceber as teatralidades presentes no cotidiano escolar desse grupo.

¹² Destes, a maioria é branca, sendo que, não tendo acesso aos dados de referência do pertencimento racial, essa caracterização das crianças funda-se na percepção fenotípica.

¹³ Entendíamos que, caso realizássemos a pesquisa com uma professora sem a formação em teatro, poderíamos nos ater apenas ao que a professora fez ou deixou de fazer em virtude de sua formação. Por isso essa escolha trata-se de um cuidado metodológico.

Júlia considerava que o grupo tinha como característica a facilidade em exemplificar o que pensavam e percebia que tinham facilidade em lidar com a exposição de si mesmos, tendo intimidade com a frente da sala, local de evidência e ocupado por todas as crianças em momentos distintos.

Fabi considerou que tivemos sorte ao escolher esse grupo de crianças para realizar a pesquisa, pois ela o considerava um grupo aberto a novidades.

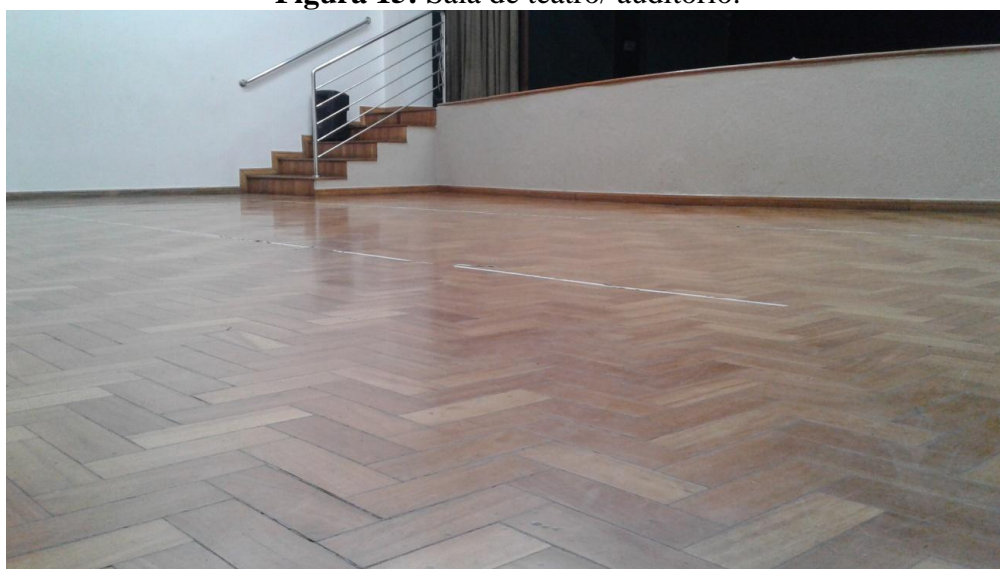
Fabi: Boa escuta, uma turma muito disposta e disponível!
(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 5 de julho de 2017).

Não pudemos, em virtude do sigilo dos dados, caracterizar o núcleo familiar das crianças quanto à profissão e escolaridade dos pais, moradia e etc., dados que nos ajudariam a configurar sócio- economicamente o grupo de crianças.

2.5 A aula de teatro

A aula de teatro tem como espaço um auditório, mais especificamente, um espaço amplo entre o palco e as cadeiras. Nos jogos propostos por Fabi, esse espaço era ocupado por rodas, gestos e filas, a partir da formação de um corpo coletivo e também de um corpo individual.

Figura 15: Sala de teatro/ auditório.



Fonte: Foto tirada pela autora em 01 de setembro de 2017.

Buscamos compreender os direcionamentos da escola referente à aula de teatro e Fabi nos relatou que a pedagogia da escola não possuía um material escrito sobre os preceitos a serem vivenciados com a linguagem teatral, sendo que um texto estava em processo de escrita para sistematização da experiência.

Então, direcionamo-nos a compreender a concepção de teatro para a nossa professora parceira, pedindo que ela refletisse sobre o que considerava fundamental na experiência teatral com as crianças pequenas. Essa questão auxiliou-nos a compreender onde o teatro se inseria naquela escola, além de considerar os objetivos da Fabi no processo de planejamento das intervenções.

Na conversa de 22 de março de 2017, Fabi evidenciou como centrais na aula de teatro: a necessidade de trabalhar **com jogos de regras**, objetivando o **domínio do corpo, do espaço e de si mesmo**, desenvolvendo 3 habilidades: **atenção, concentração e observação**. Esses preceitos também foram observados na escolha dos jogos e nas intervenções da professora durante as experiências.

Com relação ao uso de materialidades e objetos nas aulas de teatro, Fabi afirmou que os utilizava na criação de cenas, em um sentido ilustrativo, e geralmente com as turmas do ensino fundamental e médio.

Reapresentei a ela o resumo da nossa pesquisa e perguntei se ela já havia pensado em inserir objetos nos jogos que havíamos vivenciado até aquele momento e ela disse:

Fabi: Nunca pensei por esse lado. Quero que você me fale de algum jogo. Tô super aberta!
(Dados da pesquisa coletados em 22 de março de 2017).

E essa abertura pode ser percebida em todo o semestre, não só por meio das palavras, mas por meio da parceria que fomos estabelecendo e vivenciando, nas conversas, entrevistas e análise das filmagens.

Quando planejávamos alguma intervenção ou registro, ela repetia:

Fabi: Vamos viver isso!
(Dados da pesquisa coletados em 26 de maio de 2017).

Algo que ela remetia também à pedagogia da escola, não só como possibilidade pedagógica, mas também enquanto conhecimento de si mesma, por meio da experimentação e da exposição a novas situações.

As aulas de teatro aconteceram sempre às sextas feiras, de 9h50-10h50 da manhã. A aula e /ou jogos e brincadeiras aconteciam com metade da turma por vez, cerca de 15 crianças (considerando que algumas crianças faltavam por questões pessoais), sendo que cada metade da turma tinha 30 minutos de aula e durante a pesquisa todas as crianças participaram de todas as intervenções.

As professoras referência levavam as crianças até o auditório no qual a professora Fabi aguardava-os.

Acompanhei esse trajeto que levava as crianças do parque até ao auditório por algumas vezes e me chamou atenção que o grupo selecionado para sair do parque e ir para a aula de teatro não mostrava descontentamento em sair da atividade livre para a atividade conduzida.

Esse fato levou-me a refletir: Sair do parque e ir para a aula de teatro seria uma continuidade de uma atividade prazerosa e de protagonismo da imaginação, já que ela se fazia presente nos dois espaços? A pergunta que tanto me acompanhou na graduação retornava: "Para a criança, qual a diferença entre brincar e fazer aula de teatro?".

Em todas as observações, as crianças pareceram muito à vontade em sair do parque ir para a aula, participar dela, sem constrangimentos para jogar / brincar (JAPIASSU, 2003). Parecia-nos que a potência da presença e o envolvimento de diferentes linguagens eram algo comum à aula de teatro, ao parquinho e à quadra da Carandaí.

No entanto, o fato de o momento do parquinho anteceder a aula de teatro mostrou-se um dado que merecia atenção. Consideramos que a atividade corporal ou mesmo a maior liberdade de escolhas do primeiro momento interferia na corporeidade e envolvimento das crianças no segundo momento.

Fabi e eu, na análise dos vídeos, percebemos, por diversas vezes, maior agitação e dificuldade de escuta do grupo de crianças que permanecia mais tempo no parquinho, que chegavam para aula às 10h20. Por outro lado, em ambos os grupos pudemos ler a experiência que antecedia a aula como uma espécie de aquecimento da criatividade. O incentivo à tomada de decisão, requerida no parquinho, poderia refletir no envolvimento das crianças nas propostas.

Logo, ao mesmo tempo em que contribuía para instaurar um ambiente de euforia, o parque servia-nos como uma preparação e disponibilização das crianças para outra atividade criativa na qual o corpo também era agente criador.

As aulas de teatro respeitavam a seguinte rotina: chamada com as crianças sentadas em roda, apresentação do jogo, realização do jogo como teste, realização do jogo, avaliação e dedicatória dos vencedores do jogo e apresentação do jogo que seria experienciado na semana seguinte.

Durante o primeiro semestre de 2017, foram apresentados o total de 8 jogos: A história da serpente, Centopeia de movimentos, Estica encolhe, Caça tartaruga, Ora zuz truz truz, Cara e Corpo de, Céu e Terra e Jornal Nacional. Esses jogos possuíam dois pontos em comum: regras bem determinadas que requeriam respostas corporais.

Ao nos depararmos com o planejamento do semestre proposto por Fabi, percebemos que os jogos não tinham algo essencial para nossa pesquisa: o objeto / o uso de materialidades. E esse fato exigiu uma modificação no plano da observação e intervenção.

O que antes previa a observação da apropriação de objetos na aula de teatro e intervenções para verificar os seus deslocamentos com o foco na construção de espaços imaginativos direcionou-se a observação dos jogos, percepção da apropriação de objetos fora da aula de teatro para o entendimento dos momentos de inserção do objeto, sugerindo variações nos jogos já propostos na aula de teatro.

Abaixo a relação dos jogos:

Quadro V: Jogos experienciados pelas crianças 2017 / 1.

JOGO	DESCRIÇÃO	REGRAS
A história da Serpente	O jogo consiste em formar uma grande fila onde cada criança se torna um pedaço da serpente. Para formar a fila, a primeira criança deve escolher alguém para passar por debaixo da perna e se tornar parte da serpente. Todo esse movimento deve ser feito ao som da música "Essa é a história da serpente que desceu do morro para procurar um pedaço do seu rabo, e você é, e você é, e você é um pedaço do meu rabão".	Cantar durante todo o jogo, andar no ritmo da música, seguir a primeira criança e passar por debaixo da perna indo até o final da fila somente quando convidado.

Centopeia de movimentos	Cada criança coordena um movimento por vez, indo até a cabeça da centopeia. Fabi coordena o movimento da Centopeia no espaço da sala e também dá uma palma quando é o momento de trocar a criança que comanda.	Permanecer em fila, observar e imitar os movimentos. Não é permitido emitir sons.
Estica e encolhe	Todos sentados em roda devem obedecer ao comando estica e encolhe. Quem erra deve ficar com a perna cruzada e observar o jogo.	Ao esticar, toda a perna deve estar no chão, e ao encolher deve abraçar a perna em direção ao peito.
Caça Tartaruga	O jogo é formado de dois caçadores e várias tartarugas. Os caçadores são os pegadores e as tartarugas devem fugir dele. Quem é tartaruga deve ficar com a cabeça encostada no braço, corpo encolhido no chão e bumbum encostado no calcanhar e quando estiverem assim não podem ser pegas pelo caçador.	Não podem emitir sons, a tartaruga não pode ficar parada por muito tempo. Quem é pego deve se sentar encostado no palco e deve observar o jogo. Não é permitido andar perto das cadeiras do auditório.
Ora zuz, truz, truz	É um jogo de cantiga de roda em que as crianças devem ficar de mãos dadas, em dupla, para esquerda e para a direita e depois fechando e abrindo a roda. Cantando: "Indo eu, indo eu a caminho do viseu. Encontrei o meu amor ai ai ai que lá vou eu. Ora zuz truz, truz, ora zás, tráz, tráz. Ora chega, chega, ora arreda lá prá traz."	Formar duas duplas, uma com o colega do lado direito outra com o colega do lado esquerdo. No momento no qual a música fala "chega", devem se aproximar do centro da roda, quando música falar "tráz", abrir a roda.
Cara e corpo	Fabi diz cara e corpo de...alguma coisa e a criança deve fazer o que para ela é aquilo que a professora falou. Por exemplo: cara e corpo de dançarino, de professor...	Não é permitido emitir sons, não podem usar as cadeiras.

Céu e Terra	Havia duas linhas feitas de fita crepe no chão da sala. Todos deveriam ficar atrás da linha quando Fabi falasse Céu e pular para o outro lado da linha quando falasse terra.	Precisão, pernas retas, não emitir sons, quem errar senta encostado no palco e observa o jogo.
Jornal Nacional	Todos sentados em meio círculo olhando para Fabi. Toca a música de abertura do Jornal Nacional e Fabi fala uma notícia de onde os repórteres, no caso as crianças, estão. Elas devem fazer mímica desse lugar.	Responder "Boa noite" ao ouvir o boa noite no som, esperar a Fabi falar onde os repórteres estão para se levantar

Fonte: Elaborado pela autora.

Buscamos perceber quais jogos abririam possibilidades para outros elementos teatrais, para além da regra e estado de jogo, mas que possibilitassem ressignificação do espaço, exploração do corpo e possibilidades de escolhas dentro das delimitações propostas pelos jogos.

Verificamos que os jogos planejados por Fabi eram "um conjunto de desafios ou problemas de atuação apresentados sob a forma de jogos com regras" (JAPIASSU, 2013, p.15).

Em um primeiro momento, buscamos verificar quais jogos eram menos diretivos e em seguida pensamos nos objetos a serem inseridos, fazendo pequenas alterações nas regras dos jogos, as quais serão evidenciadas no quarto capítulo.

Buscamos alinhar nossos objetivos com os de Fabi, criando possibilidades de ressignificação de objetos, assim como o entendimento e efetivação das regras de jogos, prioritários para ela.

As decisões foram sempre tomadas em conjunto com Fabi em reuniões extra-sala, como apresentamos na tabela II e os jogos escolhidos para as intervenções pedagógicas são aqueles que aparecem em negrito na tabela V: Caça tartaruga, Jornal Nacional, Cara e corpo de e A história da Serpente.

Vejamos nosso primeiro contato com os jogos:

A história da serpente. É uma música que faz com que as crianças se posicionem atrás umas das outras passando por debaixo das pernas dos colegas. Fazem isso uma por vez e a cada conclusão da música é a cabeça da serpente que decide quem vem para fila. Constituem um corpo e um espaço. F. dá direcionamentos enquanto as crianças fazem a fila, atentando para organização no espaço corpo da serpente. Nesse jogo é possível perceber a construção de um corpo coletivo, individual e de um espaço, o túnel. Quando estão sendo parte da serpente, estão modificando sua colocação no espaço, quando estão passando pelo túnel, estão se apropriando do espaço. (Dados da pesquisa coletados no dia 10 de fevereiro de 2017).¹⁴

Figura 16: Aula de teatro, jogo Caça Tartaruga.



Fonte: Foto tirada pela autora em 17 de fevereiro de 2017.

Figura 17: Aula de teatro, jogo Cara e Corpo.



Fonte: Foto tirada pela autora em 24 de março de 2017.

¹⁴ Eu ainda não havia introduzido o registro de imagem fotográfica no primeiro jogo, por isso o primeiro contato com o jogo “A história da Serpente” aparece como registro escrito.

Figura 18: Registro em vídeo. Aula de teatro, jogo Jornal Nacional.



Fonte: *Print* do vídeo feito pela autora em 26 de maio de 2017.

Dentro do planejamento de Fabi, foram inseridas nossas intervenções e registros das experiências na seguinte organização:

Quadro VI: Intervenção, objeto, registro e material.

DATA DE REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO	EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO	REGISTRO DA EXPERIÊNCIA PELAS CRIANÇAS	MATERIAL UTILIZADO NA INTERVENÇÃO	MATERIAL UTILIZADO NO REGISTRO
28 de abril	Caça tartaruga	05 de maio	Cadeiras	Folha sulfite, giz e lápis
26 de maio	Jornal Nacional	09 de junho	TNT marrom, branco, verde e azul	Folha sulfite, giz e lápis
23 de junho	Cara e Corpo de	23 de junho	TNT branco	Folha sulfite, giz e lápis
30 de junho	A história da Serpente	30 de junho	TNT branco	Jornal, palito e fita crepe
01 de setembro	Curta- Metragem	-	Datashow e pipoca	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Como evidenciado pela tabela VI, foram feitos dois padrões de registro. Os dois primeiros tiveram um distanciamento de uma semana da experiência, enquanto o terceiro e quarto registros foram no mesmo dia da intervenção. Assim, houveram duas maneiras de contar o que foi vivido: uma por meio da memória distanciada e o outro no calor da experiência. Além disso, no último registro houve uma modificação no material utilizado para verificarmos a potencialidade de outra linguagem na documentação da experiência vivida, como já justificamos anteriormente.

Como devolutiva da pesquisa de campo para as crianças, fizemos um curta-metragem de 9min01s com trechos de todas as intervenções. Tomamos o cuidado para que todas as crianças estivessem no vídeo e o momento foi vivido com muita descontração. Levamos pipoca e dissemos às crianças que elas iriam assistir a pessoas que fazem teatro.

Durante o vídeo e ao perceberem que se tratavam delas mesmas, riam e algumas narravam o que fizeram junto aos colegas. Nesse dia todas as crianças interagiram com o aparato câmera- tripé, afinal, ao verem o curta-metragem, perceberam claramente para que serviria a filmagem.

Também conversamos com Fabi para que ela pudesse expor suas impressões sobre esse momento novo:

Eu: Fabi, o que você achou da experiência de ver o vídeo com as crianças?

Fabi: Achei ótimo. Eles poderem se ver, ver o que produziram, se observar, foi muito interessante. Assistir a produção da turma de uma forma geral foi muito interessante para eles. Eles não têm esse hábito, na nossa aula foi a primeira vez. Eles gostaram muito, sentiram-se valorizados, ficaram felizes e puderam recordar de uma forma muito mais eficaz o que já realizaram. Se fossem maiores, diria que poderiam até analisar de forma técnica essa experiência, para saber o que mais gostaram em suas produções, nas produções que viram dos colegas...Nesse caso, como se trata ainda de pequenos experimentadores, para eles valeu mais o sentimento e a sensação de se verem e verem seus colegas em ação.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 05 de julho de 2017).

Esses "pequenos experimentadores", a nosso ver, souberam refletir e analisar suas vivências de maneira lúdica em cada passo da pesquisa, destacando-se nas intervenções e momentos de registro. Coube a nós, utilizando todas as ferramentas apresentadas, coletar e ler os significados das experiências para essas crianças.

As intervenções teatrais, as análises em conjunto com Fabi das falas e registros das crianças, os momentos de registro e os tempos / espaços compartilhados com os sujeitos da pesquisa, além da constante revisão bibliográfica, resultaram na reflexão

sobre as Teatralidades do cotidiano escolar e a Teatralidade na aula de teatro: o objeto. Essas reflexões ocupam diferentes tempos e espaços, mas se conectam com o conceito de teatralidade e pelos elementos teatrais narrativa, espaço e ação, os quais iremos delinear no capítulo III e IV.

3 TEATRALIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR

Retomemos o contato com os devaneios mais curtos, evocados pelos detalhes das coisas, pelos episódios do real à primeira vista insignificantes. Quantas vezes já não se fez lembrar que Leonardo da Vinci aconselhava aos pintores com deficiência de imaginação diante da natureza que contemplassem com o olho sonhador as fissuras de uma velha parede? Não há um plano de universo nas linhas desenhadas pelo tempo sobre a velha muralha? Quem já não viu em algumas linhas que aparecem num teto o mapa de um novo continente? (BACHELARD, 1984, p.291).

Figura 19: Eureka!



Fonte: Foto tirada pela autora em 05 de maio de 2017.

As teatralidades do cotidiano escolar mostraram-se presentes na vida do grupo observado não como resultado de uma busca da pesquisa, mas como anunciação das expressões das crianças. Apresentaram-se na convivência com elas, ora conectadas aos objetos do cotidiano ora na ausência deles.

Esse achado é fruto da vivência no espaço de pesquisa que ressignificou parte da dissertação. Trata-se de um encontro imprevisto, de temporalidade brusca e repentina, entregue a uma sistematicidade própria, efeito da observação das relações das crianças entre elas e com os espaços.

As teatralidades foram observadas em distintos espaços da escola não destinados à linguagem teatral propriamente dita: A Quadra da Carandaí, o Parquinho, a Sala de Aula Referência e o Corredor, cada espaço com características específicas, e distintas, mas que revelaram algo em comum: "a teatralidade opera no cotidiano, ela não se limita ao palco e a seus artifícios" (RYNGAERT, 2009, p.108).

No complexo desses espaços, "o tempo é o transcurso, a ordem dos eventos. O espaço é o meio, o palco dos eventos. A cada momento mudam juntos o tempo, o espaço e o mundo" (SANTOS *apud* ENWALD, GONÇALVES, BRAVO, 2008, p. 758). A rotina e o cronograma escolar determinavam a temporalidade nesses espaços e com ela a formatação do tempo de ação *no* e *com* aquele espaço. O tempo de permanência em cada ambiente também foi mediador da imaginação, delineando-se como tempo de exploração, tempo de expressão ou instante de encontro.

Foi nesse movimento do tempo, do espaço e do mundo que verificamos as teatralidades do cotidiano escolar, explorando eventos que percorrem o caminho da teatralidade (LEONARDELLI, 2011) atrelada à compreensão de **espaço teatral** (ALMEIDA JUNIOR, 2007a, 2007b, 2007c).

Entendemos que a teatralidade "nasce da tentativa do criador (no nosso caso das crianças) de se apropriar (do) encontro com a *diferença*, e de restabelecer o controle, com maior ou menor efetividade, das intensidades que lhe atravessam em tal momento" (LEONARDELLI, 2011, p.10). O encontro com a **diferença** ocorre por meio das imaginações, apropriações, ressignificações das formas e dos sentidos enxergados no espaço subjetivo que se revelam em conexão com o espaço físico e coletivo (ENWALD, GONÇALVES, BRAVO, 2008) experienciados pelas crianças. Estabelece-se, portanto, a dinâmica.

(...) dos elementos que constituem a **linguagem** teatral frente à realidade daquele que observa e atribui sentido cênico aquilo que vê. (...) **A teatralidade pode se originar tanto do espectador que enquadra as características teatrais daquilo que observa, quanto da intenção dos criadores desse fenômeno em gerar teatralidade.** (ALMEIDA JUNIOR & KOUDELA, 2015, p.165). (Grifos nossos)

As crianças criam um espaço teatral que pode ser percebido por quem está fora desse espaço (virtual) e partilha o mesmo espaço físico, desde que o observador permita-se adentrar o espaço imaginativo que emerge dessa relação. Foi esse o exercício que fizemos para a construção desse capítulo. Que espaço é esse que surge entre quem brinca, imagina e desloca tempos e espaços do cotidiano?

Almeida Junior, explorando o conceito de espaço teatral, destacado por Anne Ubersfield, lança seu olhar sobre ele e afirma que essa zona é "o lugar da ação entre os seres humanos na sua relação com os outros" (2007b, p.181), um local de "negociação de sentidos" (2007b, p. 183). O espaço pode atuar como agente de teatralidades, passando de um lugar, ambiente, para um espaço teatral a partir da **ação de um operador**. Trata-se, portanto, de um distanciamento da compreensão de uma "casa de teatro", como lugar exclusivo de manejo da linguagem teatral. Através da teatralidade, deslocam-se as características físicas e subjetivas de espaços comuns, tornando-os, mesmo que por instantes, um espaço teatral.

Em nosso recorte não se trata de verificar cenas elaboradas em diferentes ambientes da escola feitas pelas crianças, apropriando-nos dos espaços como cenário do cotidiano, a exemplo das investigações propostas por Almeida Junior (2007a, 2007b). Trata-se de verificar pequenas cenas do cotidiano escolar das crianças, lidas com as lentes da teatralidade, a partir da consideração do espaço e da verificação da sua atuação sobre e com as crianças.

Almeida Junior aponta que "a diferença entre um espaço qualquer e um espaço teatral é a intencionalidade" (2007b, p. 182), ou seja, por meio da atuação, atores se relacionam dramaturgicamente com o espaço e se expressam cenicamente. No que tange às crianças, não se trata da intencionalidade de fazer teatro, e sim da ação de brincar e deslocar-se do espaço físico, não partindo de uma atuação consciente, mas da dimensão imaginativa, ressignificando ações, relações e objetos *com e pelo* jogo!

A Quadra da Carandaí, o Parquinho, a Sala de Aula Referência e o Corredor foram os espaços selecionados entre todos em que convivemos com o grupo de crianças

e buscaremos apresentá-los a seguir, conjugando suas organizações arquitetônicas e afetivas.

A **Quadra da Carandaí** foi um espaço revelador. A primeira vez em que acompanhei as crianças nesse lugar não sabia o que esperar, ouvi "Hora da Quadra da Carandaí!", e enquanto algumas crianças pegaram brinquedos, outras apenas seguiram andando. Seria uma quadra poliesportiva qualquer? Elas praticariam esportes ali? Acompanhei as crianças sem perguntar. Olhei para a rotina descrita na lousa que marcava "educação física" no primeiro horário do dia, que já havia passado. Seria uma continuidade dessa aula?

Chegando a esse espaço, percebi que era uma quadra menor, se comparada à quadra da educação física. Cercada por grades em um dos lados, que permitiam ver quem passava pelo pátio. Nas laterais, duas paredes de concreto. No alto, uma espécie de lona protegia parte da quadra do sol. Havia uma pequena árvore de pitanga ao lado oposto da grade.

Figura 20: Essa árvore tem dono!



Fonte: Foto tirada pela autora em 24 de fevereiro de 2017.

Perguntei para Manoel¹⁵ por que ele havia deixado a placa na árvore e ele respondeu: “Para ser a nossa placa e ninguém pegar nossas coisas!”. Nessa placa havia garatujas, além de dois círculos e um triângulo. Em sua atitude e discurso, ele fala das relações de propriedade do espaço coletivo, próprio da escola, onde as crianças convivem e dividem os espaços com as demais crianças. Sendo assim, a placa firma a

¹⁵ Lembramos de que os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

particularidade daquela árvore, dá força ao desejo de Manoel de que aquela árvore, e suas pitangas, sejam dessa turma. Por aqueles instantes, enquanto o tempo na quadra durou, a árvore tinha dono e isso poderia ser verificado pela significação daquela placa colocada na árvore. Ao marcar o território, as crianças demonstravam a relação de pertencimento àquele espaço.

No chão da quadra, haviam signos pintados que delimitavam espaços e, por algumas vezes, a rede de vôlei estava posta, revelando que alguém havia estado e jogado ali. A interação das crianças com a rede ocorria através de saltos na tentativa de tocá-la em seu ponto mais alto. Às vezes a rede não estava, mas o mastro da rede servia de apoio para o brincar, um brincar que envolvia certo prazer e certo medo:

Figura 21: No alto.



Fonte: Foto tirada pela autora em 23 de junho de 2017.

Próximo de um dos mastros havia um cantinho com um bebedouro, também perto de uma porta da secretaria. Esse canto se mostrou ser um lugar de brincar com privacidade, talvez mais afastado do olhar adulto. Eu observava, de longe, as crianças entrarem e saírem daquele cantinho e percebi que quase sempre levavam objetos até lá. Quando se acomodavam naquele cantinho, sentavam-se e de onde eu estava eu perdia a visão de seus movimentos. Eu não me atrevi a ir até lá sem ser convidada, pois aquele parecia o espaço do ninho "do germe de uma casa" (BACHELARD, 1984, p. 286).

Enquanto isso, as professoras caminhavam pela quadra, conversando com as crianças, interagindo com seus jogos e registrando os eventos através da câmera fotográfica.

Havia uma pequena arquibancada, próximo à pitangueira, que continha três degraus, de cor laranja, e geralmente eu me sentava ali. Daquele lugar de espectadora, o que mais me chamava a atenção era o espaço vazio. Vazio de objetos pré-determinados, vazio de direcionamentos adultos. Um vazio que convidava as crianças a criarem.

Havia um tempo delimitador da rotina escolar para ocupar aquele lugar, cerca de 30 minutos, que, ao considerar a rotina fragmentada, era um bom tempo para estar no local, um bom tempo para ocupar o vazio e / ou jogar com ele.

A Quadra da Carandaí ainda se localizava dentro da escola com todas as suas regras e reflexos nas ações das crianças, mas ainda assim era um espaço vivido com maior liberdade. Percebemos ser "necessário admitir que, embora esteja repleto de limitações - e talvez por isso mesmo - o espaço é lugar, não de dominação, mas de liberdade" (ENWALD, GONÇALVES, BRAVO, 2008, p. 773). Assim é que, apesar de envolver relações pré-determinadas, por se tratar de um espaço escolar, a Quadra da Carandaí constitui *locus* de atitudes transgressoras à lógica escolar, ali as relações possuíam sua própria lógica.

Na sexta feira, 17 de fevereiro, Leo trouxe uma cabana dobrável para escola. A cabana tinha a mesma altura que seu corpo, mas a largura era três vezes maior que ele. Ele arrastava a cabana por uns metros, quando parou, entrou agachado na cabana e se levantou. Começou a caminhar *vestindo essa cabana*. A cabana era bastante leve, o que possibilitava que ele a levantasse até o alto de sua cabeça em alguns momentos. Ele vestia a cabana e caminhava. Aquele espaço dava permissão para que Leo brincasse com a cabana em uma outra lógica, que não a esperada.

Como já verificou Lansky em outro espaço com outras crianças, elas "não são somente consumidoras de brinquedos, mas também os produzem. Tudo pode virar

brinquedo nas mãos delas e os objetos adquirem significados distintos dos usuais" (2006, p.143).

A Quadra da Carandaí, ou aquele **descampado**, como afirmou a professora Júlia, era um espaço que legitimava o protagonismo infantil, revelador de suas subjetividades. As crianças significavam aquele espaço através de novas experiências, mediadas pelo desabitado, habitando-o! Aquele espaço vazio era o espaço da imaginação e, por que não, de teatralidades!

O **Parquinho** também era cercado por grades que permitiam enxergar outros espaços, como: a passarela de entrada da escola, o pátio, uma quadra de futsal, onde os adolescentes jogavam no seu tempo de intervalo. Havia um cercadinho, abaixo da passarela, onde, por algum tempo, foi a morada de um chinchila. Pelas frestas do cercado, as crianças interagiam com o bichinho com vozes e gestos cheio de carinho.

Uma das paredes do parque tinha uma faixa larga na cor laranja, a outra era recoberta de pedaços de azulejos, formando um mosaico de flores. Uma parte do chão era de concreto e outra parte recoberta por grama artificial.

Os brinquedos presentes nesse lugar eram feitos de madeira e/ ou alvenaria. Havia uma árvore com banquinhos de madeira em volta, um brinquedo de concreto que fazia alusão a vagões de trem, uma casinha de alvenaria e um escorregador de metal (com uma cobertura de telhas). Diferente da Quadra da Carandaí, ali havia um portão que permanecia trancado quando as crianças estavam no espaço.

Aquele era o **tempo e espaço do brincar**, os brinquedos eram pensados para conduzir brincadeiras, por isso, nesse espaço a linguagem do brincar está em primeiro plano e a imaginação é a mediadora dessa expressão. Mas a Quadra da Carandaí também não era um tempo/ espaço da brincadeira legitimado pelas crianças? Acreditamos que a diferença estaria na gerência do espaço: esse era cheio de induções, enquanto aquele era vago de direcionamentos.

As crianças por vezes faziam o movimento contrário ao do requerido pelo espaço, esvaziando os brinquedos e os pequenos espaços dos seus sentidos. Elas os ressignificavam, jogando de outras maneiras com o brinquedo construído e pré-determinado. O jogo e a apropriação de objetos (coisas) do cotidiano para a brincadeira também acontecia, tal qual na Quadra da Carandaí. Percebíamos que no parquinho a movimentação corporal era mais intensa, como uma forma de tensionar e jogar com os brinquedos construídos no espaço. Todavia, também se apresentava como espaço de pequenos gestos, dos silêncios, do olhar atento, de olhares, aparentemente, perdidos, de

mentes em devaneio. Às vezes o brincar está na pausa: "a ética do brincar requer quietude. Para obtê-la, cumpre admitir solidão, viver o esvaziamento/ enriquecimento de si - também pela ausência de estimulação fora de si" (MACHADO, 1998, p. 30).

Certo dia, Gabi, um pouco ansiosa, pede que eu a ajude a procurar mais folhas, pois ela precisava, com certa urgência, fazer uma cama para um dos personagens que havia saído do navio. Muito concentrada, ela aproxima as folhas grandes e os meninos, que antes se ocupavam com o barco, observam-na no processo de construção.

Figura 22: Cama de folhas.



Fonte: Foto tirada pela autora em 17 de março de 2017.

Era comum vermos meninos e meninas brincarem juntos, tensionando a separação de brincadeiras de menino ou de menina, mas mesmo próximos era possível perceber apropriações do brincar ligadas à questão de gênero, como afirma Lansky: "categoria universal das culturas infantis, o gênero se constitui em elemento definidor de redes de sociabilidades distintas em grupos etários homogêneos" (2006, p.172). As crianças, em suas formas de socialização, afirmavam ao mesmo tempo em que desarranjavam esse componente fixo. Os personagens são piratas, mas Gabi está (cuidando) construindo uma cama.

O Parquinho possui brinquedos que separam fisicamente o dentro e o fora, o coberto e o descoberto, possibilitando limitações de espaço, diferentes contatos com o sol e separações de ambientes.

Há um sistema de água por onde, nos dias de calor, as crianças se banham: são círculos no chão que são protagonistas de momentos especiais do cotidiano escolar.

Jatos de água que, como Sara evidencia em seu desenho, são cheios de amor (ou seria a companhia?).

Figura 23: Sobre um banho, com amor, no parquinho em dia de calor.

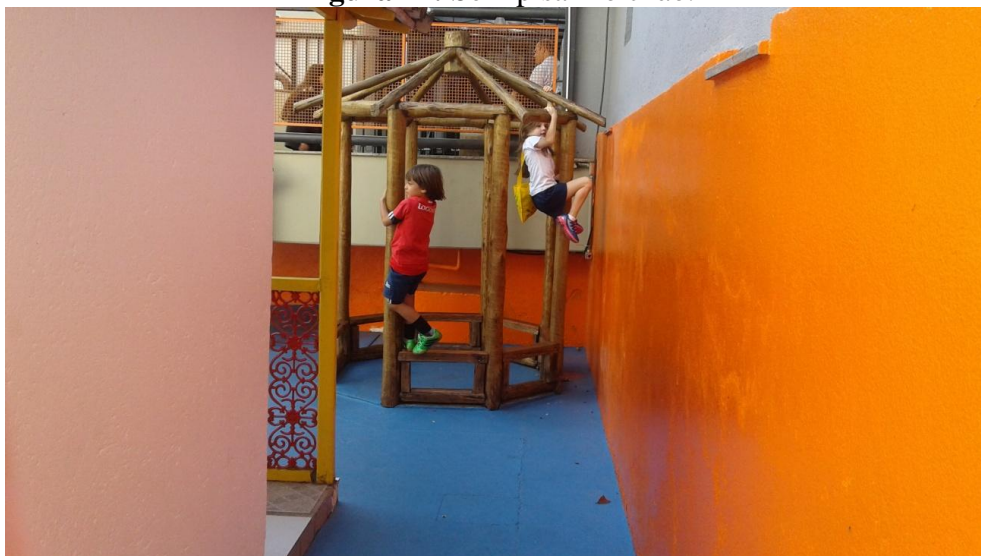


Fonte: Foto tirada pela autora em 24 de fevereiro de 2017.

Logo, existem espaços dentro desse espaço que sugerem formas de interação: formas de se brincar na casinha, comportamentos nos obstáculos, emoções ao descer o escorregador (às vezes em pé!), sons ao adentrar um trem, demonstrando as ideias sobre a infância na organização de um espaço pensado para elas (DEBORTOLI, 2008). Todavia, ainda assim há sempre algo a ressignificar e, por que não, teatralizar!

No parquinho essa liberdade de apropriação era percebida pelo contato do corpo com os brinquedos. Os corpos das crianças anunciavam ser extensões dos brinquedos e os 20 minutos destinados a esse tempo/ espaço eram vividos com intensidade, investido de corridas, pulos e escaladas.

Figura 24: Sem pisar no chão.



Fonte: Foto tirada pela autora em 03 de março de 2017.

Figura 25: Uma cena dramática.



Fonte: Foto tirada pela autora em 17 de fevereiro de 2017.

Os Corredores, os entre- espaços, não só conectavam um lugar ao outro, mas iam afetando nossos corpos com sua fisicalidade e o contrário também: "os sujeitos e seus corpos ocupam cada um dos espaços e se relacionam neles" (DEBORTOLI, 2008, p. 81). Um corredor pequeno fazia com que nossos corpos ficassem mais próximos, o

pátio o contrário, ficar embaixo da marquise em um dia chuvoso nos protegia da água. Eram espaços de encontros com pessoas, arquiteturas e objetos.

Às vezes os entre- espaços eram ocupados com alguma indicação, às vezes eram livre de ordens e cheios de possibilidades. Os corredores eram espaços recheados de sentidos não previstos.

Às vezes era o tempo de andar em fila, às vezes era o espaço de andar de mãos dadas, de cantar, era o tempo da espera e às vezes o tempo da chegada. O *caminho* não se caracterizava como uma passagem neutra, mas sim como um espaço que, com diferentes características, já convidava a ser vivido. Em uma piscadela era caminho, em outra era brinquedo, caminhando e brincando, e, por que não, teatralizando!

Figura 26: (Andando de costas) Te vejo daqui de dentro!



Fonte: Foto tirada pela autora em 7 de abril de 2017.

Figura 27: Ficar para trás da fila.



Fonte: Foto tirada pela autora em 24 de março de 2017.

Figura 28: Tempo da espera.



Fonte: Foto tirada pela autora em 24 de março de 2017.

A **Sala de aula Referência** era legitimada como o **espaço de fazer atividades**, sendo elas ferramentas para o contato com algum conhecimento científico nas suas

diferentes expressões, uma forma de "ampliar o conhecimento de mundo" e trabalhar os valores importantes para a escola. Era o espaço entre a mesa e o estar sentado na cadeira. Era o espaço do raciocínio lógico. Era também o palco (não exclusivo) das letras, nos cartazes, nas folhas, no quadro branco. Era o espaço de olhar para lousa, para a professora e para o colega que estava falando, incorporando (JAMES, 2000) formas de se relacionar com aquele espaço e seus arranjos.

Em contrapartida, as crianças também demonstravam, através de seus corpos, que não eram recipientes passivos das normas do espaço e das relações ali estabelecidas (JAMES, 2000), tensionando as regras que influíam sobre seus corpos, ignorando a ordem de se sentar, do momento de falar ou para onde olhar.

Ali era o espaço de uma mochila em cada escaninho, de brinquedos em cima da bancada. Era o **espaço dos limites** - onde eu sento, onde meu colega senta. Era o espaço do ouvir e do falar, cada um a seu tempo. Amplo, claro e limpo. Havia objetos ocupando permanentemente esse espaço: cartazes na parede, letras grandes feitas de cartolina abaixo da lousa, cadeiras coloridas, mesas brancas, frigobar, armários baixos, pastas, agendas, alguns livros, garrafinhas de água. Havia mesas que agrupavam as crianças. Às vezes a disposição das mesas mudava. Às vezes amigos não podiam se sentar perto, às vezes podiam. Era o espaço de dar explicação, de pedir explicação. Era espaço de falar sobre aprender, "metaprender", falar sobre si, "metasi", falar sobre o jeito de falar, "metafalar", metalinguagem, e, por que não, de teatralizar e "metateatralizar"!

Era o espaço onde as transgressões à ordem ficavam mais evidentes, por ser um local onde as regras de convivência eram mais explícitas.

Certo dia, vi Daniel passar um objeto por debaixo da mesa, parecia ter os movimentos calculados, algo importante estava sendo manipulado. Muito discretamente, perguntei o que era aquilo. A resposta veio bem baixinho, num ritmo pausado: "A - varinha- do Harry Potter!". Respondi: "Adoro Harry Potter!", ele me olhou e sorriu.

Na sexta feira seguinte, a me ver, Daniel veio em minha direção e disse: "Eu trouxe aquela varinha hoje!". Respondi com um sorriso que demonstrava comprometimento e perguntei se eu poderia ver e fotografar a varinha e ele assentiu.

Eu havia virado cúmplice por também gostar de personagens fantásticos que, segundo a pedagogia da escola, não deveriam ser incentivados.

Figura 29: Varinha do Harry Potter, objeto proibido!



Fonte: Foto tirada pela autora em 17 de março de 2017.

Assim, observando e vivenciando os espaços com as crianças, criamos um mosaico de acontecimentos que nos permitem verificar alguns elementos das teatralidades do cotidiano, os quais delinearemos a seguir.

3.1 Mosaico das teatralidades: narrativa, espaço e ação

A estruturação, ou a não estruturação, dos espaços apresentados anteriormente nos conduzem à categorização dos eventos sem, no entanto, ser um fator determinante verificado com rigidez, ao contrário, passeia pelos eixos de forma fluida.

Cruzando a concepção do espaço teatral (ALMEIDA JUNIOR 2007a, 2007b, 2007c) com os casos dos cotidianos que traremos, conduzimos a análise no sentido de verificar a narrativa, o espaço e a ação¹⁶. Recordamo-nos das habilidades teatrais propostas por Machado (2011) a serem observadas e incentivadas com crianças pequenas, a "narrativa a ser vivida, o espaço imaginativo e a corporificação de um quem

¹⁶ Assim como afirmamos na introdução desta dissertação, os elementos teatrais a serem evidenciados e analisados (narrativa, espaço e ação) foram verificados na exploração dos dados das intervenções pedagógicas, feitas na aula de teatro com as crianças. Como escolha de organização dos dados da pesquisa, propusemo-nos a verificar os mesmos elementos nos casos de cotidiano que trouxemos no presente capítulo.

que existe em mim" (p.4), os mesmos pontos evidenciados por Ryngaert (2009) na análise do jogo dramático.

Cabe ressaltar que **os três eixos foram verificados em todos os espaços físicos caracterizados aqui**, por isso fizemos escolhas que nos ajudam a "*finding your (our) story (...) improvising a song of the world*¹⁷" (PATTON, 2001, p. 432), próprio da análise dos dados da pesquisa qualitativa. Trabalhamos com a fluidez dos acontecimentos, indicando as possibilidades analíticas através das lentes das teatralidades, ora com narrativa, ora através do espaço ou da ação. Procuramos realçar a característica mais forte de cada acontecimento, mostrando também as marcas dos demais eixos, o que demonstra a interconectividade dos eixos no processo criativo, na brincadeira e nas teatralidades.

3.1.1 Narrativa

Como diria Ryngaert, "temas e situações são, antes de tudo, pretextos para jogo" (2011, p.205), esses motes e circunstâncias colocam no centro do jogo a criação de uma fábula, sem o comprometimento com a linearidade, mas em profunda relação com a linguagem oral e gestual. A narrativa deslocava-me como observadora a outros contextos e alguns deles serão apresentados aqui, sendo a **fala e o movimento preciso** as características escolhidas para evidenciá-la.

3.1.1.1 O Pote

É na fissura do cotidiano escolar que Vanessa dá uma nova função ao pote que serviria para guardar amoeba¹⁸. Com seu movimento, Vanessa começa a alinhar a narrativa. Daniel está entretido em outra atividade, atento em guardar, em um saquinho bem pequeno, os dedoches que havia trazido. Ele não adentra à teatralidade proposta e vivida por Vanessa naquele instante. Ele está em outro espaço. O topo da sua cabeça, no entanto, serve de corpo-suporte para a teatralidade do objeto de Vanessa.

Ela bem devagarzinho aproxima o pote da cabeça de Daniel e solta, afasta sua mão do objeto, permanece com o braço esticado e a mão aberta pronta para segurar o objeto, caso ele caia. Um segundo após essa fotografia que abre o capítulo, Vanessa

¹⁷ Em português: "encontrando a nossa história e improvisando a canção do mundo".

¹⁸ Brinquedo gelatinoso e colorido, fortemente divulgado pelas mídias/ propagandas.

olha para o que criou com a colocação do pote na cabeça de Daniel e com o olhar diz algo que lemos como: **Eureca!**

Colocamos as lentes da teatralidade para perceber as nuances de um acontecimento, à primeira vista, ordinário. Ampliando nosso olhar sobre a ação de Vanessa, veremos que esse cotidiano está inserido na Quadra da Carandaí, o espaço comprometido com uma lógica poética, inserido naquilo que Brougère (2008) denomina de cultura lúdica. Embora saibamos que a cultura lúdica permeia todos os espaços por onde há relação de pares, as diferentes estruturações dos espaços refletem em distintos graus da expressão lúdica.

A cultura lúdica dispõe de uma certa autonomia, de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. A cultura lúdica recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhe um aspecto específico (...) é também estratificada, compartimentada, e não acontece do mesmo modo em todos os lugares onde a brincadeira é possível: na escola ou na sua casa, a criança utiliza aspectos diferentes da sua cultura lúdica (BROUGÈRE, 2008, p.52).

Ao nos voltarmos para o objeto em si, o pote, somos conduzidos a pensá-lo como brinquedo e continuamos o diálogo com Brougère. O autor debruça-se sobre o lugar do objeto- brinquedo na cultura infantil, reconhecendo a cultura lúdica como "um suporte de representações" (2008, p.51), afirma que "manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade" (2008, p.43). Logo, ao analisarmos as ações de Vanessa como brincadeira, estamos reconhecendo signos materiais inseridos na cultura mais ampla e a análise do evento exige que reconheçamos traços da sociedade, onde essa criança está inserida - que refletem sobre a cultura da infância (CORSARO, 1992; SARMENTO, 2004).

Quando observamos esse acontecimento, entendemos que entre o sujeito e o objeto existe a mediação das linguagens, gerações, grupos sociais, ambientes, "a criança que manipula o brinquedo possui entre as mãos uma imagem a decodificar" e "a brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo" (BROUGÈRE, 2008, p.8). Nessa narrativa o gesto é a forma de interpretação dos significados contidos no objeto e é no deslocamento de sua função original que a narrativa se torna visível.

Nessa narrativa o pote seria um chapéu? Seria um pote equilibrista de cabeça? Seria Vanessa uma mágica? O pote não servia mais, apenas, para guardar, ela brinca de outro jeito e dá uma nova história para aquele pote protagonizar.

Vanessa sabe que o pote serve para guardar a amoeba, mas o desloca de sua função, brincando com ele. Ao desprender o objeto da sua função primordial, faz de conta que ele "pede" para descobrir 'onde mais eu me encaixo?', isso reflete nos seus ritmos e ações, sem que ela, no entanto, precise assumir um outro eu. Quem assume uma nova função é o objeto, mas quem dá essa nova função é ela própria.

A sequência da fotografia deixa claro que usar o corpo de Daniel como apoio de sua teatralidade foi o primeiro passo de uma teatralização de si, talvez um primeiro passo para teatralizar o objeto. Passando de uma narrativa, em que o pote ganha um novo trabalho dirigido por Vanessa a uma narrativa na qual Vanessa também assume sutilmente um outro eu, ela passa de um jogo projetado a um jogo pessoal, em que o objeto é brinquedo fora de seu corpo, à apropriação do objeto como continuidade da sua corporeidade (SLADE, 1954).

Figura 30: Ô!



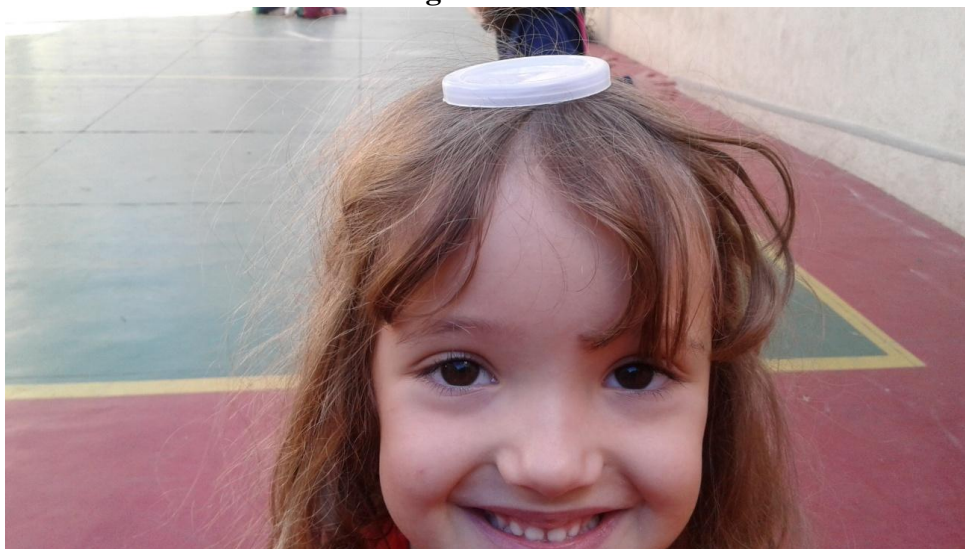
Fonte: Foto tirada pela autora em 5 de maio de 2017.

Observamos é o que Leonardelli analisa como "Uma *estética da presença (se met en place)*" (2011, p.13). Ela é ela mesma em um estado afetado perceptível no movimento, ritmo, não só para equilibrar o pote, mas para sustentar a brincadeira.

Nessas ações ela não só percebe os limites e potencialidades do pote fora de si, mas ao experimentar procura verificar a sensibilização do pote em seu corpo.

Em seguida, uma pequena mudança:

Figura 31: Ô!



Fonte: Foto tirada pela autora em 5 de maio de 2017.

Minutos depois do registro, a narrativa continua. Vanessa agora também é suporte dessa teatralidade. Não me atrevo a realizar um interrogatório com ela, mas com minhas lentes de observar a teatralidade, narrativa e ação, imagino: Era uma vez um pote que queria equilibrar-se na cabeça de Daniel. Vanessa sabia disso e realizou seu desejo. O Pote gostou de ficar lá em cima e ela gostou do Pote no alto da cabeça de Daniel. Vanessa também se ofereceu ao Pote: "Pode vir aqui no alto de minha cabeça", ela disse.

Observo, imagino, insiro-me na teatralidade com o olhar de fora (LEONARDELLI, 2011), lembrando o que Machado aponta: "as crianças podem viver suas primeiras experiências teatrais como quem brinca" (2011, p.1). Deixei-a brincar, transitar, pensando que o pesquisador pode verificar as teatralidades do cotidiano como quem brinca de olhar.

Recordamos que a criança está mais aberta para transitar pela fantasia do real (SARMENTO, 2004) em deslocamentos simples, "uma porta solicita que a abram e fechem, uma escada que a subam (...). Os objetos têm uma tal força motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena.(...)" (VIGOTSKI, 1988, p.110). O pote pediria para ser aberto ou preenchido com a amoeba, a tampa pediria para fechar algo, mas Vanessa ultrapassa a função do material e desloca sua função.

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (VIGOTSKI, 1988, p.110) (Grifos nossos).

Na relação com o outro (Daniel) e com o objeto (pote e tampa), Vanessa estabelece um encontro com a alteridade (LEONARDELLI, 2011), com a peculiaridade do objeto e com suas possibilidades de transgressão.

Nesse evento, o pote é atrelado à força do espaço (Quadra da Carandaí) para alimentar a narrativa que **desemboca na ação de um eu com um pote que não é pote, vemos resquícios de um quem que ainda sou eu.**

Lembramos de outro evento que envolve outro pote, todo vermelho. Gabi está andando pela quadra da Carandaí, observa as outras crianças brincarem, vê esse pote no último degrau da arquibancada. Aproxima-se, pega, observa. Aproxima o objeto do queixo e sorri. Quando ela percebe que eu a observo, diz: "Oi, Sou um barbudo!".

Era outro dia, outra dinâmica. Gabi, assim que entra em contato com o objeto, verifica a sua força e a possibilidade de ação. Basta o pote tocar seu queixo e ela diz ser um outro *quem*. No entanto, voz, corpo e ritmo são os mesmos. **Aqui o personagem surge pela narrativa e a contação permanece mais forte do que a afetação corporal.**

3.1.1.2 A escola e o Tempo

Crianças brincando sentadas na arquibancada.

Marina: Eu tinha 10 anos.

Jéssica: E eu vou lá na escola comer.

Marina: Eu vou lá na escola? Você já esta na escola!

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 24 de fevereiro de 2017 - Quadra da Carandaí).

Marina afirma, amparada na teatralidade da presença "eu tinha 10 anos", afirmando um estado de mais velha num tipo de teatralidade que opera no invisível (LEONARDELLI, 2011). Nada mudou nela, apenas a força da narrativa para afirmar "eu tinha 10 anos", o tónus gestual é o mesmo, o ritmo também. Mas houve o impulso da frase "eu tinha 10 anos", pronto, tem! A palavra permite, neste sentido, não apenas romper com o espaço imediato, mas também com o tempo presente, projetando o narrador para o passado ou o futuro. Ao dizer-se com 10 anos, Marina criança lança

mão da fantasia para dotar-se do lugar de maior poder, que compreende serem dotados os mais velhos.

Jéssica busca jogar com a conexão com o espaço ao dizer "eu vou lá na escola comer". Marina estranha e indaga: "Eu vou lá na escola? Você já está na escola!", como se Jéssica não estivesse seguindo a regra do deslocamento e a intensidade da narrativa, distanciamento dignamente Brechtiano¹⁹.

O estranhamento de Marina esclarece-nos sobre uma regra subentendida da narrativa nesse espaço: é preciso acessar outro tempo e outro espaço. **A narrativa tem a força de transportar, mas é preciso deixar essa força operar.**

A afirmação de Jéssica parece ser demasiadamente real para Marina, por isso ela, em sua fala, estabelece que isso já está acontecendo, como quem dissesse "se é para brincar, vamos brincar" e pensamos: Afirmar a realidade nos suspende (LEONARDELLI, 2011) do cotidiano às teatralidades do cotidiano? A narrativa próxima da realidade leva as crianças a teatralizar? Naquele local as regras que regem a instituição mostram-se mais fragilizadas, possibilitando maior exercício da autonomia, por outro, ela é também espaço escolar.

Jéssica afirma que irá à escola para comer. Busca deslocar a função do lugar escolar como espaço apenas de estudo? O fato é que o próximo compromisso da rotina, no cotidiano escolar, era o tempo/ espaço lanche/ cantina. Seria uma narrativa que antecipa o tempo? Ou que revela um desejo? Jéssica ensaia uma narrativa e isso se revela dias depois.

Lembramo-nos do deslocamento o qual o afeto-criação ultrapassa a lógica do real (GÓES, 2000), o que faz com que a temporalidade e a espacialidade apareçam como características flutuantes, ora misturas à realidade do momento vivido ora distanciadas, gerando uma narrativa que teatraliza aquele cotidiano.

A brincadeira se desfaz.

Dias depois...

Jéssica atravessa a quadra parecendo muito decidida e quando chega próxima da arquibancada diz:

J.: Já passou uma semana!

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 07 de abril de 2017 - Quadra da Carandaí)

¹⁹ Distanciamento ou estranhamento é um efeito de atuação que visa o afastamento do espectador de um envolvimento emocional com a peça no qual o ator realiza a quebra da quarta parede que protege o espaço da narrativa do encontro com o público. Ver: BRECHT, Bertolt. **Scritti teatrali**. Torino: Ed. Einaudi, 2001.

Jéssica usa um recurso muito comum de deslocamento do tempo ficcional, o "salto temporal" (RYNGAERT, 2011, p.121). Em uma ação evolutiva, anda, com um tônus específico, e verbaliza "já passou uma semana!". Na sua cena virtual, sem atentar-se para a espectadora (eu), ela se compromete com sua própria narrativa. É claro naqueles passos que ela está vivendo uma outra história. A cada passo, ao invés de segundos passam-se dias. Estaria ela buscando entender o convite feito por Marina em 24 de fevereiro para teatralizar o espaço e o tempo? Ela parece aceitar o convite comprometendo-se com uma narrativa em que o mover-se leva a outro tempo. Afeta-se em sua ação trazendo gestos que fortalecem a narrativa sem, no entanto, nos dar indícios de que ela seja um outro quem, mas é ela mesma em outra situação, vivendo um outro tempo e espaço que exigem dela um tônus corporal.

3.1.1.3 A escrita

Figura 32: Escrevendo.



Fonte: Foto tirada pela autora em 09 de junho de 2017.

Eu: do que você está brincando?

Daniel: Eu **tô fingindo** que estou escrevendo.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 09 de junho de 2017 - Quadra da Carandaí)

Essa situação remete-nos a reflexões acerca da relação entre o letramento e o brincar já feitas por Neves, Castanheira e Gouvêa (2015). As autoras partem da questão "Como as crianças lidam com as relações entre o brincar e a aprendizagem da escrita no cotidiano da educação infantil?" (2015, p.218). Esse momento revela a condição lúdica

da aprendizagem, onde o processo de conhecimento é elaborado no momento de brincadeira, atuando na socialização dessa cultura (CORSARO, 1992).

O papel, a caneta, a forma de pegar, a concentração, o traço, o próprio desenho que é a letra são indícios da reprodução interpretativa (CORSARO, 1992), em que o brincar é assimilar, elaborar e aprender.

A professora Júlia já havia chamado as crianças para saírem da Quadra da Carandaí para se prepararem para o lanche. Eu observava as crianças pegarem seus objetos / brinquedos, quando percebi que Daniel continuava sua ação. Observei por alguns instantes e ao fundo ouvi a voz de Júlia reafirmando que as crianças deveriam organizar seus brinquedos e se dirigirem à sala e depois à cantina.

Daniel, apesar da ordem, continuou. Foi quando perguntei o que ele estava fazendo. A resposta veio em cheio: “Eu **tô fingindo** que estou escrevendo”, que analisamos como: "Eu tô **jogando, dramatizando.**" “Eu tô **teatralizando** que eu estou escrevendo". Viver aquela narrativa através da ação era tão envolvente e importante que ele continuou, mesmo após o tempo da narrativa ser rompido pela ordem da professora.

Nas aulas eu percebia que as professoras já propunham situações nas quais os alunos eram conduzidos à alfabetização. Nesse momento com Daniel, fingir, jogar e teatralizar a escrita era o jeito de reestabelecer o "controle" (LEONARDELLI, 2011), assumindo que está jogando, e quem quiser entre no jogo! Os objetos referentes à escrita são fiéis, mas a escrita é um enigma que está sendo desvendado por ele. A narrativa conta a história do menino que escrevia muitas folhas, não eram as palavras que contavam, mas a situação, a escolha da materialidade, o movimento de Daniel sobre o papel. Ele estava vivendo a narrativa com tamanha intensidade que continuava a escrever, embora fosse hora de voltar para a sala. Estaria escrevendo cartas urgentes? Quais segredos estariam contidos naqueles traços?

Ao afirmar que está fingindo que está escrevendo, ele experimenta viver o tempo em que já terá domínio desse código, uma permissão concedida pelo elemento da narrativa que faz com que ele acesse seu quem do futuro.

3.1.2 O espaço

Para Ryngaert , "o espaço engaja profundamente o jogo" (2011, p.127), é ele fonte e inspiração para jogar, brincar e teatralizar. A grafia do espaço e a cenografia conduzem a ação, "o espaço é destacado de modo particular como potente indutor para

o jogo" (2011, p.16). Nem sempre de um modo óbvio e direto, às vezes o espaço é fonte para a apropriação, e assim como as crianças dão novas funções aos objetos e brinquedos, os espaços- brinquedos também são passíveis de ressignificações.

O contato com o espaço e sua estruturação são fatores intensos que atravessam o brincar, mas a criança estabelece uma dinâmica que ultrapassa a organização espacial, serve de cenário ilustrativo, mas também o estrutura como espaço de deslocamentos e ressignificações, ficando mais próximos das teatralidades do cotidiano.

A potência do espaço é acionada pelo **acesso a sua dimensão plástica** em que, principalmente, **o movimento nos ajuda a acessar a teatralidade** vinculada à materialidade espacial.

Surge uma "poesia do espaço" na qual "o jogo é meio de recarregar espaços" (RYNGAERT, 2011, p. 127). A criança preocupa-se "menos com o sentido, do que com a maneira como ele deseja entrar em contato físico e sensível com o espaço do jogo" (2011, p.130) e isso é evidente no Trem de concreto.

3.1.2.1 O trem de concreto

Figura 33: Assim!



Fonte: Foto tirada pela autora em 24 de março de 2017.

Figura 34: Agora assim!

Fonte: Foto tirada pela autora em 24 de março de 2017.

Era um dia de sol, no final de março, eu estava andando pelo Parquinho quando me sentei para ter uma visão mais geral do espaço e decidir de qual cena me aproximar. Não sei quantos minutos se delongaram, mas quando me virei vi que Vanessa e Daniel estavam encostados no trem de concreto de uma maneira pouco habitual para aquele brinquedo. Como aquele trem “pedia” para ser brincado, qual era sua força determinadora (VIGOTSKI, 1988)?

A plasticidade do brinquedo sugeria uma passagem entre os vagões cobertos e abertos e comumente víamos as crianças adentrarem os vagões ou mesmo se esconderem dentro dele. Vanessa e Daniel, no entanto, ultrapassavam a ação prevista pelo brinquedo, realizando o fundamento de um processo criativo fazendo “novas combinações com elementos conhecidos” (VIGOTSKI, 2014, p.7).

Em um profundo silêncio, juntos faziam uma sequência de movimentos em que o contato físico com o espaço de jogo (RYNGAERT, 2009) era a essência do acontecimento. A relação do corpo com aquele objeto- brinquedo- espaço de concreto ocasionava uma ruptura no brinquedo realizando um estudo do brinquedo, como aponta Le Breton, em comunhão com o pensamento de Merleau-Ponty, “movimento é conhecimento sem prática” (LE BRETON, 2015, p.27).

Nesse jogo corporal sobre o trem, Vanessa e Daniel concretizam o cerne da relação com o espaço: o corpo desloca-se do espaço parquinho e do espaço-brinquedo-objeto trem. O pequeno mundo circundante (MACHADO, 2010a) daquele espaço físico relaciona-se imaginativamente com os corpos das crianças e vice e versa.

Bastou o contato dos corpos de Vanessa e Daniel com o trem e o mundo virou de cabeça para baixo. Mais alguns contatos carregados de "lógica interna" (VIGOTSKI, 2014) e os vagões eram cama a céu aberto. Também havia uma narrativa ali, mas o espaço conduzia a relação corporal com o brinquedo construindo a narrativa completamente pelo movimento e a palavra ali não era necessária, eles viviam mais fortemente uma relação com a grafia do espaço do que uma situação ficcional.

Havia algo subentendido que não precisava ser dito. Eu observava a exploração das capacidades corporais, tónus e equilíbrios e a teatralidade do cotidiano vivida no parquinho era acionada pela corporeidade - o corpo no espaço, um corpo mediado por intensidades lúdicas nas descobertas de territórios.

A infância ocupa o seu **corpo- território** com as coisas do mundo e, com os estendidos, **transmuta-se no objeto encontrado**. No movimento de ir em direção às coisas, a criança encontra seu corpo- espelho em outrem. O outro é também um corpo- território, com significados e saberes próprios, e, no ato do encontro com o outro, a criança começa a descobrir seus continentes (PALHARES, 2015, p. 70).

3.1.2.2 A Pinha

Figura 35: A pinha!



Fonte: Foto tirada pela autora em 24 de fevereiro de 2017.

Eu andava pelo parque quando me aproximei da Marina e da Gabi. Percebendo o diálogo entre elas, perguntei se eu poderia gravá-las por áudio, pois havia ficado interessada, e elas responderam positivamente e continuaram:

Marina: Como é que faz para fazer pedido para pinha, como é que faz ?

Gabi: Pinhas servem para brincar de comidinha, **para brincar de bola**, para jogar futebol, jogar para trás, **brincar de fazer comidinha** e para muitas outras coisas (olhando para mim). Olha, vocês podem ouvir esse vídeo gravado em todos os lugares.

Marina: (aproximando-se do celular) Oi, meu nome é Marina, eu, eu tô pesquisando para saber como faz um desejo para ficar sereia, tem **que jogar a pinha no mar**, ai você faz um desejo, ai a gente vira sereia.

Eu: Quem tem esse poder é a pinha?

Marina: Hurum!

Eu: Que legal, eu quero uma pinha dessa para mim!

Marina: A gente vai ver se tem uma para você.

Eu: Então tá, obrigada viu!

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 24 de fevereiro de 2017 - Parquinho)

Esse diálogo aconteceu no tempo / espaço do Parquinho e se trata de uma situação que não envolve os objetos propriamente organizados para serem explorados nesse espaço, como a casinha, escorregador, coreto... Não se trata dos espaços/ brinquedos dentro do parquinho, nem de um corpo construindo um território, mas de um corpo que virá a ser modificado caso encontrem com o mar. O objeto pinha surge no espaço e é manipulado ludicamente por Marina e Gabi, que se colocam como **investigadoras do espaço cotidiano** (BROUGÈRE, 2008; OSTROWER, 1986).

Mesmo nesse espaço familiar, cheio de estímulos preconcebidos, sempre há algo a ser estranhado, algo passível de criação. Um objeto que caiu de alguma árvore se transformou em objeto- brinquedo naquele espaço. Acreditamos que a própria conotação do espaço torna fluido o surgimento de novos brinquedos, a força desse espaço, apoiada na expressão pela linguagem do brincar, intensifica a corrente lúdica. Trata-se aqui mais do espaço teatral (ALMEIDA JUNIOR, 2007a), virtual, do que do próprio espaço como elemento teatral apropriado corporalmente.

A força da narrativa alia-se ao objeto, que é mote criativo, o centro da magia que pode transformar Marina em sereia. Mas e o mar? Seria aquele canto do parquinho por onde saem os jatos de água? A narrativa aponta o espaço narrativo (mar) como fundamental para a concretização da fábula de Marina. Onde ele está?

Em contrapartida, Gabi aponta possibilidades para a pinha que vão ao encontro das atividades mais previsíveis para aquele local. Marina acessa outro grau de criação distanciando-se da apropriação provável em direção a uma abstração do próprio objeto e espaço. A fala final da Gabi - "Olha, vocês podem ouvir esse vídeo gravado em todos os lugares" - nos dá indícios de que havia uma preocupação com o interlocutor e esse fator

refletiu sobre sua busca por uma lógica mais racional de apropriação. Estaria ela preocupada com a aceitação de quem ouviria aquele "vídeo gravado"?

O evento nos faz analisar dois aspectos: (1) a apropriação de um material como brinquedo e o (2) deslocamento do objeto em teatralidade. Ao refletirmos sobre as afirmações de Gabi diante do primeiro aspecto, percebemos que as conexões vão em direção aos possíveis significados contidos no formato desse objeto. Conectar com a bola e a comidinha remete-nos ao formato da pinha: uma esfera, portanto parecida com uma bola, e uma planta, algo que remete ao vegetal, alimento. No entanto Marina ultrapassa os direcionamentos contidos no brinquedo e vai além de uma imaginação ligada à forma do objeto, trazendo um elemento fantástico: a sereia.

Vigotski (2014) analisa o processo de imaginação e criação e, por coincidência, exemplifica o caso da sereia como a combinação de fatores reais que geram um personagem fictício (mulher e peixe = sereia).

Atentamo-nos para os elementos culturais presentes nessa criação que nos ajudam a conhecer as referências "interindividuais" das crianças (BROUGÉRE, 2008, p.97): a escola, o parquinho, o jogo, a lógica racional e a fantasia.

O objeto ultrapassou seu formato e se tornou mágico, passível de significação e representação, algo que só tomou esse significado por que foi ativado pela relação de Marina com essa materialidade. O objeto tornou-se brinquedo inserido em uma situação imaginativa (VIGOTSKI, 1988).

Tanto nos dizeres de Gabi como nos de Marina verificamos teatralidades do cotidiano escolar, um objeto que jogado no espaço imaginativo, o mar, torná-las-iam sereias. Será que se eu não estivesse interferindo como uma observadora e ouvinte, demasiadamente próxima, elas teriam ido ao encontro desse mar? Teriam elas avançado na narrativa e no espaço fazendo ações como um outro eu?

Nesse evento a imaginação é projetada em uma forma que tem o poder de ser bola, comidinha e de personificar em sereia. O objeto deslocado de pinha também desloca a dramaticidade desse espaço e fortalece o espaço teatral.

Marina, Gabi e eu, como espectadora, imergimos nessa construção de narrativa e acompanhamos a "efabulação nas relações com o espaço (e com o objeto no espaço), de criar e inscrever diversos desenhos ficcionais mediante múltiplos estímulos desencadeados pelo encontro de alteridades" (LEONARDELLI, 2011, p.7). Teatralizamos a relação com a pinha em alteridade com o objeto e com as narrativas compartilhadas. O mote? O objeto no espaço!

No espetáculo único de ser no mundo, a criança se transforma em rio, em cheiro, em folha. Vivência com seu corpo-mundo o deleite de ser e acolher todas as experiências com a mesma importância dos amores. Com os olhos para ser - no- mundo, é capaz de conversar com os rios, nomear as pedras e colher o gosto do orvalho (PALHARES, 2015, p.58).

Figura 36: Fogo! Corredor.



Fonte: Foto tirada pela autora em 03 de março de 2017.

No meio do caminho tinha um extintor.

No meio do caminho tinha fogo!

Outro dia o menino Leo caminhava pelo corredor, indo em direção à Sala de Aula Referência, quando olha para o extintor e com muita tranquilidade diz: "Aqui tem fogo" e continua caminhando.

Eu fotografo.

Observo o objeto que no deslocamento de uma fala deixa de ter função de apagar o fogo para ser um instrumento de causar incêndio. Ali dentro tem fogo. Um fogo guardado bem no meio do corredor. É dado a esse objeto característica de vida

num ímpeto de narrativa verbalizado por Leo. É o fogo que o faz ter vida e desloca-o literalmente para outros espaços na sua função de extintor.

É o fogo que dá continuidade à narrativa do extintor, o objeto está ali parecendo inofensivo, porém dentro dele há uma intensidade latente que aguarda um momento. O extintor é um provocador no meio do caminho, "o sentido não se manifesta em uma ideia que precede o jogo, mas no encontro de uma sensibilidade e de uma provocação que lhe é exterior" (RYNGAERT, 2011, p.205).

Leo estava aberto para o estado do jogo, para teatralizar, bastou o contato, sensível, com o objeto no meio do caminho, no espaço escolar, que a narrativa foi verbalizada por meio de uma relação lúdica.

O caráter lúdico media a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o. (GOUVEA, 2011, p.555).

3.1.3 A ação

Inicialmente, teatralidade parece ser uma operação cognitiva fantástica realizada tanto pelo observador quanto pelo observado. É um ato performativo criando um espaço virtual do outro, o espaço transicional discutido por Winnicott, o limiar (*limen*) discutido por Turner, ou o 'emoldurar' de Goffman. Ele ilumina uma passagem, permitindo que tanto o sujeito performativo quanto o espectador passem do 'aqui' para o 'algum outro lugar além' (FÉRAL *apud* LEONARDELLI, 2011 p. 9).

Na ação, a teatralidade evidencia-se pela afetação delineada, aquilo que podemos denominar de brincar sociodramático (CORSARO, 2002), em que a criança vivencia papéis - *role*- e, vivenciando-os, compreende-os. Brincar de ser professora, de ser mãe, de colocar o pote na cabeça, de escrever, de virar sereia.

Na ação a criança faz uma imersão na narrativa na qual o corpo vive a dramaturgia e começa a estabelecer uma relação externa com a narrativa criada, de maneira mais ou menos evidente, experimentando "sem risco do real" (RYNGAERT, 2011, p.39). Nela nos aproximamos mais das intensidades de um personagem, um quem, que pode ser ele mesmo dando maior enfoque em adentrar a situação do que propriamente narrá-la.

3.1.3.1 O gelo

Leo: O gelo morreu!

Professora Júlia: O gelo derreteu.

Leo: Não, não! O gelo morreu!

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 24 de fevereiro de 2017 - sala referência).

O menino Leo havia caído e por isso havia recebido gelo para colocar no local machucado. Estávamos todos na Sala de Aula Referência quando ele se levanta e atravessa a sala dizendo muito sério: "O gelo morreu!". A professora Júlia escuta e afirma: "O gelo derreteu", mas Leo reafirma: "Não, não! O gelo morreu!".

O objeto gelo passou por uma transição, ele não existia mais. O que era gelo tornou-se água, não era mais o que era. Leo afirma com pesar que o objeto havia perdido a vida. O que vemos nessa teatralidade do cotidiano escolar é o deslocamento de um personagem inanimado para alguém/algo que tem vida e, portanto, morre. Uma narrativa havia acontecido ali. O gelo cuidou de Leo, depois de sua queda e, como herói, morreu. Júlia procura lembrar Leo da realidade dos fatos, mas ele está suspenso. Júlia procura introduzir uma perspectiva adulta de análise, no uso do termo derreteu, segundo a lógica semântica do adulto. Já a criança, ao usar o termo morreu, expressa uma semântica infantil que se aproxima da linguagem poética (GOUVEA, 2011).

A criança, tal como o poeta, brinca com as palavras, tomando a linguagem como palco de construção de significados. A metáfora, recurso utilizado por ambos, indica outra possibilidade de produção de discurso. A criança não exprime apenas um pensamento pela palavra, ela joga como o caráter polissêmico da linguagem, explorando o deslocamento de significados, no uso da metáfora (GOUVEA, 2011, p.553).

Suspenso em sua narrativa, Leo fala da ação do objeto que, afetado pelo calor, mudou de estado. Leo narra o acontecido e, verbalizando, dá força àquilo que passaria por sua imaginação de qualquer forma. A ação e a personificação nessa situação são dadas ao objeto: ele adquire vida e por isso passa do estado inanimado ao animado.

A construção de um quem (eu) nessa situação é estabelecida pela relação com o objeto na qual Leo se afeta pela inserção na narrativa, tendo como papel um narrador que participa do acontecimento. A mudança de estado é toda feita no gelo, mas quem efetiva essa mudança através da construção de um quem é Leo. Ele lança sobre o gelo uma personificação.

3.1.3.2 O teatro

Na manhã de 7 de abril, na sala de aula referênciada, a professora Júlia começou a contar alguns acontecimentos de sua vida pessoal e analisou seu posicionamento naquelas situações. O intuito era ressaltar a importância de fazer algo com vontade. Nessa exposição era dada abertura para que as crianças falassem o que estavam pensando enquanto ouviam.

Foi quando um grupo de três crianças levantou-se e uma delas disse: "Podemos fazer um teatro sobre isso?" e a professora Júlia respondeu que sim. A organização das crianças foi tão rápida que mal teve tempo de ligar a câmera para capturar a momento.

Em sua cena, as crianças falaram sobre fazer amigos com vontade, chamar para brincar e ter vontade de estar com o outro, fazendo de conta que estavam em outra situação para poder exemplificar suas ideias naquilo que Leonardelli analisa como *showing the doing* (2011, p.13).

Essa situação não só mostra como as crianças estão refletindo os conceitos propostos pela professora naquele momento como nos dão indícios do imaginário de teatro que estão inseridos no cotidiano.

Seria a linguagem do brincar a mais eficaz para as crianças mostrarem seus saberes à professora e aos colegas? O que é teatro para esse grupo de crianças? Quais experiências teatrais as crianças estão vivenciando e de que forma essas experiências dialogam com as teatralidades do cotidiano?

O sentimento estético e o sentimento lúdico se constituem e são mantidos através da imaginação - que se reforça. Isso ocorre porque as emoções suscitadas pelo faz-de-conta e pelas artes são emoções inteligentes, quer dizer, possuem origem anímica, se constituem através da imaginação - são conscientemente provocadas (JAPIASSU, 2003, p.81).

Conscientemente as crianças provocaram uma situação, partindo de uma narrativa proposta pela professora fundada na oralidade linear e na racionalidade, resignificando-na através de uma afetação ficcional. Elas não contaram ou explicaram uma situação, elas criaram a situação e entraram nela. Essa teatralidade do cotidiano aproxima-se da essência do teatro espetacular, que é mostrar, fazer ver a imaginação (RYNGAERT, 2009).

A narrativa é elemento forte da teatralidade e isso pode ser evidenciado nos casos do cotidiano trazidos aqui. Ela, de modo linear ou não, integra nosso mosaico,

aparecendo como condutor da grafia do espaço ou mesmo da ação. Verificamos que na ação ocorre a intensificação de si mesmo mais do que a evidência de construção de uma persona.

Como espectadores desses acontecimentos do cotidiano escolar, jogamos juntos com as crianças, vivenciando com elas as situações através do olhar. Sendo espectadora das teatralidades do cotidiano, também brincamos, sentada na arquibancada, em um canto, ou me locomovendo com elas, por vezes as vi assistirem seus colegas como se a quadra, parque ou a sala também convidassem a olhar, afirmando que não era apenas eu que estava inserida em um processo investigativo, as crianças estavam em constante investigação.

Buscando interligar eixos e espaços físicos, verificaremos a quadra da Carandaí operando mais fortemente com a Narrativa, o Parquinho intensifica a relação com o eixo Espaço e a Sala de aula Referência exigindo das crianças maior Ação e personificação.

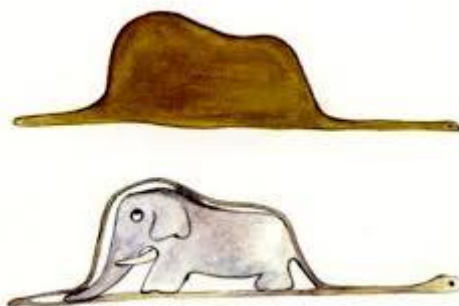
O vazio e o descampado incentivam a criação de uma situação a ser vivida, com pitadas de ação, assim como a variedade de espaços presentes dentro do parquinho convidava a reapropriação dos mesmos. A sala referência trabalhava em direção a comunicações das ações e por isso direcionava a construção de um *quem*, que existe nas crianças, sem deixar que a narrativa continuasse operando como fio condutor. Tratava-se de um espaço de defesa de um pensamento, um compartilhamento explícito de ideias com outros indivíduos do espaço, exigindo, por consequência, uma organicidade mais explícita.

Ressaltamos que os espaços e suas organicidades incentivavam formas de interações e propiciavam às crianças esvaziamentos e completudes de significados acionados por meio da linguagem do brincar. "O corpo- infância possui a capacidade de se transmutar na própria coisa encontrada tornando-se um ser polimorfo, aberto à transformação e ao devir" (PALHARES, 2015, p.96) do espaço físico, das relações, dos objetos encontrados nos caminhos, das situações e dos espaços imaginativos.

Cabe explorar: como os elementos teatrais narrativa, espaço e ação apresentam-se no espaço/tempo da aula de teatro? É o que abordaremos no capítulo a seguir a partir da descrição e análise das intervenções pedagógicas.

4 TEATRALIDADES NA AULA DE TEATRO: O OBJETO

Figura 37: Ilustração de Antoine de Saint-Exupéry.



(Fonte: Saint-Exupéry, 2001, pg. 9- 10)

-
-
-

Figura 38: Registro fotográfico da Intervenção II.



Fonte: Foto tirada pela autora em 26 de maio de 2017.

Uma gota de água poderosa basta para criar um mundo e para dissolver a noite (BACHELARD, 2013, p. 10).

Vejam os.
O teatro pode existir sem figurinos e cenário? Sim, pode.
O teatro pode existir sem trilha sonora para acompanhar a trama? Pode.
Ele pode existir sem efeitos de luz? Claro que pode.
E sem texto? Também.
(GROTOWSKI, 2011, p. 25).

Figura 39: Tecidos! Atacaar!



Fonte: Foto tirada pela autora em 09 de junho de 2017.

As Teatralidades na Aula de Teatro, com luz sobre o objeto, representam o foco de nossas buscas e a essência deste capítulo. Diferente do capítulo anterior, os acontecimentos que veremos aqui são resultado de intervenções pedagógicas **planejadas e mediadas** que visavam perceber os deslocamentos que as crianças realizaram com os objetos inseridos na aula de teatro.

Embora tenhamos feito ajustes no plano inicial das investigações ao nos depararmos com as realidades do campo de pesquisa, como explicitado no capítulo primeiro, perceber as relações possíveis com os objetos oferecidos na aula de teatro continuou a ser o nosso guia prático.

Para tanto, fizemos **interferências no planejamento das aulas de teatro** em conjunto com a professora de teatro Fabi, responsável por conduzir as aulas com e para as crianças. O fato de ela não utilizar nenhum objeto nas aulas de teatro com as crianças pequenas, ou não ter planejado utilizar, fez com que ampliássemos nosso olhar para além do local destinado à pesquisa de intervenção pedagógica.

Num primeiro momento, observamos as apropriações de objetos que aconteceram de maneira espontânea em outros espaços da escola, o que acabou nos levando a perceber as teatralidades do cotidiano *com* e *sem* o uso de materialidades, já analisadas no capítulo III.

Num segundo momento, ampliamos a nossa compreensão sobre a inserção de objetos nas aulas de teatro, nas intervenções, o que se mostrou ser uma nova experiência também para Fabi, como ela declarou na última entrevista da pesquisa:

Fabi: (o objeto na aula de teatro) foi algo novo para mim, que não fazia parte da minha prática. **É um elemento novo de criação!**
(Fonte: dados coletados na pesquisa em 16 de dezembro de 2017).

Era um **elemento novo na aula de teatro** tanto para as crianças como para a professora. Embora Fabi não estivesse habituada a utilizar objetos na aula de teatro, as teatralidades do cotidiano escolar revelavam que as crianças já faziam apropriações e ressignificações **explorando objetos como suporte e meio imaginativo**. Logo, estaríamos apropriando-nos de uma dinâmica comum ao brincar e ao cotidiano escolar das crianças ao inserir o objeto nas aulas de teatro.

A incorporação dos objetos nas aulas de teatro estava conectada, ainda, às sutilezas da teatralidade (LEONARDELLI, 2011) e à compreensão de que as crianças

podem viver a aula de teatro a partir do faz de conta, próprio de suas expressões lúdicas (JAPIASSU, 2003; MACHADO, 2010a).

As teatralidades observadas no cotidiano escolar, assim como as aulas de teatro que antecederam as intervenções, ajudaram-nos a pensar em interferências pedagógicas que pudessem **potencializar as relações que as crianças já tinham com a linguagem teatral**, com recorte sobre o objeto.

Devido ao fato de as intervenções terem sido alimentadas com observações prévias das crianças nas aulas de teatro e em outros tempos/espacos, percebemos a necessidade de retomar algumas perguntas trazidas na Introdução que nos acompanharam durante o campo de pesquisa, antes, durante e depois das intervenções:

- (1) Quando a fantasia do real assume centralidade, como no momento institucionalizado da brincadeira ou na aula de teatro, o que vemos?
- (2) Como pode ser desenvolvida a experiência teatral com crianças pequenas?
- (3) **Que outros conceitos teatrais surgem a partir da apropriação do objeto por crianças pequenas na aula de teatro?**

(1) Percebemos que a relação lúdica estabelecida no tempo/espaço da brincadeira também possibilita encontros com as teatralidades do cotidiano escolar, onde o jogo dramático é uma forma de comunicação (PUPO, 2005).

Verificamos que as narrativas propostas pela professora na aula de teatro são **experienciadas e reformuladas** pelas crianças que, além de adentrarem a situação imaginativa proposta, atualizam-na. Ultrapassando muitas vezes o raio de possibilidades criativas conduzidas pela professora, as crianças demonstram protagonismo criativo mesmo diante de direcionamentos, resultado que também vinculamos a uma mediação cuidadosa de Fabi.

(2) Brincando, jogando, usando a dinâmica do faz de conta, da fantasia do real (SARMENTO, 2004) e da expressão lúdica (PUPO, 2001) verificaremos o delineamento de elementos teatrais: construção de narrativas, de espaços e ações como um personagem, que se revelam em conexão com a apropriação de objetos oferecidos na aula de teatro, embora sejam perceptíveis também em contextos outros, apartados de conduções adultas.

Ao ofertarmos objetos na aula de teatro, incentivamos que a formulação desses elementos teatrais se apoie ou se transforme no objeto, deixando de ilustrar uma ideia para materializá-la (D'AVILA, 2006).

(3) A apropriação do objeto pelas crianças nas aulas que investigamos considerou uma estética teatral descomprometida com a linearidade, logo, além dos elementos teatrais intensificados, foi centralizado um tipo de expressão teatral vinculada à utilização da materialidade não ilustrativa. Percebemos a teatralidade que suspende quem pratica e quem assiste ao jogo (LEONARDELLI, 2011) para uma realidade extracotidiana, já que aquilo que vimos adquiriu uma outra função. Tratou-se da linguagem teatral mediada pela poética material.

O deslocamento de função do objeto promoveu um diálogo com conceituações de referência do Teatro de Objetos, alimentando tensões propostas nas artes plásticas visuais, nas quais o objeto é afastado da sua função original ao mesmo tempo em que se comunica com proposições das artes cênicas, nas quais o texto e a síntese dão lugar ao objeto em cena, mostrando-nos ser um pacto com **lacunas** (PUPO, 2010) que potencializam o fazer imaginativo.

O jogo foi acionado pelos signos e uma poesia cênica (PUPO, 2008) invadiu a aula de teatro. Verificamos ordenações dramaturgias, noções cenográficas e construção de personagens, afirmando uma experiência teatral com o objeto ativo e passível de destruição, animação e construção (COSTA, 2007).

Essas perguntas e argumentações resultam de questões teórico-práticas e resumem nossas impressões dos dados analisados nas intervenções pedagógicas. Entretanto, faz-se necessário apresentar os detalhes do percurso que nos apoiam nesses arremates das perguntas, iniciais, de pesquisa que se desdobram em outros questionamentos na análise de cada intervenção pedagógica.

O processo criativo das crianças, das decisões de pesquisa e da escrita dessa dissertação é tão vivo e importante como os produtos que derivam dessas trajetórias, por isso, apresentaremos a seguir os meios pelos quais caminhamos e aonde chegamos, um auditório transformado em *casco da tartaruga, em acampamento, em inúmeras caras e corpos e em um morro onde a serpente foi procurar o seu rabo.*

4.1 O auditório: lugar teatral e espaço teatral

O espaço destinado à aula de teatro era um auditório. Como todo auditório, dividia-se entre o espaço do espectador e o espaço do apresentador, um delimitado pelo palco e cochia e outro por um “mar” de cadeiras.

Três portas de vidro serviam de entrada para o local, uma delas, a mais próxima do palco, era a nossa porta de entrada. Esse auditório tinha o chão de taco, um palco largo, duas escadas laterais, um piano encostado na parede (sempre coberto) e um amontoado de cadeiras, com seus assentos girados na direção contrária à do palco.

Ao entrarmos no auditório, por algumas vezes, víamos uma fita crepe no chão, colada pela professora Fabi, para delimitar e demarcar espaços, geralmente remanescentes de outras aulas. Porém, em 17 de março de 2017, a fita crepe no chão foi utilizada com o nosso grupo de crianças no jogo intitulado Céu e Terra. De um lado daquela fita era céu, do outro era a terra. Para adentrar esses espaços, bastava pular para um ou para o outro lado ao ouvir o comando do jogo.

Os espaços teatrais, como o céu e a terra, criados e acessados nos jogos, ocupavam um lugar específico nesse auditório - entre o palco e as cadeiras era o espaço legitimado para as atividades da aula, ali as crianças eram convidadas a jogar. Diferente do que se pode esperar, o palco não era o lugar da aula de teatro.

Os jogos eram experimentados em roda ou em pequenos grupos em frente ao palco. Essa forma de organização dava-nos indícios de preceitos teatrais discutidos na Pedagogia do Teatro e no Teatro Educação, que consideram os processos teatrais que não envolvem o palco, lugar físico, e, sim, o palco, espaço de apresentação, também como experiência teatral. Os jogos e todos os elementos cênicos dissolvidos neles já fazem parte do fazer teatral, sem ser necessariamente um processo de preparo para um espetáculo ou para uma representação, para um outro, que não para si mesmo, ou para o próprio grupo.

O momento destinado à **verbalização da experiência** tensionaria essa organização espacial centrado em si mesmo. Ele era organizado espacialmente com noções de palco e plateia frontais. Um grupo falava em pé de um lado, enquanto outro grupo ouvia sentado do lado oposto. Dessa maneira Fabi criava situações para que as crianças pudessem organizar racionalmente suas experiências, considerando os interlocutores que as ouviam, em alguns momentos a dinâmica demonstrava que "toda verbalização do trabalho artístico tem limites" (RYNGAERT, 2011, p.213) e pode empobrecer a experiência.

Esse momento era dividido entre quem fala e quem ouve. E, embora saibamos que o ouvinte não é passivo (BOY *apud* BAKHTIN, 2013), essa dinâmica não era organizada de forma a gerar discussões entre as crianças, mas sim uma expressão oral dos momentos vivenciados por aqueles que estavam em pé. Todavia,

a palavra, como produto da interação entre dois indivíduos, comporta "duas faces": procede de alguém e se dirige a alguém (sempre busca a reação do outro). Assim, para a teoria Bakhtiniana, não existe discurso neutro e nem fala individual, ele é sempre composta de discursos já ditos e dirigidos a alguém (BOY, 2010, p.1).

Logo, a esse momento de verbalização da experiência podemos agregar não só a noção espacial de palco e plateia, como também seu reflexo na elaboração e comunicação da experiência pela criança. Um momento que transportava, com certa rigidez, a significação do momento vivido.

Durante as aulas nosso olhar passeava junto a uma ou outra criança no espaço de jogo e, muitas vezes, víamos as crianças transgredirem o lugar destinado para tal e irem jogar embaixo das cadeiras do auditório, ou entre elas. Talvez pelo fato de ser um espaço proibido, resultado de uma regra explícita, **entre o amontoado de cadeiras e debaixo delas** eram os espaços que mais chamavam a atenção das crianças no auditório e elas sempre construía retóricas para tentar ocupá-los.

Às vezes experimentavam os jogos no plano baixo²⁰, para escorregarem por debaixo das cadeiras, ou mesmo davam continuidade a um correr desenfreado que justificava que "acidentalmente" acabassem entre as cadeiras.

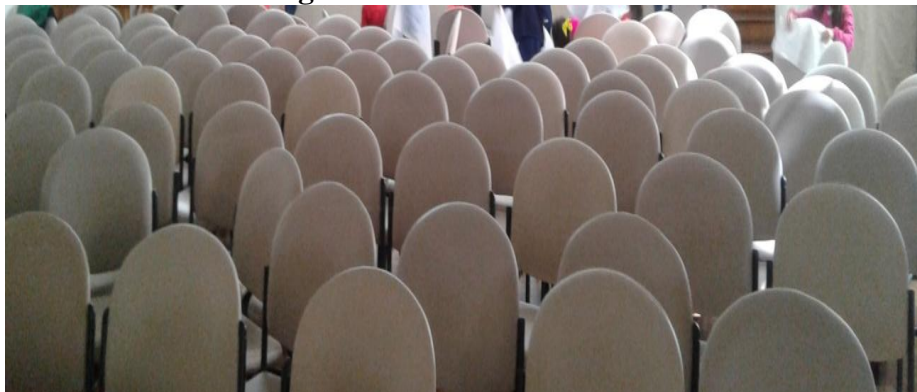
As escadas laterais do palco também foram exploradas em momentos pontuais, mas eram sempre seguidas pela fala da professora referente ao perigo das quinas e da altura, que poderia desencadear acidentes. Talvez por isso, as crianças não a explorassem tanto quanto o "mar de cadeiras", por considerarem a proibição do uso da escada mais plausível. Quanto às cadeiras, por que é que elas não poderiam ser usadas mesmo?

Refletindo sobre esse questionamento, lembramo-nos do espaço subjetivo concatenado à noção de espaço teatral (ALMEIDA JUNIOR, 2007a), "o espaço deve ser considerado como um conjunto unificado de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos naturais e sociais, e, de outro, **a vida que os preenche e que transforma**" (ENWALD, GONÇALVES, BRAVO, 2008, p. 767). Assim é que as crianças já estavam fazendo um convite corporal para transformar os arranjos desse

²⁰ Termo empregado em práticas teatrais que se refere à exploração corporal próxima ao chão identificando-se como um dos graus de exploração do corpo no espaço: plano alto (em pé), plano médio (joelhos mais flexionados e em proximidade com o chão), plano baixo (maior contato do corpo com o chão).

espaço. Por que não aproveitarmos esse convite para nossa primeira intervenção? Que potencialidades teatrais haveria ali com/ nas cadeiras e seus entre espaços?

Figura 40: “Mar de cadeiras”.



Fonte: Foto tirada pela autora em 30 de junho de 2017.

A cadeira do auditório foi nosso primeiro objeto a ser explorado e centralizado na intervenção I, e continuou a ser apropriado nas intervenções II e III a partir de iniciativas pessoais das crianças. Aquele objeto pertencia ao auditório, mas até aquele momento não pertencia à aula de teatro, por isso necessitava de um deslocamento autorizado pela professora.

Fabi e eu tomamos o cuidado de criar uma mediação que não colocasse a cadeira em sua função cotidiana, mas que realizasse uma comunicação cênica própria do teatro de objeto, deslocada de sua função, gerando "um processo de comunicação cultural" com o espaço (ALMEIDA JUNIOR, 2007b, p. 183) e não como ilustração de uma cadeira que serve, apenas, para se sentar.

O espaço entre as cadeiras seria um lugar e espaço do fazer teatral? Mas que outros espaços teatrais eram criados pela própria ordenação daquele lugar auditório, antes mesmo das intervenções? Se as crianças já propunham outros usos para as cadeiras, transformando seu uso habitual e estando embaixo ou entre elas em um estado de jogo, que outros espaços eram criados nesse lugar?

Refletindo a respeito desses questionamentos, destacamos dois fragmentos: o primeiro referente ao jogo “A história da Serpente”, em 10 de fevereiro de 2017, e o segundo ligado à experimentação do jogo “Cara e Corpo”, de em 24 de março de 2017.

No primeiro o que veremos é a formação de um espaço teatral a partir da ordenação de um corpo coletivo. No segundo a utilização do espaço físico do auditório como suporte da imaginação.

As crianças estavam tendo em sua primeira experiência com o jogo “A história da serpente” e uma atrás das outras formavam uma fila. Elas deveriam passar uma a uma por debaixo das pernas de todas as crianças, chegando ao final da fila, transformando-se em um pedaço do rabo da serpente, como dizia a música.

Jéssica passa por debaixo de todas as pernas parecendo-nos muito concentrada, diferente das outras crianças, que passavam rindo ou falando. Ela chega ao final da fila, olha para mim e diz: “Não dava para ver nada (pausa), nadinha!”. Ela se levanta, posiciona-se ao final da fila e começa a cantar a canção junto com as outras crianças seguindo o ritmo do jogo.

Jéssica lança mão do faz de conta e vive algo além da proposta do jogo, que era se tornar um pedaço do rabo da serpente, passando por debaixo das pernas do colega. Ela lança mão de um espaço subjetivo, teatral, e sai de um túnel onde não podia ver nada e no instante seguinte volta a entrar na ordem do jogo, mas não sem intensificar a característica do espaço pouco iluminado.

Jéssica desloca a proposta jogo na mesma intensidade que desloca o espaço teatral, sem deixar de cumprir o que é preciso. Com sua fala ela se mostra mais conectada com a passagem por debaixo das pernas, ou do túnel, do que com se transformar no rabo da serpente, que nada mais é do que se posicionar ao final da fila. O espaço/tempo embaixo das pernas dos colegas transformam-se no espaço/tempo teatral, nos quais o estímulo é o espaço **entre** as pernas e também estar **dentro** do túnel.

Portanto, a organização do corpo coletivo, no espaço de jogo, mostra-se para Jéssica como um desafio não previsto, como uma possibilidade de transportar um lugar imaginário, dando novo significado à fila de pernas.

Marcela, em sua primeira experiência com o jogo “Cara e Corpo”, é convidada, junto com o grupo, a fazer cara e corpo de pintor. Imediatamente após ouvir o comando, ela levanta o braço e seu dedo indicador torna-se um pincel. Ela faz um bico com a boca e caminha em direção à parede. Ali, durante 0:40 segundos, ela lança um traço com seu dedo- pincel sob a parede e ri. Torna a lançar um traço na parede e rir. No entanto, percebemos que quem está rindo não é o artista, mas sim Marcela.

Após repetir esse movimento visivelmente prazeroso, ela começa a seguir com o olhar o movimento de seu dedo na parede, agora ela se concentra no desenho invisível que está construindo. Sua feição demonstra que está descobrindo algo, mas em dois segundos um **novo comando a puxa de volta ao ritmo do jogo.**

Ela havia criado seu próprio ritmo ao ouvir que agora sua cara e corpo eram de um pintor e por alguns segundos ela acha graça de si em frente à parede, até que começa a perceber o movimento de seu dedo-pincel naquilo que seria uma grande tela.

As paredes não foram convidadas a participar do jogo, mas com a ação de Marcela tornaram-se telas. Por isso, Marcela integra a organização do espaço ao seu jogo, "às características físicas do espaço em questão que não podem ser alteradas e devem ser colocadas a serviço da emergência do universo ficcional pretendido pelos atuantes" (PUPO, 2001, p. 183).

Ao lado dela, outras duas crianças descobrem que paredes também são telas, sem se preocuparem com um trejeito de pintoras. Observo que o restante do grupo apoia-se no ar para realizar suas pinceladas, alguns com pequenos movimentos e outros que levam o corpo todo a pintar.

Com esses dois episódios introduzimos as descobertas do lugar e do espaço teatral que daqui em diante serão manifestados por meio dos jogos e das teatralidades acionadas pelos objetos, tendo em vista que

quando se tem em mente o princípio de que é a partir do corpo do jogador que se irradia o espaço cênico, caem por terra equivocadas necessidades de "espaço adequado" para a ocorrência do teatro. É ele jogador, quem ocupa, modifica, e, no limite, cria a área da representação (PUPO, 2001, p.183).

4.2 Intervenções e análises: o processo criativo

As análises das intervenções estão conectadas com as significações que as crianças atribuíam às experiências do uso dos objetos: cadeira, TNT verde, marrom e azul, TNT branco, jornal e palito.

Registramos e ouvimos as crianças sobre suas experiências e diante da constante revisão bibliográfica percebemos que os dados colhidos encaixavam-se em três padrões categorizados por Ryngaert (2009) e apresentados por Machado (2011): narrativa, espaço e ação.

Foram feitas cinco intervenções planejadas, sendo que quatro foram conduzidas com os objetos (cadeiras e TNTs) e uma (1) caracterizou-se como devolutiva do trabalho de coleta²¹. Segundo a professora Fabi, os jogos que presenciamos durante as

²¹ A intervenção V não visava verificar a apropriação dos objetos pelas crianças, mas sim compartilhar com elas os vídeos feitos durante o semestre. Foi pensado mais como uma devolutiva e passo metodológico do que como uma ação investigativa do objeto da pesquisa. Entretanto, por se tratar de uma

aulas, antes das intervenções, auxiliariam as crianças a ter um maior domínio do corpo, do espaço e de si mesmas, desenvolvendo atenção, concentração e observação.

Para nós, foram jogos experienciados com visível prazer pelas crianças e que poderiam ser adaptados, dando maior abertura para criações, continuando a considerar as habilidades necessárias para Fabi e, ao mesmo tempo, gerar **um espaço potencial para apropriação de objetos e seus processos criativos teatrais.**

O quadro abaixo contém um panorama dos ajustes feitos nos jogos que irão ser analisados em cada intervenção.

Quadro VII: Objetivos dos jogos nas intervenções.

INTERVENÇÃO	OBJETIVO DO JOGO ANTES DA INTERVENÇÃO	OBJETIVO DO JOGO COM A INTERVENÇÃO
Intervenção I	Espécie de pega- pega em que as tartarugas devem encolher todo o corpo, como se entrassem no casco, para não serem pegas, e o caçador deve correr e pegar as tartarugas fora do casco.	Reapropriação do jogo Caça tartaruga em que o casco da tartaruga era formado pela composição das cadeiras, ao invés dos corpos encolhidos.
Intervenção II	Realizar mímicas de acordo com os lugares descritos pela professora.	Reapropriação do jogo Jornal Nacional no qual as mímicas feitas pelos repórteres poderiam ser substituídas pelo uso dos TNTs verde, marrom e azul, gerando uma gestualidade apoiada ou a partir do objeto.
Intervenção III	Fazer mímicas de acordo com as indicações.	Reapropriação do jogo Cara e Corpo com o uso dos TNTs brancos ao invés das mímicas.
Intervenção IV	Cantar a música, seguir a primeira criança e passar por debaixo das pernas de quem já esta na fila indo até o final dela.	Construção de diferentes ideias sobre a A história da serpente utilizando o TNT branco ao invés dos gestos sugeridos pela canção.
Intervenção V	—	Assistir ao curta-metragem com cenas dos

modificação do planejamento comum das aulas e por fazer parte da pesquisa, nós a consideramos como uma intervenção de fechamento.

		registros das intervenções I, II, III e IV.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das intervenções pedagógicas nas reformulações dos jogos, realizamos um momento de registro, que nos serviu de ferramenta metodológica ao mesmo tempo em que adaptou o momento de verbalização da experiência já feito pela Fabi.

Essa ferramenta metodológica para registrar a experiência das crianças conecta-se com a noção de Protocolo discutida por Tânia Boy (2013) em sua tese, a partir de trabalhos realizados por Ingrid Koudela. A princípio, o Protocolo tem a função de inventariar as experiências do processo criativo teatral, no qual um dos integrantes do grupo descreve e/ou analisa partes que, para ele, foram relevantes no processo.

Nosso sistema de registro vai ao encontro das adaptações feitas por Koudela, do Protocolo do Prof. Florian Vassem, propositor do método *protokoll*.

Com o passar dos anos, Koudela deu um novo formato à proposta do protocolo. A pesquisadora passou a propor **que cada um escrevesse o seu próprio protocolo** e no momento da leitura e comentários sobre o texto, criou a leitura fragmentada formando um novo protocolo, mas agora coletivo (BOY, 2013, p. 117). (Grifos nossos).

Assim como Koudela, propusemos que todas as crianças fizessem registros sobre a experiência e todos apresentariam brevemente aquilo que haviam feito. No nosso caso utilizamos o desenho (intervenções I, II e III), jornal e palito (intervenção IV), acompanhados da verbalização para os colegas em roda (intervenções I, II, III) e no palco (intervenção IV).

Os protocolos I e II tiveram uma semana de distância da primeira experiência de intervenção. As crianças repetiram o jogo, lembrando o que haviam vivido na semana anterior e, ao repetirem, criaram novas possibilidades, para em seguida realizarem o protocolo.

Os protocolos III e IV foram feitos no mesmo dia das intervenções de cada jogo, considerando que "o protocolo escrito no calor da ocasião busca apreender e capturar o que é próprio do teatro, **a efemeridade do momento presente**" (BOY, 2013, p. 96).

Estimulávamos as crianças a compartilharem suas criações por meio dos momentos de registro e isso foi-lhes dando maior consciência das suas possibilidades criativas, não só por refletirem sobre sua própria criação, mas também por ouvirem e

verem as outras crianças. Construir uma história, estar em um espaço cenográfico ou ser um personagem eram experimentados com maior ou menor percepção pelas crianças.

Além do protocolo, realizávamos algumas perguntas em momentos pontuais, com o intuito de investigar dados que surgiam no momento. Por exemplo, após a segunda intervenção, antes mesmo do momento de registro, indaguei ao grupo como eles entendiam que as ideias e criações eram construídas e Gabi se manifestou:

Gabi: Pensava na mente (ela fecha os olhos) e ai depois a gente fechava os olhos para ver como ele era por dentro e depois a gente montava.

Eu: Agora deixa eu perguntar, quem não sabia o que era acampamento como é que fez para montar?

Gabi: A gente buscou a mente.

Eu: Buscou a mente?

Gabi: (sinal positivo com a cabeça).

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia, 26 de maio de 2017).

Em sua afirmação "pensar na mente", Gabi fala do processo de criação (OSTROWER, 1986), do uso da imaginação criativa (VIGOTSKI, 2014) e da consciência da utilização de repertórios (OSTROWER, 1986; VIGOTSKI, 2014 e CORSARO, 2002) para a construção teatral.

No processo de apropriação do TNT na intervenção II, Gabi descreve em etapas o deslocamento do objeto. No registro em vídeo, o que verificamos é a manipulação contínua do tecido como se o próprio movimento do corpo e do tecido auxiliassem a acionar o processo criativo. As ideias, para ela, aparecem primeiro na mente e em seguida são concebidas no espaço de jogo, mas quando observamos Gabi e as outras crianças inseridas no jogo, esse processo não nos parece separado, mas contínuo: ação-construção-reconstrução-ideia-ideia-reconstrução-ação.

De qualquer forma, a concepção de Gabi ajuda-nos a entender quais os mecanismos que estão envolvidos no processo criativo teatral, artístico e também no ato de brincar: imaginar, ir a busca de detalhes ("a gente fechava os olhos para ver como ele era por dentro") e executar, para ela em etapas, para nós em continuidade.

Em 09 de junho 2017, Fabi lança uma pergunta para instigar o compartilhamento da experiência entre as crianças durante o jogo "o que é que vocês estão fazendo?".

Fabi: E você Gabi?

Gabi: Dormindo.

Fabi: Dormindo aonde?

Gabi: Na minha cabana.
(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 09 de junho de 2017).

A fala de Gabi, em conexão com seu protocolo e o registro em vídeo, leva-nos a uma leitura de um processo de deslocamento do TNT que se organiza tal qual um sonho, tratando-se tanto da estética quanto do conteúdo.

Figura 41: Gabi dormindo na cabana.



Fonte: Foto tirada de um registro em vídeo feito pela autora em 09 de junho de 2017.

Figura 42: Protocolo da Gabi referente à intervenção II.



Fonte: Foto tirada pela autora de um desenho feito por Gabi em 09 de junho de 2017.

Em seu protocolo, Gabi está fora do lugar construído com o TNT, dormindo ao ar livre, ou mostrando-nos os detalhes de dentro. No desenho os seus olhos parecem abertos e ela consegue ver o céu estrelado e a sua cabana à frente.

No vídeo, parte de seu corpo está fora da cabana e parte está dentro, ela está vendo os detalhes de sua imaginação por dentro, mas ainda está no espaço do jogo da sala de aula "um pé lá outro cá", bem como se organiza a suavidade colocada pela teatralidade.

A partir de suas falas, de seu desenho e do fragmento do vídeo, verificamos a exploração poética do jogo que permite experienciar mais do que a palavra ou a grafia do desenho dariam conta de expressar. Conjugando todas essas linguagens, temos um escopo da experiência na qual o objeto parece delimitar o espaço do dentro e do fora, moldando a imaginação através de sua maleabilidade e também de sua cor. Relacionando o vídeo e o protocolo, verificamos a escolha do TNT azul como sendo o céu.

Investigar processos de aprender a configurar imagens através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção de objetos na infância implica acolher a imprevisibilidade e o modo direto do movimento dos corpos no e com o mundo: o inusitado da admiração diante do poder de transformar materialidades e gestos enquanto transfiguração do visível (RICHER, 2007, p.1).

Gabi e nós, com o nosso olhar, buscamos transfigurar a imaginação criativa transformando o TNT, conectadas à teatralidade.

Onde meu corpo estava é onde a câmera e o registro permaneciam, a lente da câmera era continuidade do meu olhar nas pérolas que eu ia encontrado andando pelo espaço do jogo. Palhares (2015) reflete sobre esses contornos e afirma que "a câmera passa a ser uma extensão do corpo da artista-professora, e seus registros contam o que seus olhos elegeram como tesouros: achados da infância iluminados pelo olhar do adulto" (p.85).

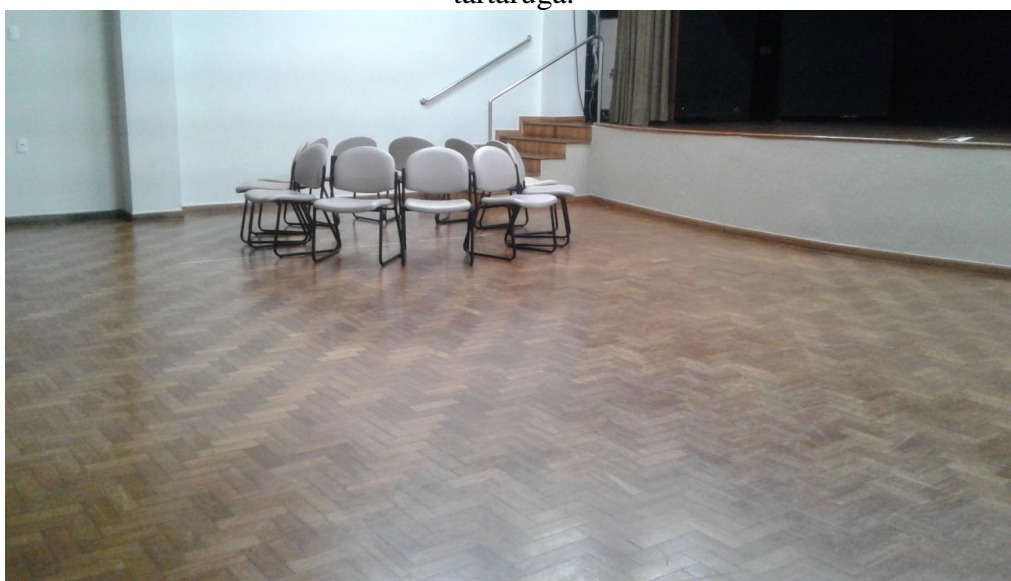
Sabendo que eu elegia e recortava a experiência no *frame* da câmera, as perguntas às crianças vinham no sentido de ampliar os recortes para algo que eu não havia capturado. O que é que estávamos escolhendo ver?

Figura 43: Vanessa pelo binóculo.



Fonte: Foto tirada pela autora em 31 de março de 2017.

Figura 44: O casco da tartaruga.



Fonte: Foto tirada pela autora em 28 de abril de 2017.

4.3 Intervenção I

O jogo “Caça tartaruga” foi experienciado com o objeto cadeira e com essa escolha Fabi e eu planejamos dar ouvido ao anseio das crianças por manipulá-la.

Lembrando-nos de que as crianças gostavam de entrar debaixo do objeto escolhido, resolvemos transportar o casco da tartaruga, feito inicialmente com o corpo, para a instalação de um grande casco coletivo feito com as cadeiras. Alteramos a dinâmica de jogo, que não se resumiria mais ao pega-pega entre o caçador e as tartarugas, mas em intenções provocadas por Fabi no papel de caçadora fora do grande casco.

Em 28 de abril de 2017, montamos o casco da tartaruga para que quando as crianças chegassem à aula pudessem se deparar com um novo arranjo do espaço, com isso pretendíamos que a instalação fosse nosso primeiro mote para a criação teatral.

Também seus procedimentos podem ser parecidos com o que as artes visuais chamam de **ambientação** e de imersão: o professor fará da sala ou do local onde acontece sua aula, um "outro lugar" (poliformismo dos espaços), de modo que o clima e a atmosfera conduzirão a criatividade das crianças também para um "outro tempo" (MACHADO, 2010 a, p.101). (Grifo nosso).

Logo, com nossa ambientação já provocávamos o estranhamento do espaço de jogo. De que forma isso influiria na experiência?

As crianças chegaram para a aula e a seguinte cena aconteceu:

Clarice: Isso, isso, ué isso! Essa linha! (observa a instalação enquanto pensa e fala)

Anna observa e se senta

Clarice: (corre em direção à professora Fabi) Já sei, já sei! **É a dança da cadeira!**

Gabi: Eu adoro dança da cadeira!

Leandro observa e entra debaixo da cadeira. Clarice e Anna o observam de fora. Clarice entra com parte do corpo em baixo da cadeira e sai. **Daniel vai para debaixo da cadeira e se fecha como no jogo “Caça tartaruga”.** Márcia observa-o do outro lado.

Fabi: Hoje é um jogo do “Caça tartaruga” novo!

Leandro: **Já sei, quando estiver no círculo o caçador não pode pegar a gente!**

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 28 de abril de 2017) (Grifos nossos).

Leonardo revela investigar a nova trama do jogo. Quando Fabi declara "Hoje é um jogo do caça tartaruga novo!", Leandro desvenda a charada instalada no espaço dizendo "no círculo o caçador não pode pegar a gente", demonstrando a leitura da realocação dos signos do jogo.

Clarice realiza o processo de "buscar a mente", apontado por Gabi em 26 de maio, acessando suas outras referências para fazer a leitura daquela composição do espaço, que de fato assemelha-se ao jogo "Dança das cadeiras".

Daniel busca compreender aquela instalação a partir da corporeidade, relembrando a partitura corporal do jogo "Caça Tartaruga" antes da intervenção.

Em seguida, todas as crianças sentam-se nas cadeiras observando a instalação por fora e Fabi inicia uma conversa a respeito de como são as tartarugas, sua forma e costumes e as crianças participam ativamente, contando das tartarugas que já tiveram e do que sabem a respeito de sua vida.

Fabi: Eu quero saber o que você já sabem sobre tartarugas, quem quer falar levanta a mão.

Clarice: Elas andam muito devagar e acho que elas comem insetos.

Anna: Elas comem alface e também andam muito devagar.

Gabi: Eu tinha uma tartaruga lá na minha casa, mas ela morreu por que minha mãe deixou ela muito tempo no sol.

Bárbara: Ela tem casco e quando ela tem medo ela se esconde no casco.

Leo: E tem tartaruga que não entra na água.

Fabi: Jabuti.

Daniel: Elas vivem na água.

Fabi: Elas vivem na água também. Às vezes na água e às vezes na terra.

(...)

Armando: Eu já vi um cágado.

Fabi: É mesmo, tem o cágado também, a gente tinha esquecido.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 28 de abril de 2017).

Após essa conversa Fabi retorna ao jogo e declara: "Nesse jogo novo podemos falar!". Em nossa pesquisa, essa declaração tem grande importância, pois muitos dos jogos anteriores as intervenções tinham como regra explícita a proibição de sons e falas, justificados pela possibilidade de bagunça que desorganizaria a aula e pela intenção de ampliar a gestualidade em detrimento da vocalização.

Entretanto, o novo arranjo do jogo exigia a verbalização por parte das crianças como uma das formas de jogar. Fabi incitava várias perguntas que acabavam gerando sons e respostas por parte das crianças durante o próprio jogo. Logo, a vocalização era uma regra que precisava ser acionada.

Após a intervenção, em nossa reunião para vermos a filmagem da intervenção I, Fabi faz uma declaração que vai ao encontro dessa nova regra:

Fabi: Foi diferente, igual te falei, **poderia ter sido um caos**, mas até que eles se organizaram muito bem. Compreenderam as regras, se aproximaram do casco, **sem se prenderem ao que tínhamos antes**. Eu falei que era algo novo e eles foram para algo novo, não ficaram no que era antes e **não deu confusão na hora de falar**.

Eu: E você também teve muita escuta, para perceber a hora de se afastar.

Fabi: Eu fiquei bem atenta para ver o que eu podia colaborar, foi muito legal, gostei! Fiquei muito satisfeita, e eu não sei se foi dentro do que você estava esperando. Eu fiquei tentando fazer da melhor forma o que tínhamos combinado, planejado, e ver a reação deles. Mas **eu senti que foi muito bom**.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 10 de maio de 2017) (Grifos nossos).

Nessa nova experiência, Fabi era o caçador, um caçador que não teria como único foco pegar as tartarugas, pelo contrário, por meio de **perguntas durante o jogo** buscou entender como era dentro do casco e o que havia fora dele. Instigando a imaginação criativa das crianças, ela também se colocou em estado de jogo.

Gabi: Eu só quero saber quem vai ser o caçador.

Fabi: Por enquanto só tem tartaruga passeando na floresta, eu quero ver.

Leandro: Vai fazer o casco do mesmo jeito do outro jogo das tartarugas?

Fabi: Do jeito que você quiser, mas tem aquele casco grande lá. As tartarugas fazem o que na floresta? Elas comem? Elas brincam?

Clarice: Eu tô comendo alface.

Fabi: Tá como na floresta, tá de dia, tá de noite?

Clarice: Tá de dia!

Fabi: Tá frio, tá quente?

Gabi: Tá frio, para mim tá frio.

Amanda: Para mim tá calor.

Fabi: Mas a floresta é aqui Gabi, nesse espaço. Lá perto daquela...do casco.

Aqui. Armando o que a sua tartaruga está fazendo na floresta?

Armando: (deitado no chão fazendo movimentos laterais com o braço) Tá nadando!

(...)

Fabi: O que as tartarugas estão fazendo reunidas dentro do casco?

Anna: (está fora do casco) Estou comendo a comida dos outros!

Ao ouvirem as crianças começam a sair do casco.

Gabi: Elas sempre saem reunidas e sempre entram reunidas.

Fabi: Elas vivem em famílias!

Gabi: Por isso quando elas entram no caso todo mundo tem que entrar no casco.

As crianças se juntam fora do casco se abaixam para comer a comida e dizem ser uma família.

Fabi: Eu vou ser o caçador!

As crianças rapidamente vão para dentro do casco de cadeiras.

Fabi: Há! Então é aí que as tartarugas moram! Ai eu não posso pegar, vocês estão dentro do casco! Tartarugas, vocês não querem sair para dar uma voltinha?

Todas as crianças: Não!

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 28 de abril de 2017).

Esse trecho revela o processo de incentivo às narrativas verbais e corporais feita por Fabi que conferia às crianças, como tartarugas, o poder de decidir a continuidade do jogo a partir de uma dramaturgia improvisada. Compreendemos que "as falas emitidas em situação de improvisação, apesar de não serem previsíveis quando resultam tão somente das relações estabelecidas ao longo do jogo, designam, sem dúvida, ordenação referente a alguma espécie de textualidade" (PUPO, 2001, p. 185).

Fabi, percebendo que no início do jogo as crianças estavam preocupadas em serem pegas pelo caçador, afastou-se fisicamente e conversou com elas de longe olhando em um binóculo feito com as mãos e perguntou em voz alta como se conversasse com ela mesma: "O que é que as tartarugas estão fazendo dentro do casco? E as que estão fora?".

Aos poucos as crianças vão respondendo com a voz e com o corpo criando novas narrativas, já que, além de responderem as questões propostas por Fabi, começam a travar diálogos como tartarugas, entre elas, "comendo", "dormindo", "botando seus ovos" ou "dançando em uma festa".

No contorno desse casco instalação cabia tanta coisa que acabou tornando-se uma casa, com direito à "televisão" e "banheira". A reformulação desse jogo agiu fortemente sobre a imaginação criativa das crianças e, embora ainda houvesse a motivação de se salvar do toque do caçador, outras motivações sobressaíram-se no decorrer da experiência, criando um estado de jogo e alerta para as falas de Fabi e dos colegas, alimentando uma narrativa espacial e corporal além da exteriorização da imaginação que trabalhava no plano invisível (MACHADO, 2012, 2010a).

Fabi ressaltou as novas relações que surgiram a partir da instalação e reformulação do jogo, ela afirma ter percebido:

Fabi: Jogo, relação, a própria representação com gestos e com falar, **com coisas novas que surgiram e a própria ocupação de espaço** (...) Eles estavam representando as outras coisas de cenário com **elementos que não eram concretos a questão da comidinha**. A Gabi, Laura não falou que ia comer a comida dos outros - representou lá. O Armando nadou. Onde você está? O que está fazendo? Tinha uma lagoa. Um rio. Foi **um elemento que os meninos conseguiram construir a partir dele**. Muito mais do que no jogo que a gente fez antes, (referindo-se ao "Caça tartaruga" antes da intervenção) né? Eu falava, mas eles não tinham relação nenhuma com o cenário.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 10 de maio de 2017) (Grifos nossos).

Em sua fala, Fabi declara que o objeto funcionou como um impulso, à primeira vista cenográfico, que reverberou numa sucessão de criações de diferentes gradações.

Quanto à sua força espacial, cenográfica, escolhemos dois protocolos que nos auxiliam a perceber a relação com as delimitações espaciais resultantes da colocação de um objeto no espaço de jogo:

Figura 45: Protocolo do Leo.



Fonte: Foto tirada pela autora do desenho feito por Leo em 05 de maio de 2017.

Figura 46: Protocolo da Clarice

Fonte: Foto tirada pela autora do desenho feito por Clarice em 05 de maio de 2017.

Leo e Clarice parecem fazer desenhos que se complementam: ele com a visão da tartaruga de dentro do casco e ela com a visão sobre o que está acontecendo fora do grande casco.

Ambos trazem a instalação da cadeira como um espaço outro que não faz parte dos corpos das tartarugas. É curioso que em ambos os desenhos o nosso grande casco aparece com a cor azul e, especialmente no desenho de Clarice, se parece com um lago, ou rio, tal qual Armando havia nadado, como dado no trecho transcrito.

Buscando localizar os nossos eixos analíticos, verificamos um delineamento da ação como personagem mais evidente, se comparado ao jogo “Caça tartaruga” antes da intervenção. As crianças buscam realizar ações como tartarugas para além de se fecharem no casco e correrem do caçador, criam narrativas individuais e diálogos entre elas que justificam a relação com o personagem.

Logo, narrativa e ação se alimentam e a teatralidade que germina desse jogo demanda um encontro de alteridades (LEONARDELLI, 2011) que no teatro nós comumente chamamos de "comprar o jogo do outro", ouvindo, aceitando e propondo a partir do que o outro oferece dentro do próprio jogo.

Nesse caso, podemos avançar na concepção de "comprar o jogo" como um mecanismo fortalecido pelo objeto, pois, além de adentrarem nas propostas feitas por

Fabi e pelos colegas, as crianças comprometeram-se a ver numa roda feita de cadeiras um novo casco de tartaruga.

Qualquer objeto colocado em cena tem potencial para **formar e deformar o espaço**, assim como o espaço também tem potencial para formar e deformar o objeto (...) **o teatro visual (...) busca liberar a energia que está comprimida na matéria por meio de diferentes arranjos e diferentes estados de tensão** (CINTRA, 2014, p.101). (Grifos nossos).

Com o deslocamento da cadeira pudemos verificar os três "indutores de jogo" (RYNGAERT, 2009), a Narrativa, o Espaço e a Ação. Por termos centralizado a relação com o espaço, destacamos esse eixo como o mote para os outros.

O espaço é destacado de modo particular como potente indutor para o jogo. (...) A criação de personagem é proposta a partir de um processo cumulativo, no qual um esboço inicialmente tênue vai adquirindo envergadura, definindo-se pouco a pouco a partir do encontro com o outro. A relação de alteridade constitui o âmago da proposta. Para além de qualquer construção psicológica, é o jogo com o outro - com tudo que ele pode comportar e aleatório- que delinea os contornos do personagem (RYNGAERT, 2009, p.16).

Ressaltamos o encontro com o outro a partir do novo arranjo do espaço, nos entre espaços, no diálogo narrativo que foi modificando nesse espaço de jogo e no espaço teatral.

Todavia, consideramos que não houve deformações do objeto cadeira, o que verificamos foi seu deslocamento de função, não houve um jogo diretamente com sua materialidade, mas sim com sua composição.

A densidade da cadeira e sua forma fixa poderiam ter limitado as apropriações, pois, mais do que se apropriar do próprio objeto – cadeira em si – as crianças utilizaram-na para **demarcar espaços**. A cadeira serviu então como "fazedora" de limites: embaixo, em cima, dentro de um círculo de cadeiras ou fora dele.

Além disso, o fato de termos criado uma instalação, previamente, conduziu a sua significação, de modo que as crianças criaram situações para ocupar dentro e fora do círculo e não o objeto em si.

No momento de registro para a realização do protocolo, no qual as crianças construíram seu próprio casco, ele teve um contorno bem maior e com compartimentos, divididos pelas cadeiras. As transformações foram poucas, resultado que para nós tem relação com pouca maleabilidade da cadeira, juntamente com o fato de termos definido

inicialmente o que ela seria. Por isso, consideramos que as próximas intervenções poderiam prever, além de deslocamento, a deformação do objeto.

Refletindo sobre essas questões, consideramos utilizar objetos mais flexíveis, permanecendo com a escolha de materiais presentes no cotidiano escolar, sem ligação explícita com um momento de jogo ou brincadeira. Objetos não estruturados (MACHADO, 2010c) e de largo alcance (LACERDA, 2012), que fossem mais fluídos. Também não demarcaríamos sua utilização no primeiro contato das crianças, evitando induções, para além do próprio jogo que conduz.

Decidimos pelo uso do TNT²² como nosso segundo objeto, utilizaríamos as cores e tamanhos disponíveis na escola, sendo: azul, verde e marrom com tamanhos que variavam de 60 centímetros a 2 metros, mais ou menos.

Figura 47: Na água, na grama e na terra. Intervenção II.



Fonte: Foto tirada pela autora em 26 de maio de 2017.

4.4 Intervenção II

Adaptamos o jogo “Jornal Nacional”, nele as crianças deveriam ouvir por onde os repórteres estavam passando e reproduzir suas ideias através da mimese corporal. A partir da intervenção, nós inserimos o objeto TNT azul, marrom e verde, para que pudessem relacionar ideias e corporeidade com a plasticidade do objeto.

²² Sigla que significa "tecido não tecido".

Fabi iria conduzir, por meio da fala, os repórteres aos locais imaginários, ela seria a âncora do jornal, mas essa condução aconteceria após um som de abertura do Jornal Nacional²³. As crianças, sentadas em roda, deveriam ouvir sobre os locais de reportagem para depois acionarem esse espaço teatral.

Antes de o jogo começar, tiveram uma breve conversa sobre o que é um telejornal e o que fazem os repórteres e nesse diálogo as crianças demonstraram saber do que se tratava. Então, Fabi explicou como o jogo se desenvolve e em seguida pegou os tecidos que estavam escondidos na cochia, em cima do palco, e colocou-os em um canto da sala. Em seguida disse:

Fabi: E aí gente, nessa hora, quem quiser usar esse material que está aqui pode, para fazer alguma coisa do cenário lá no lugar, só que se o colega pegar eu não vou poder pegar o dele e aí quando eu colocar a música do jornal de novo, a pessoa vai ter que devolver para o lugar e voltar para o lugar de sentar e aí...depois vai trocando cada um pega, se não quiser pegar não precisa, mas quem quiser pode pegar, tá bom?

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 26 de maio de 2017).

Imediatamente após colocar os TNT's no chão, as crianças correm em direção a eles.

Fabi: Não, mas eu não falei nada ainda.

Fabi: Nossos repórteres foram fazer uma viagem eles foram acampar em uma floresta. Algumas crianças correm em direção aos tecidos.

Fabi: Pera, não pus a música tem que ouvir a música, volta, volta, volta.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 26 de maio de 2017).

As crianças voltam para seus lugares, mas ficam com o corpo em prontidão de saída, preparados para uma corrida.

Fabi: Só pode levantar depois da música!

Fabi: Nossos repórteres na verdade, não foram ainda para a floresta. Eles foram para um acampamento esse acampamento tinha muitas coisas para se divertir.

Fabi liga uma música de aventura do filme Indiana Jones. As crianças correm em direção aos tecidos. Por cerca de 15 segundos, experimentam a maleabilidade segurando em uma das pontas e levantando o tecido. Anna coloca um dos tecidos no chão, como quem arruma uma cama, deita e se cobre com o outro tecido. Observa em volta, descobre-se e levanta do chão. Vejo Gustavo ao fundo concentrado em experimentar o tecido no ar – o seu tecido é o menor. Enquanto as crianças organizam seus espaços, elas ainda experimentam a possibilidade do tecido em contato com o ar. Mara e Clarice estão com um tecido azul bem longo, cada uma segura em uma ponta, e o movimentam. Estariam experimentando o rio que tem próximo a esse acampamento? Vejo outras crianças manipulando o TNT em conjunto, ao

²³ Telejornal da Rede Globo de televisão que passa no horário noturno. Sonoplastia de abertura disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1f6Fq7Sjouw>. Acesso em 21 de janeiro de 2018.

longe Fabi faz o binóculo com as mãos para observar as crianças. Começo a perceber um maior número de tecido em contato com o chão. Marina está agachada dobrando continuamente o TNT, levanta-se, vem em direção à câmera com seu pequeno tecido, faz o movimento em direção à lente da câmera abrindo o tecido e sai. Anna está com dois tecidos agora. Ela coloca o tecido azul no chão e em cima o marrom, senta-se e puxa o tecido marrom em volta do seu corpo.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 26 de maio de 2017).

Pela descrição é possível perceber as crianças trabalhando para "investigar a sensualidade das diferentes materialidades para extrair a fantástica complexidade plural do simples, pois o ato de conhecer está comprometido com a multiplicidade da combinação das sensações e recordações" (RICHER, 2002, p.3); assim, elas tocam, mexem, sentem e vão descobrindo no que aquele objeto pode se transformar.

Após alguns minutos, Fabi começa a perguntar o que as crianças estão fazendo e ouvimos: rios, canoas, barracas, fogueira, mar.

Chama nossa atenção o jogo estabelecido por Mara e Gustavo, eles começam a manipular o mesmo tecido e quando Fabi indaga-os sobre sua criação, ouvimos:

Mara: (Andando em torno ao espaço e observando a sua forma) A gente tá, a gente tá.. a gente tá...

Gustavo: Montando uma barraca!

Mara: Não é barraca, a gente tá montando uma banheira lá no acampamento.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 26 de maio de 2017)

Mara e Gustavo estão construindo algo juntos, utilizando o mesmo tecido, mas cada um vê uma possibilidade diferente para a mesma construção. Ao mesmo tempo percebemos que ainda estão no processo de compreender as possibilidades do tecido e do jogo.

A próxima aventura dos repórteres é na floresta amazônica e o som escolhido para iniciar o jogo é uma sonoplastia de pássaros e vento num ritmo oposto ao som anterior, mais sereno, que parece influir diretamente nas criações das crianças. Ao serem indagadas sobre o que estão fazendo, ouvimos: "relaxando", "fazendo o mar", "deitado na grama", "terra com minhocas".

Em seguida os repórteres são levados para um rio e novamente Fabi coloca a música do Indiana Jones. Várias crianças dizem estar fazendo uma cachoeira e também vemos e ouvimos algumas que dizem estar construindo barracas próximas a esse rio.

Algumas crianças usam a escada como apoio para sua construção e Fabi lembra que é um local proibido. Clarice pergunta: "A gente pode usar as cadeiras?". Deparamo-nos com as proibições desse espaço e Fabi libera a utilização apenas das cadeiras.

Várias crianças começam a utilizá-las e a partir desse momento do jogo verificamos, além da construção dos espaços, a ocupação deles.

A criança é provocada pela matéria, desafiada em suas possibilidades de tentar e formar para transformá-la e lhe atribuir significações. Ninguém cria do nada, e muito menos para nada. **Criar é sempre complexificar, coordenar, combinar de outros modos, inventar a partir de uma provocação.** Na construção de significados não basta apenas que a criança desenhe ou pinte ou modele: há que brincar manipular e explorar, tendo em vista a satisfação prazerosa de uma intenção (RICHER, 2002, p. 12). (Grifos nossos).

Vemos pés mergulhados nas águas do rio, crianças embaixo da queda da cachoeira, crianças mergulhando. Vejo Marina no canto da sala em cima do pano azul com as bochechas cheias de ar movimentando os braços como quem está nadando. Enquanto nada, ela observa os colegas. Algo acontece, pois repentinamente ela se levanta e vai em direção às cadeiras, próximo a Clarice.

Percebemos que ao mesmo tempo em que as crianças criam, elas observam seus colegas, buscam imitar e entender suas criações.

Marina: A gente é, a gente é... eu tava fazendo uma barraca para a gente não molhar (olha para o teto)
 (...)
 Clarice: (...) a gente tava mergulhando com a Laís, vendo os peixes, é, para a gente comer.
 (Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 26 de maio de 2017).

Marina e Clarice começam a criar narrativas para seus espaços justificando sua organização e a história que está por trás dele. A própria lógica estabelecida por Marina demonstra que ela sai do local onde estava mergulhando, por conta de uma motivação, que é esclarecida em sua fala - "eu estava fazendo uma barraca para a gente não molhar (olha para teto)" - ou seja, começou a chover, por isso ela parou de mergulhar / nadar.

Figura 48: Protocolo da Clarice.

Fonte: Foto tirada pela autora do desenho feito por Clarice em 09 de junho de 2017.

Além da criação de narrativas que envolvem a construção dos espaços, as crianças verbalizam a criação de personagens que ocupam aquele espaço. Por isso, além das próprias crianças começarem a adentrar os espaços em construção, começam a criar outros “*quems*” para viverem aquele espaço imaginativo.

Leo: Eu sou uma onda.

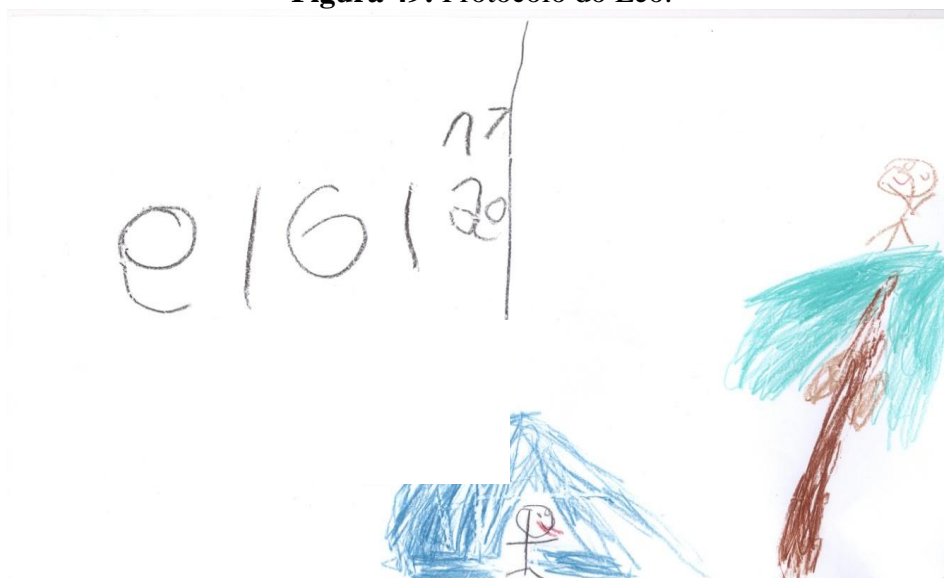
(...)

Bárbara: Um furacão do mar.

(...)

Leo: Um pássaro em uma árvore em uma cabana.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 26 de maio de 2017).

Figura 49: Protocolo do Leo.

Fonte: Foto tirada pela autora do desenho feito por Leo em 09 de junho de 2017.

Nos contornos desses personagens verificamos uma "presença cênica sem tensões, desprovida de qualquer precipitação, embora altamente alerta" (PUPO, 2010, p.5), sem uma preocupação em corporificar ou agir como um outro, fazendo apenas uma manutenção da presença no espaço.

Vimos e ouvimos muitas barracas que consistem no tecido em cima do corpo encolhido, como mostra a foto utilizada na epígrafe deste capítulo. Um observador fora do contexto poderia apenas visualizar um amontoado de tecidos com uma criança embaixo, mas nós sabíamos que havia uma motivação para aquela barraca estar ali e para a criança estar dentro dela.

Após as experiências, vimos que o TNT facilitou a demarcação de espaços, auxiliou na composição personagens, virou figurino e, junto, ou sem a cadeira, também virou cenário.

Algumas crianças optaram por registrar o próprio processo de transformação do TNT em um espaço teatral, o contato do corpo com o objeto material, "(...) contato dotado de todos os devaneios do tato imaginante que dá vida a qualidades adormecidas nas coisas, cujo efeito dura por todo o tempo que dura o toque" (RICHER, 2007, p.4), como, por exemplo, Daniel:

Figura 50: Protocolo do Daniel.



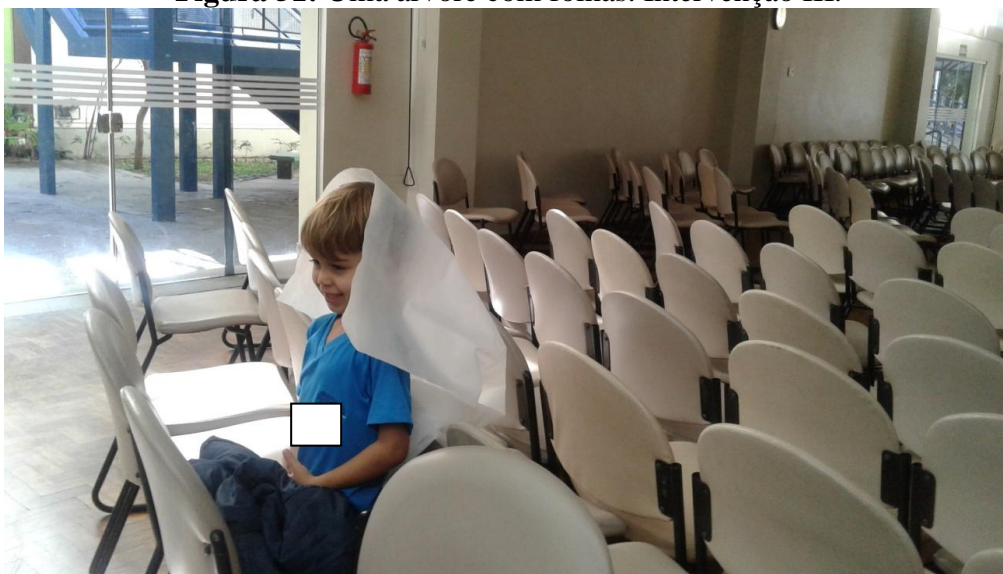
Fonte: Foto tirada pela autora do desenho feito por Daniel em 23 de junho de 2017.

"A experiência poética com a materialidade plástica é ato que reúne lucidez e embriaguez ao deflagrar um pensamento imagético que exige tanto o devaneio da mão

quanto sua precisão" (RICHER, 2007, p.13), assim faz Daniel, que une seu protocolo ao processo de transformação do TNT em cabana mostrando um dos caminhos por onde desemboca o seu devaneio.

Na análise dos vídeos da intervenção II, Fabi e eu nos questionamos se **as cores do objeto** estariam conduzindo ou limitando as criações, por isso, aproveitando a versatilidade desse material, optamos por mantê-lo, mas trocar a sua cor, portanto, a partir da intervenção III utilizamos TNTs brancos.

Figura 51: Uma árvore com folhas. Intervenção III.



Fonte: Foto tirada pela autora 23 de junho de 2017.

4.5 Intervenção III

Adicionamos à dinâmica do jogo “Cara e Corpo” os TNTs brancos e conectamos nossas reflexões com a concepção de que "a infância traz a possibilidade de corpos infinitos: corpo árvore, corpo cheiro, corpo chuva, corpo coisa" (PALHARES, 2015, p.70), nela compreendemos as potencialidades cênicas da própria infância e das teatralidades na aula de teatro.

Por se tratar de um jogo teatral, que centralizava a fisicalização²⁴, o eixo analítico ação evidenciou-se. A ação que verificamos aqui se expandiu na personificação de lugares e coisas e não apenas em uma pessoa ou ser.

²⁴ Trata-se da ênfase sensorio corporal proposta por Viola Spolin nos Jogos Teatrais, "o aluno executa fisicamente a proposta, é no corpo que as ações se concretizam" (BOY, 2013, p. 72).

Quanto à materialidade, os TNTs são padronizados, todos com 1 metro de comprimento e havendo um para cada criança. Quanto à nova concepção do jogo, Fabi pontua no momento de explicação de que só deverá usar o TNT quem quiser, que não é uma regra e, apenas, uma das crianças não usa o TNT.

O primeiro desafio do jogo é ser cara e corpo de tartaruga e vemos muitas crianças colocarem o TNT nas costas:

Figura 52: Tartarugas.



Fonte: Foto tirada pela autora de um registro em vídeo feito em 23 de junho de 2017.

Apenas três crianças colocam o tecido no chão, demarcando seu espaço de jogo. As outras corroboram com a ideia do TNT como continuidade do casco da tartaruga, parecendo serem todas o mesmo tipo de tartaruga. Marcos, entretanto, faz uma colocação:

Marcos: Não, eu não sou tartaruga, sou aquela que parece tartaruga.

Fabi: Jabuti?

Marcos: Isso!

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 23 de junho de 2017).

Um detalhe como esse pode alterar a narrativa de seu personagem, visto que alguns tipos de tartaruga vivem na água, enquanto outras vivem na terra, algo trazido por algumas crianças na intervenção I, que nos pareceu refletir no jogo de Marcos. Ele permanece caminhando alternando a velocidade.

A teatralidade se expressa no corpo, mas recorre à linguagem para negociar sua significação, vindo de apenas um locutor, representa as discussões e as várias vozes que haviam delineado essa peculiaridade em outro momento. Marcos apresenta o que podemos nomear de um discurso polifônico, que "refere-se à qualidade de um discurso incorporar e estar tecido pelos discursos - ou pelas vozes - de outros, apropriando-se deles" (MALETTA, 2005, p. 48), revelando algo que se apresenta também de forma implícita.

O próximo desafio é fazer “Cara e Corpo” de floresta e num primeiro momento vemos algumas crianças fazerem árvores e observarem as outras crianças manipularem e criarem com os tecidos, buscando fruir outras possibilidades dentro dessa floresta e se apropriar de outros discursos corporais. Que outras coisas, lugares e animais formam uma floresta?

Vemos Bárbara formar uma espécie de cone com o seu tecido e movimentá-lo no plano médio. Quando indagada sobre o que está fazendo, ela afirma: “Estou caçando borboletas!”.

Marcos continua com o tecido nas costas, mas agora com os braços abertos e caminhando com maior velocidade. “ Eu tô voando por que sou um morcego!”.

Leo cruza as pernas em cima da cadeira e coloca o tecido sobre sua cabeça e diz: “ Sou uma árvore com muitas folhas.”

Leo diz ser uma árvore com muitas folhas e novamente a palavra é introduzida, na negociação de significados expressos no corpo. O registro de sua composição é a foto que abre a Intervenção III e nessa imagem vemos a expressão de diferentes signos colocados a serviço da teatralidade. Esta polissemia nos conecta com a polifonia da arte, própria da contemporaneidade, em que esses signos são postos em diálogo, evidenciando a ausência de hierarquia entre as linguagens: pano como as folhas, a cadeira como a raiz e Leo como o tronco, afirmando significados que operam conjuntamente (MALETTA, 2005).

Heloísa também diz ser uma árvore, mas vejamos a diferença:

Figura 53: Uma árvore. Intervenção III.



Fonte: Foto tirada pela autora em 23 de junho de 2017.

Outra potencialidade desse jogo são as diferentes formas de ser e utilizar o objeto na corporificação. O tecido na fisicalização de Heloísa apenas marca um espaço no chão, sem de fato fazer parte de sua árvore, diferente da forma de utilização de Leo, em que a experimentação do TNT mostra-se indispensável para que haja as folhas. Logo, com essa comparação apresentamos diferentes modos de representação do mesmo “Cara e Corpo”.

Assim como Heloísa, outras crianças apoiam-se no objeto sem utilizá-lo, fazendo questão em tê-lo por perto, mostrando que há algo de prazeroso em manipulá-lo, "a vista lhes dá nome, mas a mão o reconhece" (BACHELARD, 2013, p.2). Assim como havia pontuado Fabi, o uso do tecido não era obrigatório e mesmo não o utilizando no jogo, as crianças queriam tocá-lo.

O fato de o TNT ser branco expandia as possibilidades imaginativas relacionadas à cor da criação. Como demonstra Vanessa em seu protocolo, a ausência de cor nesse jogo proporcionou um ângulo de abertura.

Figura 54: Protocolo da intervenção III.



Fonte: Foto tirada pela autora do desenho feito por Vanessa em 23 de junho de 2017.

Daniel registra em seu protocolo três formas de apropriação e deformações do objeto: (1) cria um espaço, no caso, a barraca; (2) veste-se com o objeto, fisicalizando um *quem*; e (3) apoia-se nele, constituindo uma narrativa.

(no momento do jogo)

Daniel: Me enfiei no meio do mato e com o gelo escorreguei.

(na apresentação do protocolo)

Davi: Cabana, e aqui é eu escorregando no pano. E aqui tava muito frio eu congelei.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 23 de junho de 2017).

Figura 55: Protocolo da intervenção III.



Fonte: Foto tirada pela autora do desenho feito por Daniel em 23 de junho de 2017.

Sara adere a um protocolo com carga de criação. Em sua experiência durante o jogo, afirma ser um guepardo, enquanto na apresentação do seu registro ela diz ser uma domadora de guepardo, mostrando-nos um caráter potente do momento de registro: elaboração da experiência vivida e criação de novas possibilidades imaginativas, como um novo passo da própria experiência de jogo, a reflexão sobre a experiência, a qual constitui, também, um momento de novas criações e deslocamentos.

Figura 56: Protocolo da intervenção III.



Fonte: Foto tirada pela autora do desenho feito por Sara em 23 de junho de 2017.

Figura 57: Sou um guepardo! Intervenção III.



Fonte: Foto tirada pela autora em 23 de junho de 2017.

As contingências de um objeto menos estruturado em sua forma e cor ampliavam a diversidade de criação e as possibilidades teatrais entre as crianças.

Nesse jogo também percebemos três padrões de imersão: "Eu fiz", "Eu sou" e "Eu estou", criação possibilitada a partir do jogo projetado, através da fisicalização e da ocupação do espaço.

Marcos: **Eu fiz** uma barraca do meu avô e um alienígena que eu fiz.

Leo: **Eu sou** um redemoinho na água com uma onda e o mar.

(...)

Jéssica: **Eu tava** na cabana e aqui foi o rio.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 23 de junho de 2017).

Além de termos verificado padrões de imersão, verificamos a metafísica do fazer teatral, como se a pergunta que antecede o fazer fosse: "O que é teatro?".

Fabi: Atenção agora! Cara e corpo de teatro.

(...)

Gustavo: **É por que o Paulo é o lobo mal e eu sou a chapeuzinho vermelho** (risos)

Bárbara: Eu sou **a professora de teatro** (mãos em torno da boca em forma de cone)

Vanessa: **assistindo teatro** (sentada na cadeira)

Eu: Assistir teatro também faz parte!

Daniel: **Eu tava apresentando teatro e depois nevou e congelou.**

Mara: Eu **tô dançando.**

Armando: Tô quetinho.

Marina: Eu tô fazendo um teatro da **Elza.**

Leo **Eu sou uma marionete** (o tecido esta entre as pernas e ele meche os braços) Também faz parte de um teatro.

Helôisa: Eu sou a chapeuzinho vermelho (...).

Jéssica: Eu sou a chapeuzinho vermelho.

Jonas: Eu sou um avião.

Sara: (aponta para as quatro cadeiras juntas com o tecido esticado nos bancos) eu **tô ensinando para eles um jogo!**

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 23 de junho de 2017).

Figura 58: Registro da intervenção III.



Fonte: Foto tirada pela autora do desenho feito por Sara em 23 de junho de 2017.

Verificamos nesse trecho cinco modos teatrais: aliado a um (1) enredo conhecido (Chapeuzinho Vermelho e Elza, do filme Frozen²⁵), a (2) função de público-fruição, a consciência de uma (3) atuação interrompida, perceber a quebra do tempo ficcional, o (4) teatro de bonecos através da marionete e a (5) concepção do teatro como jogo, tal qual aconteceu nas aulas.

Com esse direcionamento para “Cara e corpo de Teatro” visávamos identificar o que, para as crianças, constituía a linguagem teatral. As crianças acessavam elementos teatrais enquanto jogavam e criavam a partir de improvisações. Isso apareceria como uma concepção de fazer teatral para elas? Com que outras formas de fazer teatro elas tinham contato? Esses cinco padrões nos ajudam a fazer um panorama.

Nessa intervenção as crianças jogaram "com o objeto em cena, em distintos graus" (COSTA, 2007, p.116). O que vimos na intervenção foi justamente esse **jogo com o objeto** em que os eixos de análise, narrativa, espaço e ação foram os **distintos graus de apropriação**

²⁵ Filme da Disney bastante popular entre as crianças que se passa em um reino congelado.

Figura 59: A história da serpente. Intervenção IV.



Fonte: Foto tirada pela autora em 30 de junho de 2017.

4.6 Intervenção IV

Essa intervenção recria a "história da serpente que desceu do morro para procurar um pedaço do seu rabo". Nela as crianças devem construir algum pedaço dessa história dando ênfase ao local por onde esse personagem passa, usando o TNT branco.

Fabi: A gente vai fazer hoje a história da serpente um pouquinho diferente. A serpente, o que ela fez? Ela desceu o morro, para que?

Crianças: Para procurar um pedaço do seu rabo.

Fabi: A gente vai montar o cenário dessa história. Ai depois disso, a gente vai observar esse cenário. E vai construir uma maquete²⁶.

Fabi: Vocês sabem o que é maquete?

Mara: Siim! Eu já fiz uma maquete.

Fabi: A Mara vai explicar o que é uma maquete.

Mara: Maquete é pegar muitas coisas que não são mais utilizadas...

Fabi: Jornal...

Mara: É! A gente pode pintar.

Fabi: E juntar assim, para representar uma coisa, né?

Fabi: Uma casa, uma cidade.

Mara: Uma quadra de tênis.

Fabi: Mas no nosso caso a gente vai fazer uma maquete representando o que?... a história que a gente construiu aqui grande, primeiro utilizando os tecidos. Então o que a gente vai fazer é dividir em grupos.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 30 de junho de 2017).

²⁶ Ficamos pensando em como dizer às crianças sobre o protocolo tridimensional que deveriam construir e Fabi sugeriu que usássemos uma palavra que, na sua concepção, as crianças já haviam experienciado, por isso o uso da referência maquete.

Dividimos a turma em pequenos grupos e juntos eles deveriam criar algo referente à história utilizando o objeto TNT branco. A ideia de dividir em grupos para que pudessem criar coletivamente (CORSARO, 1992; VIGOTSKI, 2014) é reflexo de uma percepção gradativa das três intervenções anteriores. Percebemos indícios de criação colaborativa e pensamos que o modo de distribuição do material e organização prévia do jogo poderia fortalecer esse tipo de criação. Mais próximas as crianças poderiam intensificar esse tipo de processo em que é preciso mediar diferentes "decodificações dos signos" (PUPO, 2001, p. 186) e propostas.

O que verificamos durante a criação foram experimentações de diferentes ideias em que o grupo elegia qual delas seria apresentada às outras crianças. Fabi e eu buscamos não intervir. Apenas um dos quatro grupos não aderiu à dinâmica da criação coletiva, demonstrando dificuldade de diálogo que possibilitasse escolhas em conjunto.

Cada grupo mostrou sua criação no momento proposto, cantando a canção que conduzia inicialmente o jogo. Nesse momento pareceu-nos que a canção não tinha mais a força motivadora, ela havia servido como mote criativo e nesse momento parecia estar sendo usada apenas para cumprir uma demanda.

Clarice: A gente tá voltando para casa no por do sol!

A fala de Clarice demonstra haver novas motivações para o jogo, em que o próprio ato de criar envolve a recriação.

Figura 60: Experimentando ideias.



Fonte: Foto tirada pela autora em 30 de junho de 2017.

Figura 61: Em busca das serpentes



Fonte: Foto tirada pela autora em 30 de junho de 2017.

Sara: Já era meia noite.

Fabi: Já era meia noite? Muito tarde da noite. Já está indo dormir essa serpente.

Heloísa e Sara pensam um pouco e dizem: é...é está quase dormindo .

Sara: Mas só que ela tá com muita fome e ela tá indo caçar.

(...)

Eu: Lembra que na outra aula a gente desenhou o que a gente fez? Dessa vez vocês vão fazer as maquetes que a Fabi falou. Como? Usando jornal, palito e fita crepe.

Passo de grupo em grupo lembrando o que é para ser feito.

Percebo que em um primeiro momento o jogo com a materialidade consiste em abrir os jornais e estar com o palito na mão. Em seguida o pequeno desafio é no sentido de perceber as possibilidades de dobraduras e cortes do o jornal.

Davi: A gente precisa de fita crepe.

Helena: A gente precisa de muita, muita fita crepe.

Vejo Carmela fazendo uma grande bola com o jornal, pergunto se posso fotografar e ela diz:

Carmela: É a cabeça da cobra!

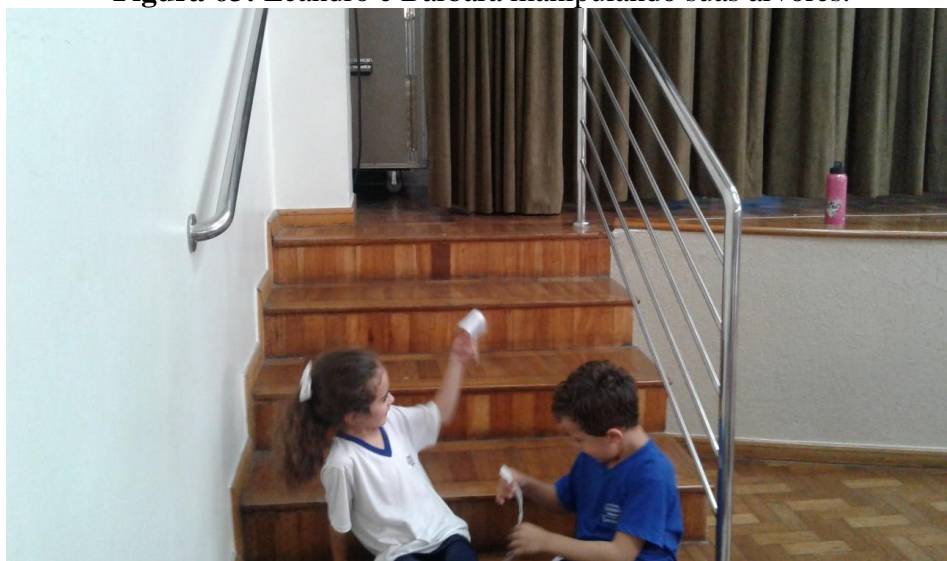
(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 30 de junho de 2017).

Figura 62: Carmela e a cabeça da cobra.



Fonte: Foto tirada pela autora em 30 de junho de 2017.

Figura 63: Leandro e Bárbara manipulando suas árvores.



Fonte: Foto tirada pela autora em 30 de junho de 2017.

Leandro e Bárbara constroem duas árvores as quais, segundo eles, a serpente havia passado por perto. Manipulam essas árvores como quem manipula marionetes, instalando no palito com um pedacinho de jornal, o poder de árvores que se movimentam.

Márcia também constrói uma árvore que faz parte do cenário onde a serpente vive sua história, porém, ela cola em seu corpo numa apropriação bem diferente de Leandro e Bárbara. Márcia conecta-se corporalmente com sua criação e a árvore fica atrelada ao seu próprio tronco.

Figura 64: Márcia com a árvore em seu tronco.



Fonte: Foto tirada pela autora em 30 de junho de 2017.

Figura 65: A maior serpente.



Fonte: Foto tirada pela autora em 30 de junho de 2017.

Nessa intervenção a modificação do material do registro tornou-se potente extensão da criação, um protocolo de continuidade da experiência, mais do que registro do vivido.

Embora o ato de recriar também estivesse presente no protocolo com o desenho, a tridimensionalidade do protocolo potencializava os diálogos entre a linguagem corporal e espacial, utilizadas na experiência do jogo teatral.

Esse protocolo serviu como continuidade do jogo no qual o objeto, sua apropriação e destruição faziam parte do sistema de registro. Por isso novas narrativas atravessaram a linearidade da canção do jogo e novos personagens mostraram-se ocultos nessa história:

Laura: É o filhote mais velho.

Marcela: E esse é o bebê.

Fabi: A serpente tem filhotes, essa é uma família de serpentes... tem a mãe e os filhotes.

(...)

Betânia: A gente construiu uma serpente bebê!

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 30 de junho de 2017).

Mesmo que a condução do jogo explicitasse que deveriam focar sobre a construção do cenário por onde essa serpente passou, as crianças caminharam em outro sentido. Decidimos não intervir, para verificar o que surgiria: a própria serpente tomou forma como boneco e outros personagens surgiram, como o bebê e o seu filhote mais velho. Os únicos a construírem parte do local por onde essa serpente passeava foram Leo, Bárbara e Márcia.

Figura 66: Vídeo e Pipoca. Intervenção V.



Fonte: Foto tirada pela autora em 01 de setembro de 2017.

4.7 Intervenção V

No segundo semestre de 2017, no dia 01 de setembro, após termos realizados todas as intervenções previstas, voltamos à escola com o intuito de mostrar às crianças uma coletânea dos vídeos gravados durante todo o semestre. Fizemos uma edição em 9 minutos e assistimos uma espécie de sessão cinema, em um telão, e comemos pipoca. "Ela voltoou", disseram algumas crianças quando me viram. O clima era de muito afeto e as crianças pareciam estar bastante à vontade.

Durante o vídeo, houve muitas risadas e frases que expressavam reconhecimento: "olha a gente!", "é aqui!", "você!", "olha eu!", "ah! Esse é a do pano!", "nossa, minha serpente está na mochila até agora!".

Algumas crianças começam a cantar a música da serpente quando reconhecem o jogo no vídeo e Jéssica fez uma exclamação:

Jéssica: Ei, você está filmando! (olhando para o tripé posicionado ao lado do grupo).

Várias crianças interagiram com a câmera, aproximaram-se do tripé e fizeram poses em frente à lente, como se o fato de verem as filmagens das aulas resultasse em maior consciência sobre o uso daquela forma de registro.

Percebendo o interesse pela filmagem e a constante interação com a câmera, pedi às crianças que fizessem estátuas de algo que o curta metragem ajudou a lembrar. Passei com a câmera em frente a cada estátua e verifiquei pontos de criação nesse pequeno ato, reflexo de um processo que havia começado no semestre anterior:

Bárbara: Estou esquiando no gelo. (com as pernas e braços abertos).
 Vanessa: Eu sou uma tartaruga e estou levando meu filho para passear. (agachada com quatro apoios, olhando para o lado, talvez para o filho).
 Heloísa: Eu lembro que eu era um chapeuzinho vermelho branca (comendo pipoca).
 Gabi: Eu sou o caça tartaruga (agachada).
 (Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 01 de setembro de 2017).

Depois de ver todo o vídeo, conversamos um pouco sobre o que havíamos lembrado e esquecido referente à aula de teatro.

Eu: O que mais vocês lembram?
 Anna: Eu lembro mais daquele que a gente ia fazer a floresta.
 Paulo: eu gosto mais do caça tartaruga, a gente podia fazer caça tartaruga.
 Fabi: Ué, se der tempo a gente faz.
 Juan: O que eu mais gostei foi da floresta, a cachoeira.
 Bárbara: uma minhoca.
 Eu: Você fez uma minhoca ou você era uma minhoca?
 Bárbara: Eu era uma minhoca, **peguei o marrom** e fingi que era terra.
 (Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 01 de setembro de 2017).

Foi quando eu perguntei:

Eu: Tudo isso a gente fazia na aula de teatro?
 Crianças: Sim!
 Eu: E o que é fazer aula de teatro?
 Bianca: Por que se a gente.. quiser fazer teatro a gente faz...
 Eu: Mas o que é teatro?
 Bianca: É...(olha para o palco) se a gente...quiser subir no palco e fazer uma cena.
 Eu: Mas se eu não estiver fazendo cena, e se eu não estiver no palco, ainda é teatro?
 Bianca: (duvidosa) Não.
 Eu: Mas a gente não faz um monte de coisas na aula de teatro que não é fazer cena e subir no palco?
 Bianca: Hurum.
 Eu: Então que outras coisas podem ser fazer teatro?
 Bianca: Fazer jogos e brincadeiras!
 Bárbara: Imitar algumas coisas.
 (Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 01 de setembro de 2017).

Nesse trecho voltamos a colocar luz sobre o fazer teatral pelas crianças, na busca por compreender os reflexos das experiências teatrais que são oferecidas às crianças, a partir das intervenções pedagógicas, porém, ao mesmo tempo, elas nos revelavam as outras referências sobre teatro as quais elas têm conhecimento.

Enquanto esse diálogo acontecia, o restante das crianças somente observava e nós não insistimos com a pergunta. Sinto que perdemos a oportunidade de colher falas acerca da estética teatral que focalizamos nas intervenções, do jogo com o uso de objeto, levando a questão a todas as crianças.

Já havíamos centralizado essa questão ao propormos “Cara e corpo de teatro” e verificamos cinco "teatros" diferentes. Avaliamos que poderíamos ter avançado no sentido de verificar as referências que as crianças já possuíam para além da aula de teatro, afastadas do estado de jogo.

Poucas crianças referiram-se aos objetos utilizados nas aulas, mas todas mostraram em suas falas a identificação com os signos e a leitura dos deslocamentos e ressignificações do objeto original, trazendo suas criações como as afirmações centrais nesse momento.

Logo, o que ficou, e foi ativado, na memória foram suas proposições durante o jogo, suas apropriações e ressignificações dos objetos, de modo que objeto ficou em segundo plano diante daquilo em que ele havia se transformado. Ou seja, o registro mnemônico do vivido centrou-se na construção coletiva de significados.

4.8 Indutores do jogo: narrativa, espaço e ação.

Como aponta Richer (2012), criar é resultado de provocações. As reformulações dos jogos, assim como a escolha dos objetos nas intervenções, visavam provocar processos criativos nos quais as crianças, *no* e *através* do jogo, pudessem acessar o espaço teatral. **Focamos nossa observação na provocação causada pela materialidade do objeto e seus reflexos nas experimentações teatrais das crianças.**

Ao observamos os deslocamentos e "destruições" do objeto, verificamos os três indutores de jogo apontados por Ryngaert (2009) e Machado (2011): a noção de narrativa, de espaço cênico e da ação como personagem.

Trata-se de uma tarefa complexa separar esses indutores de jogo, visto que tanto na teatralidade do cotidiano escolar, como na teatralidade na aula de teatro elas surgem de maneira contínua e cíclica, como apresentamos no decorrer da descrição e análise das

intervenções. Entretanto, procuraremos caracterizar esses indutores e verificar as formas como eles se apresentaram.

No caso da aula de teatro, é preciso fazer uma diferenciação em relação a outros espaços do cotidiano, pois se trata de experiências orientadas por um adulto, com objetivos claros que, portanto, trazem delineamentos mais perceptíveis dos indutores, se comparado aos contornos apresentado no cotidiano.

Além disso, estamos observando o jogo dramático, ou *jeu dramatique*, que "se contrapõe à simples reprodução de formas teatrais consagradas" (PUPO, 2005, p. 225), mas incentiva "uma atuação improvisada" (PUPO, 2005, p.225), sem tratar de uma preparação para peças ou cenas estruturadas, instiga a experiência de elementos teatrais de forma espontânea através de jogos.

Essa mediação também influi sobre a organização dos indutores de jogo, visto que, embora a criança jogue para si mesma, existe uma expectativa de comunicação além da expressão teatral.

4.8.1 Narrativa

Com a crise da fábula (RYNGAERT, 2009; PUPO, 2005, 2008) e da lógica textocentrista, a concepção do desenvolvimento da linguagem teatral se expande. O que antes viria a concentrar-se na reprodução de um texto em cena dá lugar a uma sequência de acontecimentos que não necessariamente devem representar uma história linear. É preciso ter isso em mente quando buscamos analisar a narrativa dramatúrgica que surge da relação das crianças com a experiência teatral.

Trabalhamos pela "aquisição de novos códigos e pela reflexão sobre a teatralidade (...) na apropriação de formas contemporâneas" (PUPO *apud* RYNGAERT, 2005, p. 225) no trabalho com a textualidade em jogo. Compreendendo que "quando animais ou objetos inanimados são colocados como protagonistas de narrativas, eles devem ser dotados de estados intencionais para a realização de seus objetivos" (BRUNER, 1991, p.7), o autor indica que a compreensão de narrativas, expressa no contar e ouvir histórias, constitui uma das habilidades mais precoces na infância. A narrativa estrutura-se numa linguagem que organiza a experiência humana, integrando-a no interior de uma cultura, o que o autor define como pensamento narrativo. Para Bruner, a criança povoa seu mundo interno na escuta de narrativas que conferem sentido ao vivido, ao mesmo tempo em que lhe proporcionam uma forma de expressá-las.

A construção narrativa que verificamos na intervenção I elabora-se a partir de falas improvisadas de Fabi, jogando como caçadora, que incitam as crianças a pensarem, como tartarugas. Respondem aos estímulos criando narrativas verbais e também corporais. Vejamos:

Clarice: Eu tô comendo alface.
 Fabi: Tá como na floresta, tá de dia, tá de noite?
 Clarice: Tá de dia!
 Fabi: Tá frio, tá quente.
 Gabi: Tá frio, para mim tá frio.
 Amanda: Para mim tá calor.
 (...)
 Anna: (está fora do casco) Estou comendo a comida dos outros!

Ao ouvirem as crianças começam a sair do casco.

(...)
 Gabi dentro do casco se encolhe e fecha os olhos, como se estivesse dormindo.
 (...)
 Gabi: (coloca a mão para fora do casco) Olha aqui minha mão! Olha aqui minha mão!
 Fabi: Aí dentro não está calor ?
 Gabi: Olha aqui minha pata!
 Fabi: Tô vendo sua patinha, tô vendo patinha saindo.

Ouçõ várias risadas.

Fabi: Vem para fora tartarugas, aqui fora tem comida.
 Gabi: Aqui já tem comida (aponta para barriga).
 Fabi: Vocês estão guardando comida dentro do casco?
 (...)

Fabi: Agora sim, quantas tartarugas! O que será que elas estão fazendo? Parece que estão fazendo uma festa!
 Gabi: (faz movimentos como se estivesse tocando um instrumento de cordas)
 Fabi: que engraçado, tem uma tartaruga que toca guitarra! Tem uma bailarina.
 (Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 28 de abril de 2017).

Uma série de acontecimentos envolve as tartarugas e o caçador, e não é possível fazer um resumo dessa história, já que ela não apresenta começo- meio- fim. A narrativa envolve uma dialogia inserida no universo ficcional em que as crianças respondem inseridas na lógica do jogo. Aos poucos elas vão dando personalidade a essas tartarugas que não são facilmente persuadidas por comida e que podem tocar instrumentos musicais.

Fazendo um salto para a intervenção IV, veremos que as lacunas que se apresentam na música da serpente começam a ser preenchidas com novas narrativas. "Essa é a história da serpente que desceu o morro para procurar um pedaço do seu rabo,

e você é, e você é, e você é um pedaço do meu rabão", dizia a canção. Com suas criações as crianças pareceram buscar, responder:

- (1) Essa serpente tem família?
- (2) Como é esse morro?
- (3) Como é essa serpente?
- (4) O que ela faz além de procurar o seu rabo?

(4)Sara: Mas só que ela tá com muita fome e ela tá indo caçar.
 (1)Laura: É o filhote mais velho.
 (1)Marcella: E esse é o bebê.
 (1)Betânia: A gente construiu uma serpente bebê!
 (Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 30 de junho de 2017)

(2) Nesse morro existem algumas árvores construídas por Leandro, Bárbara e Márcia e a serpente é (3) gigante e com uma cabeça enorme.

Histórias vão se delineando a medida que o jogo avança e as crianças são incentivadas a pensarem criativamente *sobre* e *no* jogo, realizando aquilo que Bruner entende como "processo de acréscimos em narrativas comuns" (1991, p.19), em que as crianças criam um circuito de narrativas com e através das falas dos colegas e da condução do jogo.

4.8.2 Espaço

A construção de narrativas passa também pela elaboração do espaço ficcional no qual a dramaturgia se desenvolve. Nas intervenções reconhecemos dois padrões de espaços: um por meio da ação no espaço invisível e o outro por meio do uso de signos que constituem o espaço cenográfico.

Ao reconstruírem o casco da tartaruga para a realização do protocolo, as crianças fizeram-no com compartimentos internos, criando salas e banheiras. Utilizaram o objeto para demarcar espaços de lugares compostos através do invisível, numa ginástica da imaginação (RYNGAERT, 2009), sem utilizar a materialidade da cadeira para dar qualidade a esses espaços demarcados.

Ao não lançar mão do objeto para dar as características do espaço desejado, as crianças apenas limitavam o espaço da imaginação. Diferente do uso feito com os TNTs coloridos, por exemplo, criaram cabanas em torno de si ou cabanas com o uso de

cadeiras para ocuparem o espaço ficcional da floresta verbalizado por Fabi, exteriorizando os contornos de sua imaginação, dando outro valor aos objetos.

A cachoeira era percebida pelo uso do TNT azul, que escorregava de cima do palco. A grama era visualizada através do tecido verde embaixo da criança deitada. Diferente da água que Armando nada como tartaruga, que só percebemos por meio do gesto, signo de quem está nadando, e de sua fala, ao invés da utilização do objeto no espaço.

De qualquer forma, nas duas elaborações do espaço, distanciamos-nos da espacialidade material, pois a própria organização da sala é desconstruída. Assim, trabalhamos com a apropriação de todos os espaços que podem existir dentro do auditório: seja a apropriação da parede como uma tela, feito por Jéssica; seja do corpo coletivo que se transforma em túnel, como experimenta Marcela; seja um espaço de nadar, operando no plano baixo, como afirma Armando; sejam cabanas construídas a partir do TNT e das cadeiras.

O espaço é fundador do jogo teatral e determina a educação plástica no quadro de uma interdisciplinaridade (...) O espaço tomado como indutor de jogo ensina a considerar a relação com o diferente de maneira que a metáfora teatral possa se estender livremente (RYNGAERT, 2009, p.126).

Ryngart (2009) afirma que trabalhar a partir do espaço serve de educação do olhar tanto para quem joga, atua, como para quem assiste, e é espectador, apreendendo a fruir e identificar signos de dimensão plástica.

O autor fala principalmente da apropriação de espaços não destinados ao fazer teatral que são acionados através do jogo, transformando espaços geográficos em espaços teatrais (ALMEIDA JUNIOR, 2007a). Nós avançamos essa reflexão no sentido de verificar a partir do deslocamento de objetos a possibilidade de criação de espaços cenográficos não ilustrativos, mas que exijam do jogador e do público a decodificação de signos.

Assim é que, em nossas intervenções, as crianças acionaram a poesia do espaço através da materialidade.

Ao tirarmos a cadeira do seu lugar habitual, inserimos um novo espaço no espaço destinado ao jogo, "às vezes basta uma mudança de ângulo para que tudo se modifique"(RYNGAERT, 2009, 127). No entanto, essa modificação exigiu um esforço do jogador. Exige uma ação também simbólica da criança para que o espaço adquira

novo significado, assim começa o trabalho sobre a noção de metáfora, e, por que não, de uma estética teatral a partir de objetos.

4.8.3 Ação

A mesma situação que envolve a construção de um espaço ficcional, como a água onde a tartaruga de Armando nada, é composta de uma ação cheia de teatralidade, pois rompe uma ação cotidiana que não caberia no espaço físico e adentra o espaço teatral onde estão as tartarugas.

Ryngaert (2009) nomearia isso que estamos definindo como ação como pessoa/personagem e Machado como "corporificação de um " quem" (que não sou eu, mas que está em mim)" (2011, p.4). Trata-se de perceber contornos, falas ou gestos que ajudam a criança a brincar de ser outra pessoa, ao mesmo tempo em que realiza uma performance de si. Como aciona Armando em sua água, como experimenta Leo colocando o tecido sobre sua cabeça afirmando que é uma árvore com muitas folhas.

Não pretendíamos incentivar a construção de personagens visando à aproximação da personificação de atores, no jogo adulto, mas sim a brincadeira de experimentar diferentes tons, movimentos, vozes e poses, dando lugar a um outro quem, provocado pelo objeto no jogo, sem deixar de ser si mesmo.

Percebemos que

Um personagem se define por uma soma de relações no interior de uma constelação ficcional, pelo menos se nos recusarmos a examiná-lo como se vivesse a realidade, como se não fosse, de todo modo, uma construção da imaginação. A presença de um grupo de jogadores dá todo o peso a essa constelação. Os exercícios propostos põem em contato dois conjuntos: o das pessoas do grupo e o dos personagens de ficção (RYNGAERT, 2009, p. 159).

A constelação fica visível no diálogo da intervenção I. As crianças, como tartarugas, trazem diferentes contornos e personalidades para seus personagens. Ao mesmo tempo em que alimentam a construção da narrativa, alimentam os contornos de sua identidade. "Nem real, nem totalmente imaginário (por causa de seu suporte vivo)" (RYNGAERT, 2009, p. 159), necessitam de uma ação das crianças para surgirem. Vejamos na intervenção III:

Bárbara: Eu sou a professora de teatro (**mãos em torno da boca em forma de cone**).

Vanessa: Assistindo teatro! (**sentada na cadeira**).

Mara: Eu **tô dançando**.

Leo: Eu sou uma marionete (**meche os braços**).

Sara: (aponta para as quatro cadeiras juntas com o tecido esticado nos bancos) Eu **tô ensinando para eles um jogo!**

(...)

Marcos continua com o tecido nas costas, mas **agora com os braços abertos e caminhando com maior velocidade**.

Marcos: **Eu tô voando** por que sou um morcego!

(...)

Leo **cruxa as pernas em cima da cadeira e coloca o tecido sobre sua cabeça** e diz:

Leo: Sou uma árvore com muitas folhas.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 23 de junho de 2017).

Figura 67: Bárbara, a caçadora de borboletas.



Fonte: Foto tirada pela autora em 23 de junho de 2017.

Foram necessárias ações imaginativas e físicas para que pudéssemos identificar os contornos de um personagem. Quando Ryngaert afirma que "as trocas de silhuetas são a manifestação de uma comunicação de pessoa para pessoa e de personagem para personagem" (2009, p.160) lembramos tanto dos diálogos que surgiram na intervenção I como da sequência de acontecimentos teatralizados por Marina em diálogo com Clarice na intervenção II.

Vejo Marina no canto da sala em cima do pano azul com as bochechas cheias de ar movimentando os braços como quem está nadando. **Enquanto nada, ela observa os colegas. Algo acontece, pois repentinamente ela se levanta e vai em direção às cadeiras.**

Marina: A gente é, a gente é... **eu tava fazendo uma barraca para a gente não molhar (olha para o teto).**

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 26 de maio de 2017).

Marina comunica-se teatralmente com Clarice, que está desenvolvendo outra narrativa, e percebe como adentrar aquele jogo, percebe a chuva e aciona uma forma teatral de se proteger de seus pingos.

Nenhuma narrativa foi oferecida de antemão, apenas a condução de que o jogo deveria se desenvolver na floresta, mas "um enorme potencial narrativo se desenvolve a medida que os encontros se multiplicam, relançando a cada vez novas invenções e criando novos vínculos" (RYNGAERT, 2009, p.164), assim se percebe que "os personagens são um reservatório de uma soma inesgotável de enredos que poderiam não acabar jamais. Eles preexistem à construção do enredo e, no entanto, nunca existem independentemente dele. Eles se estruturam na e através da ação" (RYNGAERT, 2009, p. 168).

4.8.4 O processo criativo

Verificamos diferentes graus de utilização do objeto, reflexo dos diferentes objetivos dos jogos e também da individualidade dos integrantes do grupo. Cada um, mostrando-se mais próximo ou distante de elaborações metafóricas ou ilustrativas, experienciou as teatralidades construindo narrativas, espaços e ações em diferentes dimensões, apropriando e ressignificando o objeto oferecido como mote de criação.

As crianças jogavam, brincavam com prazer e "esses processos se tornam (tornavam) conscientes na medida em que são (eram) expressos, isto é, na medida em que lhe damos uma forma" (OSTROWER, 1986, p.10) e oportunidade. Observação que também reflete na minha prática como professora-pesquisadora e, também, na de Fabi, professora de teatro de turma.

Eu: Para você o que é, ou como se dá a teatralidade a partir do objeto?

Fabi: O objeto ele proporciona uma nova... é um elemento novo de criação, mais um recurso. Eu sempre pensei na teatralidade partindo da pessoa. Do corpo... eu senti que o objeto é um elemento a mais, um recurso a mais, e que pode surgir daquilo. **Que eu posso começar algo do objeto.** Não pensar só no corpo, ou só na minha voz, em mim mesmo e só na mímica. **Esse objeto pode virar qualquer coisa.** Ele pode se transformar, **ele pode me dar ideia do que isso pode modificar no meu corpo e na minha voz.** Tô lembrando dos meninos. Gente, que era aquilo, quantas imagens surgiam daquilo, aquilo servia para qualquer coisa. Virava um objeto fantástico, virava um figurino, um outro elemento de caracterização, virava um cenário... **eu sinto que amplia essa visão do que é fazer teatro,** sinto que os meninos vão ampliar mesmo essa visão do que é esse fazer teatral. Para mim era muito mais voltado para o ator né, "eu estou praticando e fazendo", do que ter um elemento externo onde eu me aproprio daquilo para fazer teatro. (Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia 16 de dezembro de 2017) (Grifos nossos).

Ao trazermos o objeto para o foco da pesquisa e analisarmos sua influência nos jogos propostos e experienciados pelas crianças, estamos contribuindo para "a contínua problematização dos diferentes elementos constitutivos da cena" (PUPO, 2001, p. 181), suas projeções e estética.

Por meio da narrativa, construções de espaços e ações das crianças os "objetos tornaram-se cênicos" (COSTA, 2007, p.111). Incentivamos um trabalho sobre a teatralidade, resgatando as diversas possibilidades de experienciar e comunicar *com e pelo teatro*.

Reconhecendo que "um trabalho criativo não é nem um trabalho em que os participantes estão entregues a si mesmos, tampouco um trabalho no qual eles são submetidos a diretivas muito estritas" (RYNGAERT, 2009, p. 189), mantivemo-nos em constante atenção para a forma de adaptar os jogos, a escolha dos objetos e para as conduções durante o jogo.

Fabi: Eu senti que os meninos gostam muuuito de utilizar as coisas. Então na hora de fazer, todos eles queriam usar alguma coisa, mesmo que de primeira ele não tinha uma ideia ele pegava aquele objeto e ele ia criando aqui assim e ia surgindo uma ideia... então eu senti que é interessante usar material com eles, eles gostam, é... é uma coisa motivadora eles **sentem um estímulo a mais do que eu só falar, do que eu só indicar o que é que eles tem que eles vão ter que imaginar e criar, e esse material dá um elemento para ele criar outras coisas além do que eu digo,** do que eles já conhecem, mas é algo que gasta um tempo e **eles desorganizam para depois se organizarem,** o que faz parte.

(...)

Isso me fez pensar um pouco até da minha prática com os grandes, que eles vivem mais isso. Mas em outros jogos deles terem mais essa possibilidade, eu senti que é algo para eles muito estimulante. Eu percebi isso na hora que eu observava eles jogando, não só com o outro, e **o espaço transforma muito**

mais do que quando eles estão sem nada, então eles conseguem transformar esse espaço. Por que quando eles estão brincando e fazendo as mímicas eles também transformam, mas eu senti que, alguns ficam sem essa conexão, sem virar, sem fazer mímicas e mostrar que está transformando o espaço e quando tem o objeto isso acontece quase que naturalmente, de jeito que não tem escapatória ele tem que usar aquilo para alguma coisa. E mesmo se ele não está usando, tem alguns que falam 'há não preciso nesse momento', não usou, mas ele tem uma criação, ele cria mais coisas por que ele precisa justificar por que ele não tá usando aquilo também.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no dia em 05 de julho de 2017).

Fomos desafiadas em nossos planejamentos a criar um "ambiente de aprendizado que seja (fosse), ao mesmo tempo, permissivo e estimulante" (JAPIASSU, 2003, p. 111) para observar as criações realizadas pelas crianças sobre os objetos e seus desdobramentos. Cabe ressaltar que a escolha metodológica, aproximada da pesquisa Formativa Colaborativa, estabeleceu um outro alcance e trouxe contornos próprios para a investigação, refletidos na prática da professora parceira.

5 DESEMBARAÇANDO FIOS²⁷: CONCLUSÃO

Ligar o teatro à possibilidade da expressão pelas formas, e por tudo que for gestos, ruídos, cores, plasticidade, etc., é devolvê-lo a sua destinação primitiva, é reconcilia-lo com seu aspecto religioso e metafísico, é reconcilia-lo com o universo (ARTAUD, 2006, p.77).

O domínio do teatro, é preciso que se diga, não é psicológico, mas plástico e físico. E não se trata de saber se a linguagem física do teatro é capaz de chegar às mesmas resoluções psicológicas que a linguagem das palavras, se consegue expressar sentimentos e paixões tão bem quanto as palavras, mas de saber se não existe no domínio do pensamento e da inteligência atitudes que as palavras sejam incapazes de tomar e que os gestos e tudo o que participa da linguagem no espaço atingem com mais precisão do que elas (ARTAUD, 2006, p.78).

²⁷ O título faz referência ao texto de Maria Lúcia Souza Barros Pupo (2005), intitulado "Para desembaraçar os fios", disponível na revista Educação e Realidade. No artigo, a autora faz esclarecimentos sobre o uso dos termos *theater game*, *dramatic play* e *jeu dramatique* e nós tomamos emprestado esse título para prover as reflexões finais da presente dissertação.

Figura 68: Desembaraçando fios.



Fonte: Fotos tiradas pela autora em 28 de abril de 2017.

Gabriel embaralha e desembaralha os fios coloridos presentes na imagem 68. Ele repete essa ação por longos minutos e, ao repetir, compreende como esses fios se organizam e como ele pode organizá-los.

Nós realizamos o mesmo processo, misturando falas, fotografias, desenhos e vídeos, situando-os primeiramente na organização própria do cotidiano, embaraçando, e, em seguida, desembaraçando-os, aproximando-os das categorias analíticas e dos autores que nos auxiliam a olhar para os dados.

Entretanto, há um fio que conduz toda a organização dessa experiência: as teatralidades, em que "atuam uma série de forças visíveis e invisíveis cuja dinâmica e intensidade de afetação não podem ser definidas, senão pelo próprio encontro e por todos os movimentos daí resultantes (LEONARDELLI, 2011, p.11).

Trazer a fluidez do cotidiano escolar das crianças e a elaboração simbólica que elas realizam, no nosso caso, especificamente, nos processos teatrais, é um trabalho de desembaraçar fios, de reconhecer seus tamanhos, cores e texturas. Um trabalho complexo que nos exigiu estabelecer diálogos entre duas áreas de conhecimento com características específicas: os estudos da infância e do teatro. Um diálogo que, a nosso ver, torna potentes as sutilezas da rotina escolar e é nesse vigor que se desenrolam nossas conclusões.

Ao observarmos as teatralidades que operam no cotidiano escolar das crianças e na aula de teatro, com e através de objetos, refletimos sobre o caráter mutável da linguagem teatral. Percebemos as comunicações possíveis entre as culturas da infância e a organização de um pensamento teatral contemporâneo. Diálogos esses que só se tornaram possíveis a partir das análises das relações das crianças com os espaços e entre pares.

A noção de teatralidade que se afirma no cotidiano dessas crianças foi visível por lançarmos mão da compreensão de um teatro que estabelece tensões com uma experiência teatral pautada na representação e apresentação, mostrando outras formas do teatro existir no contexto escolar, a teatralidade entendida como uma linguagem da criança.

Ao direcionarmos nossas conclusões ao campo do teatro, olhamos e propomos, nas intervenções pedagógicas, possibilidades teatrais que se distanciam do texto dramático a ser seguido e representando e, buscando uma organicidade nas atividades que se aproximam das referências ditas pós dramáticas (PUPO, 2010), com diferentes operações de signos e expressões. Além disso, estabelecemos diálogos com o Teatro de

Objeto e por isso demos atenção à força da materialidade na imaginação criativa, distanciando-nos de objetos cênicos ilustrativos e aproximando-nos de objetos cênicos deslocados de sua função original.

Se apontarmos os mesmos dados ao campo de estudos da infância, podemos afirmar que essa dissertação viria a contribuir nos estudos sobre como "as pessoas conhecem o mundo humano ou simbólico" (BRUNER, 1991, p.3) a partir das significações estabelecidas na relação com os objetos nas aulas de teatros e nas suspensões (LEONARDELLI, 2011) dos objetos em momentos do cotidiano. As crianças apresentaram-nos suas capacidades de ressignificação, seus aportes de signos e significados no manejo de uma linguagem orientada pelo professor e na expressão lúdica entre as coisas, tempos, espaços e pares. As formas materializadas da imaginação criativa também evidenciam a cultura infantil (SARMENTO, 2004, 2002), que é expressa pelos "sistemas simbólicos de cultura" (BRUNER, 1991, p.20).

Quando colhemos os fios que conectam o teatro à educação infantil, colaboramos para as discussões em torno das experiências teatrais organizadas para as crianças pequenas no contexto escolar.

Apresentamos, através de registros, falas das crianças, reflexões da professora de teatro do grupo e de nossas análises como pesquisadores/observadores participantes, os elementos teatrais manejados pelas crianças em dois contextos: nas brincadeiras e nos jogos nas aulas de teatro.

No primeiro contexto verificamos a agência dos espaços físicos e subjetivos sobre as narrativas, espaços imaginativos e ações das crianças, observando teatralidades que se apresentam na suspensão do cotidiano (LEONARDELLI, 2011). No ato de brincar e fazer de conta, colhemos material para compreender o pensamento e a linguagem infantil que se conectam com a noção de teatralidade. Por isso, conectamo-nos com a afirmação de Machado que diz que "as crianças podem viver suas primeiras experiências teatrais como quem brinca" (2011, p.1), para dizer que os adultos podem pensar nas experiências teatrais para crianças observando - as brincarem.

No segundo contexto, verificamos a construção de narrativas, espaços cênicos e ações como personagens, de forma intuitiva pelas crianças a partir das apropriações e ressignificações de objetos, trabalhando para os delineamentos desses elementos teatrais que servem como indutores de jogo (RYNGAERT, 2011). Além disso, oportunizamos a relação com a materialidade que resulta no manejo de uma estética teatral nova para as crianças e para a professora.

Nosso olhar buscou entrecruzar os dados das duas situações, tensionando o lugar e o espaço da linguagem teatral na escola (ALMEIDA JUNIOR, 2007b), apresentando-os em diferentes espaços: parque, quadra da Carandaí, sala de aula referência, corredores, espaço entre o palco e as cadeiras. Nota-se que o palco não foi central e apenas foi utilizado como suporte do último protocolo.

Ao verificarmos as formas como a imaginação criativa das crianças se estabeleceu através da narrativa falada, corporal e espacial, encontramos o elo com o fazer teatral despreocupado com a apresentação, mas diluído na fantasia do real (SARMENTO, 2004).

Diante dessa compreensão, a própria condução das intervenções na aula de teatro aproxima-se da organicidade das brincadeiras, da sua fluidez e tempo embaraçado e descontínuo. Apresentamos, portanto, possibilidades teatrais que se aproximam dos modos da criança organizar a imaginação criativa.

Nesse sentido, a teatralidade latente nas crianças transgride o projeto pedagógico da escola em questão, por trazer elementos que não se relacionam (somente) com o que eles nomeiam de imaginação real, uma vez que a fantasia é pauta fortemente presente.

As crianças apresentam-se como atores no processo teatral e na pesquisa conectadas com as conduções dos jogos e também com os momentos ditos livres. Mostram-se como agentes polifônicos que agregam diferentes narrativas para estabelecerem seus processos criativos coletivos e individuais (MALETTA, 2005) ao mesmo tempo em que revelam a capacidade de jogarem polifonicamente, apropriando-se de diferentes linguagens: o corpo, o objeto, o espaço, a fala e a grafia (MALETTA, 2005).

O trabalho colaborativo com a professora Fabi apresenta outra dimensão desta pesquisa que, embora não visasse afirmar um caráter formativo, apresenta-se nessa direção, já que resulta de olhares que extrapolam a prática já instituída pela professora nas aulas com as crianças, sendo assim, os pontos de aberturas criados nos jogos foram ao mesmo tempo pontos de ressignificação para a pesquisa de intervenção pedagógica e para a reflexão da prática da professora.

Ao invés de nos estabelecermos nas regras dos jogos, que direcionavam para a elaboração de mímicas, organizamos uma complexa rede de signos com os quais as crianças deveriam jogar.

Afastamo-nos de uma organização dramática e ilustrativa, de um teatro dito tradicional, e nos aproximamos de uma organicidade da teatralidade, do teatro

contemporâneo e pós-dramático, que muito se aproxima do tempo, da narrativa, do espaço e da ação da criança e sua expressão lúdica. O objeto em nossa pesquisa passa a ser um signo teatral que, como diz a professora Fabi, atua fortemente sobre o espaço e auxilia no caráter de transformação dele mesmo.

Ao incentivarmos a ressignificação de objetos, apontávamos para uma estética teatral pautada em metáforas materiais, manejadas pelas crianças que, além de jogarem e estabelecerem um processo criativo, tiveram a oportunidade de analisar suas criações a partir dos protocolos realizados nas intervenções e, na medida em que narravam suas experiências, elaboravam-nas.

A utilização do vídeo, como narrativa imagética e escolha metodológica de devolutiva para os atores da pesquisa serviu como meu protocolo para a turma. A edição representa o meu recorte sobre a experiência de observar, ao mesmo tempo em que é uma escolha ética na pesquisa com crianças. Mais do que contarmos o que e como vimos as experiências, optamos por mostrar aquilo que para nós se transformou em dados para a pesquisa.

Percebemos que, com contribuições diferenciadas das crianças e da professora, em cada intervenção foram criados textos cênicos e talvez por isso a dimensão da narrativa se mostre como condutora dos outros elementos teatrais. Esses textos não se limitavam às falas, mas se revelavam nos gestos, com e pelos objetos, nas interações entre as crianças, nos espaços imaginativos criados com os jogos e seus novos arranjos.

Nessas experiências teatrais, o jogo e o estado que ele inculca em nós se apresentou como espaço de alteridade entre todos os atores da pesquisa.

O estado de jogo é o espaço da escuta!
(Grupo de teatro Esparrama, 2017)²⁸

Nesse exercício de escuta constituiu-se a compreensão das teatralidades do cotidiano escolar que mudou o curso da escrita da presente dissertação. Nas teatralidades na aula de teatro, com todos os poros voltados para o objeto, ouvimos e vimos possibilidades teatrais com crianças pequenas.

²⁸ O grupo de teatro Esparrama, com o projeto Navegar "Uma expedição por imaginários", investigou formas de escutar as crianças em São Paulo com o intuito de captar como elas percebem a cidade. Essa citação é uma das falas dos atores durante a apresentação do projeto. Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/navegar-e-preciso-grupo-de-teatro-reinventar-cidade-partir-da-escuta-de-criancas/>. Acesso em 10 de jan 2018.

E é justamente nesse exercício da escuta que verificamos os pontos inaudíveis da pesquisa, que avaliamos serem caminhos para as próximas investigações: Como seria se tivéssemos feito as intervenções pedagógicas teatrais em outros espaços da escola que não a sala de teatro? Como as agências desses espaços atuariam nas teatralidades conduzidas com as crianças? Como seria a recepção do mesmo grupo de crianças ao serem espectadoras de um espetáculo pautado no teatro de objeto e na mesma complexidade de signos que elas experienciaram nas intervenções e nos jogos? A experiência organizada nas intervenções pedagógicas traria que tipo reflexo em suas recepções como espectadores?

Ainda há muito por investigar...

A atitude laboriosa que envolve o ato de desenhar, pintar e moldar, assim como construir objetos, não é apenas um passatempo que promove a evasão do real a partir da livre imaginação e tampouco se reduz a um meio para adquirir conhecimentos. Implica em uma experiência de aprendizagem no sentido de formação. Assim, diz respeito àquilo que nos faz ser o que somos ou, nos termos de Bachelard, aquilo **que então nos tornamos a partir de nossos devaneios, do modo como imaginamos e ficcionamos para tornar inteligente a convivência, o existir junto** (RICHER, 2007, p.5).

Centralizar a teatralidade no cotidiano escolar é "ligar o teatro à possibilidade da expressão pelas formas, e por tudo que for gestos, ruídos, cores, plasticidade" (ARTAUD, 2006, p.77), à linguagem que é espacial, fazendo de diferentes espaços um lugar teatral, afinal,

(...) o lugar da prática teatral é onde tem ser humano!

(Fonte: professora Fabi, dados coletados pela pesquisa no dia 16 de dezembro de 2017).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JUNIOR, J. S. **Cartografia política dos Lugares Teatrais da cidade de São Paulo-1999-2004**. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2007a.

ALMEIDA JUNIOR, J. S. Reflexões sobre o espaço e a atividade teatral na escola. **IV Reunião Científica do congresso brasileiro de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas**. Belo Horizonte, Anais, 2007b.

ALMEIDA JUNIOR, J. S. **Ler o espaço teatral**. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/jr-jose-simoes-almeida-ler-o-espaco-teatral.pdf>. Acesso em: 23 de fev de 2018.

ALMEIDA JUNIOR & KOUDELA. **Léxico do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ARTAUD, Antonin. **O teatro e o seu duplo**. (tradução Teixeira Coelho; revisão de tradução Monica Stahel). 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: **A filosofia do Não, O novo espírito científico, A poética do espaço**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1984.

BACHELARD, Gaston. **A água e os Sonhos**. Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2015.

BOY, Tânia. Dialogismo no protocolo do professor artista. **VI Congresso de pesquisa e pós graduação em artes cênicas**, Uberlândia, Anais, 2010.

BOY, Tânia. **Um gênero discursivo na pedagogia de leitura e escrita do teatro**. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2013.

BRECHT, Bertolt. **Scritti teatrali**. TORINO: Ed. Einaudi, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3v. il. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gille. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. In: **Critical Inquiry**, vol 18, n. 1, 1991. Tradução: Waldemar Ferreira Neto. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade. Acesso em: 21 de fev de 2018.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unifesp, 1999.

CINTRA, Wagner. Considerações acerca do teatro visual e da dramaturgia da visualidade. In: **Moin–Moin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 10, v. 12, Outubro, p. 95-109, 2014.

CLARK, A. Ways of seeing: using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. In: CLARK, A., KJORHOLT, A; MOSS, P. **Beyond Listening**. Bristro: The Policy Press, 2010.

CORSARO, Willian A. **Friendship and Peer Culture in the Early years. Chapter 1**. EUA: Ed. Greenwood, 1985.

CORSARO, Willian A. Interpretative reproduction in childrens peer culture. In: **Social psychology quaterly**, vol. 55issue 2, p. 160-177, 1992.

CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz de conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 17, p.113-134, 2002.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2003.

COSTA, Felisberto Sabino. O objeto e o teatro contemporâneo. In: **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 3, v. 4, p. 109-124, 2007.

DAMIANI, Magda; ROCHEFORT, Renato. CASTRO, Rafael. DARIS, Marion; PINHEIRO, Silva. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FAE-UFPEL**: Pelotas, 2013, p. 57–67.

D'AVILA, Flávia. Teatro de objetos e a relação com o objeto nas artes plásticas e no teatro ao longo do sec. XX. **XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação** – Universidade do Vale do Paraíba, 2006.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, ano V, n. 4, 2008 p. 79-109.

ENWALD, Ariane Patrícia, GONÇALVES, Rafael Ramos e BRAVO, Camila Fernandes. O espaço enquanto lugar da subjetividade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza, vol. VIII, nº 3, p. 755-777, 2008.

FERRAIUOLI, Adriano. **A ludicidade e a expressão criativa**: o teatro de bonecos na construção da experiência estética na educação básica. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte de Fluminense, 2011.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de ; ALTEMAR, L. M. S. ; REIS, Gislaíne da Silva. Criação e experiência em teatro com crianças pequenas. In: I Bienal Latinoamericana Infancias y Juventude, 2014, Manizales- Colombia. I Bienal Latinoamericana Infancias y Juventude, 2014. v. v.1.

FRABBETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. **Revista Pro-posições**. Campinas, v.22, n.2, p. 39-50, 2011.

GAMA, Joaquim. Produto ou Processo: em qual deles está a primazia? **Revista Sala Preta**. São Paulo, n.2, p. 264-269, 2002.

GOBBI, Márcia; PINAZZA, Mônica. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2015.

GÓES, Maria. O jogo imaginário na Infância: A linguagem e a criação de personagens. **23º Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**, GT07 Caxambu, 2000.

GOUVEA, Maria Cristina. Infância: entre a alteridade e anterioridade. In: **Educação e Realidade (online)**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

GROTOWISKI, Jerzy. **Para um teatro pobre**. (Tradução de Ivan Chagas). 2 ed. Brasília: Teatro Caleidoscópio & Editora Dulcina, 2011.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, DESLAURIERS, GROULX, LAPERRIÈRE, MAYER, PIRES. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 254- 294, 2010.

JAMES, Alisson. Embodied body(ies): understanding the self and the body in childhood. In: PROUT, Alan (org): **The body, childhood and society**. London: Sti Martins Press, 2000.

JAPIASSU, Ricardo. **Os jogos teatrais na pré-escola: O desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2003.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola**: Pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KRAMER, S.; André, Marli. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 151, p. 523-537, 1984.

LACERDA, Aroldo Dias. **Entre linhas e cores, um olhar em devaneio para o desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental diante da atuação docente**. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

LANSKY, Samy. Praça Jerimum: cultura infantil no espaço público. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

LEONARDELLI, Patrícia. Teatralidade e Performatividade: Espaço em devir, espaço do devir. **Revista Cena**, n.10, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/issue/view/1480/showToc>. Acesso em: 22 de fev de 2018.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. (tradução de Francisco Morás). Petrópolis: Vozes, 2016.

MACHADO, Maria Clara. **Revista O tablado**, n 2, 1956.

LOPES, Denise; SOBRAL, Elaine. Educação Infantil e Currículo: Políticas e práticas. **Debates em Educação**. Maceió, 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Revista Educação e Realidade**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-137, ago. 2010a.

MACHADO, Marina Marcondes. O imaginário Infantil em processo. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v.6, n. 12, jul./dez. 2010b.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. A importância do brincar. Atividades e materiais. 7 edição. São Paulo: Loyola, 2010d.

MACHADO, Marina Marcondes. Teatralidades e pequena infância. In: BARROS, Mara Veloso de Oliveira; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (Orgs.). **O ensino de teatro na contemporaneidade**: conceituações, problematizações e experiências. Goiânia: Kelps, 2011. p. 65-78.

MACHADO, Marina Marcondes. Teatralidades no corpo: o espaço cênico somos nós. **Urdimento**, Florianópolis, n. 18, p. 109-116, mar 2012.

MAFRA GOULART, Maria Inês. Formação compartilhada na UMEI Silva Lobo. In: SILVA, LUZ, MAFRA GOULART (ORGs). **Crianças, professoras e famílias**: olhares sobre a educação infantil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

MALETTA, Ernani de Castro. **A formação do ator para uma atuação polifônica: Princípios e práticas**. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2005. p. 45-55.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na escola? **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, 2011.

NAZARETH, Carlos Augusto. O teatro infantil e suas diversas linguagens. In: **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 6, v. 7, p. 172-187, 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lucia; GOUVEA, Maria Cristina Gouvea. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, jan-mar 2015.

OSTETTO, Luciana. Educação infantil, Arte e Criação: Ensaio para transver o mundo. Conferência na Rede Municipal de Educação Infantil - SME/Florianópolis, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

PALHARES, Juliana M. C. Corpo Território: Um testemunho poético sobre o corpo *corpo-criança*, a partir do contato com objetos e materiais expressivos no ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em artes) - Escola de Belas Artes. Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research and evaluation methods**. California: Ed. Sage, 3d, p. 431-441, 2001.

PECOTCHE, Gonzales. Técnica e aplicação dos conhecimentos logosóficos. In: **Logosofia: Publicação Cultural da Fundação logosófica**, n. 25, 2017.

PEREIRA, Diego Medeiros de. Teatro na Educação Infantil: em busca de possibilidades. **X Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**, 2014.

PESTALOZZI, Juan Enrique. **Canto del cisne**. México: Editorial Porrúa, 2004.

PONTES, Bruno. **“Eu sou essa! Eu sou esse!” Corpos, perspectivas e minúcias teatrais na pequena infância**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PUPO, Maria Lúcia de Souza. O lúdico e a construção de sentido. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v.1, 2001.

PUPO, Maria Lúcia de Souza. Para desembaraçar fios. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.30 n.2, 2005.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUINSBURG, J. e FERNANDES, Sílvia (Orgs.) **O pós-dramático: um conceito operativo?** São Paulo: Perspectiva, 2010. p. 221-232.

RICHTER, Sandra Regina S. **Infância e Materialidade: uma abordagem bachelardiana.** Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação Comunicação no GT7. Caxambu, 2002.

RICHTER, Sandra. **A experiência poética e a linguagem plástica na infância.** Associação Nacional de pós graduação e pesquisa em educação , GE: Educação e Arte. Caxambu, 2007.

ROCHA, Marisa. Pesquisa Intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2003. p. 64-73

RODRIGUES, Augusto (Coord.) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolinha de Artes do Brasil.** Brasília, 1980.

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

SAIN- EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno Príncipe.** Tradução de Dom Marcos Barbosa-48ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2001.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Experiência Urbana e conhecimento teatral: romper limites e ampliar espaços. **Educação& Sociedade**, n.30, 2005.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. **Períódico online: O Percevejo.** Volume 01, Fascículo 02, julho-dezembro/2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância.** Texto apresentado na conferência As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-178, maio-ago. 2005.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In SARMENTO, Manoel & GOUVEA, Maria Cristina (org.) **Estudos da infância.** Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** (tradução de Tatiana Belinky; direção de edição Fanny Abramovich)- São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Luiz Fernando de. **Um palco para o conto de fadas**: Uma experiência teatral com crianças na educação infantil. Caxambu: Associação nacional de pós- graduação e pesquisa em educação, 2006.

SUANNO, João Henrique. Estratégias educativas transdisciplinares desenvolvidas no colégio logosófico de Goiânia. In: **Terceiro incluído**. Vol 5. n. 1, p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/36352>. Acesso em 8 fev. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZUCOLLI, Franca. As indicações nacionais italianas, campos de experiência e arte. In: FINCO, BARBORA, GOULART e FARIA(org). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.