



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
ESCOLA DE TEATRO E DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO

CARMEN CILENE MOURÃO DOS SANTOS

“CORRE QUE LÁ VEM ELA!”:

A pedagogia do jogo teatral e suas contribuições na construção cênica infantil.

BELÉM

2016

CARMEN CILENE MOURÃO DOS SANTOS

“CORRE QUE LÁ VEM ELA!”:

A pedagogia do jogo teatral e suas contribuições na construção cênica infantil.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, para à obtenção do Grau de Licenciado no Curso de Licenciatura Plena em Teatro.

Orientadora: Prof^a. Msc. Patrícia Pinheiro.

BELÉM

2016

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

Bibliotecária: Carla Girard

792

S237c

Santos, Carmen Cilene Mourão dos

“Corre que lá vem ela!”: a pedagogia do jogo teatral e suas contribuições na construção cênica infantil / Carmen Cilene Mourão dos Santos. – Belém, 2016.

74 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro) – Escola de Teatro e Dança, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

Orientador: Prof^a. Msc. Patrícia Pinheiro.

1. Teatro. 2. Jogos teatrais. 3. Pedagogia teatral. 4. Criança. 5. Criação de Espetáculo.
I. Pinheiro, Patrícia, *orient.* II. Título.

CARMEN CILENE MOURÃO DOS SANTOS

“CORRE QUE LÁ VEM ELA!”:

A pedagogia do jogo teatral e suas contribuições na construção cênica infantil.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciado no Curso de Licenciatura Plena em Teatro.

Data: 08/04/2016

Conceito: Excedente

Banca Examinadora:

Prof^oMsc. Patricia Pinheiro

Orientadora – Escola de Teatro e Dança – ICA/UFPA

Patricia M. de M. Pinheiro

Prof^oMsc. Adriana Cruz

Avaliadora – Escola de Teatro e Dança – ICA/UFPA

Adriana Cruz

Prof^a. Dr^a. Olinda Charone

Avaliadora – Escola de Teatro e Dança – ICA/UFPA

Olinda M. Charone

BELÉM

2016

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que mantida a referência autoral. As imagens contidas neste trabalho, por serem pertencentes a acervo privado, só poderão ser reproduzidas com expressa autorização dos detentores do direito de reprodução.

Assinatura: Carmen Cilene Mourão dos Santos

Carmen Cilene Mourão dos Santos

Local e Data: Belem 08/04/2016.

**Com carinho a meu pai,
Quem sempre me incentivou a estudar,
Sempre presente em minha memória.**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por guiar minhas escolhas, pela saúde para correr atrás de meus objetivos e por todas as bênçãos e alegrias que têm me proporcionado, sempre olhando por mim e pela minha família.

A minha mãe, Dona Bena, que sempre fez o possível para me proporcionar uma boa educação, uma mãe e mulher ímpar, sempre presente em todos os momentos da minha vida, agradeço a ela a paciência, ao amor que me dedicou nesses vinte e seis anos de minha existência. Obrigada por nunca ter fraquejado nos momentos de provação da vida, você é minha inspiração enquanto ser humano e se um dia eu for mãe será minha melhor referência, te amo.

Ao meu pai Ronaldo Santos *in memoriam*, por ter sido o meu maior exemplo de responsabilidade para com o trabalho, sua dedicação ao ofício e pulso forte, sempre muito trabalhador, ser sua filha me causa orgulho, obrigada por me deixar lembranças dos dezoito anos que Deus permitiu que desfrutássemos de sua presença, personalidade marcante e alegria.

Meu irmão Ronaldo, desculpa por muitas vezes te expulsar do computador, eu realmente precisei! (risos). Desejo que você trilhe um caminho de sucesso na carreira que escolheu, sempre estarei ao seu lado te apoiando.

Uma pessoa em especial, Helton Oliveira, obrigado por ter estado sempre comigo me apoiando e pelas longas conversas teóricas que nos fizemos por vezes discutir, todavia, somaram e muito para mim.

A todos os loucos da turma de Teatro 2010 por estes quatro anos de crescimento, foi um relacionamento engraçado que nos provocava reflexões maravilhosas, em especial Maira, Cláudia, Kayo e Rose conviver com vocês foi maravilhoso.

A todos os professores da graduação que contribuíram para que eu alcança-se o título de licenciada, muito grata pela troca de saberes, em especial a minha orientadora Patrícia Pinheiro e a querida Adriana Ribeiro.

Agradeço a toda a ETDUFPA por me dar uma rotina sinestésica onde me transportei cotidianamente para o *drama* e um grande agradecimento aos meus alunos, com os quais pude me transportar para o teatro infantil novamente.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Paulo Freire

SANTOS, Carmen Cilene Mourão dos. **“Corre que lá vem ela!”**: a pedagogia do jogo teatral e suas contribuições na construção cênica infantil. 2016. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

RESUMO

O presente trabalho nos remete a compreender que os jogos teatrais são estruturas de jogos utilizados no treinamento de atores e no contexto educacional. Este trabalho teve por objetivo verificar como o método de jogos teatrais auxiliou na criação do espetáculo “Corre que lá vem ela!”, encenado por crianças do curso de teatro infantil da Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA) em novembro de 2014. Para tanto, realizou-se uma oficina de jogos teatrais objetivando a análise do processo pedagógico da criação de cenas, onde me coloco na condição de pesquisadora participante. A fundamentação teórica desta pesquisa tem sua base em Spolin (1992), (2010) (2012), (2013), Piaget (1990), Vigotski (1998) e Stanislavski (2004). A pesquisa pretende ser respondida em duas seções a primeira: Tipos de jogo e sua relação com a infância, que evidencia o processo de maturação do jogo praticado pela criança. A segunda: Onde? Quem e o Que? Que nos apresenta os sujeitos da pesquisa, a oficina de jogos teatrais e a estrutura dramática adotada na construção de cenas. Em uma abordagem qualitativa utilizou-se de questionário para os participantes e entrevistas. Observou-se ao final da pesquisa que o método de Jogos teatrais possibilitou a construção de uma dramaturgia onde as crianças se reconheceram como criadores, que contextualizou suas vivências e sua cultura, onde a riqueza desse processo deu-se pela ação, observação e reflexão da prática no teatro.

Palavras-chave: Teatro. Jogos teatrais. Pedagogia Teatral. Criança. Criação de Espetáculo.

SANTOS, Carmen Cilene Mourão dos. "**Run que aqui viene!**": la pedagogía del juego teatral y sus contribuciones a la construcción escénica de los niños. 2016. 74 f. Acabado por supuesto (Pregrado en Teatro) - Universidad Federal de Pará, Belém, 2016.

RESUMEN

Este estudio nos lleva a entender que los juegos teatrales son juegos de estructuras utilizadas en la formación de actores y en el contexto educativo. El presente trabajo tiene como objetivo analizar como el método de los juegos teatrales ayudó a crear el espectáculo teatral "Corre que lá vem ela", puesta en escena por los niños del curso de teatro en La Escuela de Teatro y Danza de la UFPA (ETDUFPA) en noviembre de 2014. Por lo tanto, hubo un taller de juegos de teatro dirigida, se llevó a cabo con vistas a la análisis del processo pedagógico de la creación de escenas, en las que estoy en la condición de investigadora participante. La base teórica de esta investigación se basa en Spolin (1992), (2010) (2012) (2013), Piaget (1990), Vygotsky (1998) y Stanislavski (2004). La investigación tiene como objetivo responder en dos secciones: Una rayuela de varias casas, que lo muestra el proceso de maduración Del juego practicado por los niños y Dónde? ¿Quién y qué? El que presenta los sujetos de la investigación, el taller de juegos teatrales y estructura dramática adoptadas em la construcción de escenas. Se utilizó la técnica de recolección de datos, cuestionario a los participantes y entrevistas. Se observó al final de la investigación que el método de juegos teatrales permitió la construcción de una dramaturgia donde los niños son reconocidos como creadores, que contextualiza sus experiencias y su cultura, donde la riqueza de este proceso se le dio por la acción, la observación y la práctica de la reflexión sobre el teatro.

Palabras-clave: Teatro. Juegos Teatrales. Pedagogía teatral. Niño. Creación de espectáculo.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - A autora na fundação curro velho	12
Fotografia 2 - O menino e o barquinho	28
Fotografia 3 - A Lavadeira e o varal	29
Fotografia 4 - A Parada do Ônibus.....	30
Fotografia 5 – As Reportagens	31
Fotografia 6 – As Marias da vovó.....	32
Fotografia 7 – Meninos e meninas num <i>plic e plac</i>	33
Fotografia 8 – Jogo de exposição	37
Fotografia 9 – Jogando com o guarda-chuva	39
Fotografia 10 – Primeiras cenas, meninas brincando com bonecas	41
Fotografia 11 – Crianças no espaço da improvisação	41
Fotografia 12 – Grupos jogando no espaço demarcado	42
Fotografia 13 – Cena das lavadeiras	44
Fotografia 14 – Personagem o “Bombonzeiro”	46
Fotografia 15 – Caminhada no espaço	49
Fotografia 16 – Caminhada no espaço e foco	51
Fotografia 17 – Crianças e a fisicalização.....	52
Fotografia 18 – Contagem na cena.....	54

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TIPOS DE JOGO E SUAS RELAÇÕES COM A INFÂNCIA	15
2.1 Uma amarelinha de várias casas	15
2.2 A criança como fabricante de metáforas: jogo, brincadeira e interpretação	18
2.3 O jogo teatral de Vida Spolin	20
3 ONDE? QUEM? E O QUE?	24
3.1 É tu a mãe! Dos primeiros jogos à criação cênica	33
3.2 Caminhada no espaço	48
3.3 Pega-pega com contagem	53
3.4 Jogos com a voz	56
3.5 Uma relação Teatro Educação	59
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64
ANEXO	68
APÊNDICE	70

1 INTRODUÇÃO

Era uma vez uma menina serelepe pisando pela primeira vez em solo que lhe traria sonhos e fantasias, ela tinha onze anos, lembro-me de sua curiosidade ao ouvir colegas na escola sobre a tal “apresentação do espetáculo” que seus colegas de classe estavam comentando entusiasmados, logo foi feito o convite para ela ir assisti-los, então naquela tarde de sábado junino ela foi assistir à peça acompanhada de seu pai.

Para ela que gostava de cantarolar e inventar brincadeiras, foi como um sonho estar ali, ela ficou maravilhada com o cenário, os figurinos e toda a magia da cena. Ela sentiu-se diante de um conto de fadas que se materializava diante de seus olhos. Essa menina era eu.

Hoje, relembro saudosa dos anos que fui aluna da iniciação artística da Fundação Curro Velho¹, uma experiência muito divertida e instigante, vivida ao longo de sete anos. Enquanto Cria² da fundação, sempre ao ir às aulas e oficinas de teatro, tinha o contato com as linguagens artísticas e participava dos espetáculos que culminavam no fim de cada semestre.

Este foi com certeza um momento importante para mim, pois, naquele instante tive contato pela primeira vez com os jogos teatrais em uma prática de montagem, muito do que produzíamos ali era a partir da vivência dos alunos, o que me motivou durante a graduação a estudar o jogo como um estímulo criativo.

Fotografia 1 - A autora na Fundação Curro Velho.



Fonte: Carmen Mourão, 2003-2005.

¹É uma instituição pública localizada no bairro do Telégrafo, periferia de Belém do Pará vinculada à Secretaria Especial de Promoção Social que oferta cursos diversos gratuitos para alunos de escolas públicas.

²Nome popularmente dado aos alunos da Fundação Curro Velho.

Partindo das motivações pessoais e dos referenciais estudados na graduação em teatro, esta pesquisa pretende expor uma prática pedagógica na construção de um espetáculo infantil, partindo do jogo teatral enquanto método. A pesquisa foi realizada na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal Pará (ETDUFPA), na turma do Teatro Infantil, onde houve intervenção na montagem do espetáculo “Corre que lá vem ela!”, atividade conclusão da turma na ETDUFPA no ano de 2014.

No processo de criação do espetáculo realizou-se uma oficina de jogos teatrais, que antecedeu a montagem, para contribuir na criação cênica, propiciando aos alunos envolvidos o exercício de criação através de jogos teatrais, pensados como metodologia para a criação do espetáculo. Como tema inicial do espetáculo trouxemos a **Chuva** da tarde da cidade de Belém do Pará, que nos dias de hoje já acontece não só a tarde, mas em vários horários do dia, assim como todo seu aparato memorial e lúdico como conteúdo.

Durante a pesquisa houve interação entre pesquisadora e participantes, o método adotado foi o da pesquisa participante, que para Severino (2007, p.120) é aquela que “O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com ele em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos”. Para tal foi realizada a intervenção com observação, brincadeiras, jogos e entrevistas realizadas no período de seis meses, o formulário de perguntas trouxe o relato das crianças após o processo sobre os resultados obtidos.

O que comecei a questionar como minha problemática foi: Como o processo pedagógico com jogos teatrais enquanto método compõe a criação de um espetáculo infantil? Tendo como hipótese o jogo teatral como meio provocador da aprendizagem pela sua prática e vivência corporal.

Sob a perspectiva do teatro como um jogo e o aluno/ator como jogador, a problemática pretende alcançar a hipótese considerando a criança em Piaget (1990) e Vigotski (1998), o conceito de jogo e suas manifestações segundo Huizinga (1996), Slade (1978), Courtney (2006), Kishimoto (1994) e a criação de espetáculos partindo da relação entre os estudos de Stanislavski (2004) e (2012) e o método improvisacional de Spolin (1992) dentro da estrutura dramática de jogos teatrais de Spolin (2010; 2012; 2013).

Partindo de exercícios iniciais com jogos tradicionais infantis e de improvisação, a turma foi orientada para a construção do espetáculo com a estrutura dramática de Spolin (2013) Onde? Quem? e O Que?³ como um dos caminhos para o jogo teatral, exposto um

³Referenciado na sessão 3 deste trabalho como título. É uma parte do método de Viola que consiste em fisicalizar situações, imaginando e realizando ações cênicas.

problema cênico, este deveria ser resolvido considerando as regras do grupo, envolvendo assim os alunos em um clima de diálogo apontando para que estes sejam o centro da aprendizagem em um ambiente integrador.

Na primeira seção “Tipos de jogo e suas relações com a infância” iniciamos pela compreensão semântica do termo jogo no sub tópico “Uma amarelinha de várias casas” utiliza-se de metáfora para evidenciar as várias interpretações da palavra jogo, ligadas à criança e ao desenvolvimento do conceito de infância, ainda nesta, o sub tópico “A criança como fabricante de metáforas: Jogo brincadeira e interpretação”, vem evidenciar a evolução do jogo praticado pela criança até este tornar-se jogo teatral em O Jogo teatral de Viola Spolin (2012) observamos a relação do método de jogos teatrais com os estudos da preparação do ator de Stanislavski (2004).

Na segunda seção o “Onde, Quem e o Que? ” nos referimos aos sujeitos da pesquisa com a metáfora dos jogos teatrais de Spolin (2012), no sub tópico “É tu a mãe! Dos primeiros jogos à criação cênica” veremos como iniciou o processo de convivência com o grupo e com o método de jogos teatrais para a criação do espetáculo, observando o processo pedagógico da criação cênica a partir da estrutura dramática Onde, Quem e o Que, evidenciando os jogos trabalhados na questão espacial, expressão oral e corporal para a cena, trazendo a fala das crianças sobre o desenvolvimento do processo. Em seguida, uma breve relação teatro educação, contemplando a importância do método para as transformações atuais no contexto educacional brasileiro e as considerações finais do processo.

A relevância do trabalho pode ser pensada considerando as recentes transformações educacionais em Brasil (2012) que prevê a alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na qual Teatro passa a ser componente curricular obrigatório, como forma de promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. Considero essenciais as discussões que fomentem experiências pedagógicas com o teatro em espaços de ensino não-formais, as quais, já desenvolvem uma pedagogia teatral para assim pensá-las para a educação formal.

Observou-se que a vivência com jogos teatrais fomentou subsídios para a construção do espetáculo, onde as crianças se reconheciam como criadores, que contextualizou suas vivências e sua cultura, onde a riqueza desse processo pôde ser observada pela ação, observação e reflexão da prática.

2 TIPOS DE JOGO E SUAS RELAÇÕES COM A INFÂNCIA

2.1. Uma amarelinha de várias casas

O termo “várias casas” neste capítulo conota metaforicamente a existência de mais de uma definição na semântica relacionada à palavra jogo e também as várias possibilidades de condução do jogar. Iremos compreender também o jogo enquanto necessidade da infância como algo que foi construído ao longo dos tempos.

Ao nos depararmos com o termo jogo empiricamente iremos pensar em significados variados, entretanto, para compreendermos seu significado podemos destacar as várias visões sobre o termo, para Brougère (1998) são três as possíveis representações básicas de jogo: Como vocábulo científico para designar atividade lúdica ou brincadeira, jogos que são utilizados metaforicamente exemplo: (jogo político; jogos com sistemas de regras) como os de (damas, jogo-da-velha, etc.), que pré-existem enquanto objeto físico, além daqueles esportivos que podem ser relacionados à espetáculos transmitidos (futebol, vôlei, etc.).

Para Courtney (2006) o jogo é uma característica essencial dos seres humanos. Huizinga (1996) concorda quando mostra o jogo como parte inerente a nossa existência, segundo o autor o jogo estava presente desde o início da sociedade humana nas atividades arquetípicas. Os povos primitivos transformavam em jogo as celebrações festivas, relacionando no culto aos seus espíritos, a brincadeira e a seriedade, a representação e o misticismo. Ainda na Grécia esse modelo de jogo podia ser observado, desde então o jogo está presente nas diversas culturas.

Apesar de o jogo ter acompanhado nossa existência, o que conhecemos a meados do séc. XIX como jogo infantil, só é jogo por metáfora, segundo Antunes (1998, p.11) a palavra “jogo provém de *jocu*, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico, expressa um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga”. Por esse sentido, ao longo de anos jogar era considerado uma atividade supérflua, sem tanta importância.

É comum vir a nossa cabeça a relação de jogo com o termo brincadeira, como algo não sério, para Duflo (1999) o motivo pelo qual o jogo ficou à margem por muitos anos. Mas, se relacionarmos o termo brincar à infância podemos pensar em atividades comuns como

jogos de adivinhar, contar histórias, fazer de conta, entre outros. Para Kishimoto (1994), apesar da relação de igualdade semântica, cada jogo tem sua peculiaridade, o jogo de xadrez é dotado de técnicas e ações estratégicas imprevisíveis, normalmente praticado por adultos, já no faz de conta é a imaginação que rege a brincadeira da criança.

Se olharmos para trás no tempo, veremos que não existia a concepção de criança que temos hoje, em Ariés (1973), estas não passavam pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades contemporâneas, por muito tempo as crianças dividiram culturalmente os mesmos ambientes e afazeres dos adultos.

Não existia esse objeto discursivo a que hoje chamamos infância nem esta figura social e cultural chamada “criança”, ocasionando na falta de cuidados específicos para elas e na falta de entendimento das necessidades do brincar na infância e menos ainda sua contribuição na aprendizagem. Houve então uma tradição de educar as novas gerações, ensinar-lhes conhecimentos, governar suas atitudes, hábitos, sentimentos, discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver (CORAZZA, 2009, p. 12).

Podemos ver que a criança era carente de cuidados específicos e a necessidade do brincar não era considerada essencial para seu desenvolvimento. Courtney (2006) considera que a criança no processo de construção de sua imaginação/pensamento se torna “uma metáfora viva”, que cria e vive das metáforas que constrói a maneira em que ela organiza seu pensamento e constrói o aprendizado.

Hoje, as crianças são vistas com características peculiares e demandam cuidados específicos, mas nem sempre foi assim, a criança era privada de atividades lúdicas e criativas, consideradas desnecessárias e dependendo de sua condição trabalhavam e não recebiam educação alguma a não ser da prática do ofício. Somente então na burguesia, durante o momento capitalista do séc. XVIII é que a figura da criança começa a ser tratada como um ser frágil que precisa ser moldado para o futuro. Vemos em Kramer (2003, p.17) que a infância “é o sentimento das necessidades particulares da criança, sendo o aspecto que as diferenciam de um adulto o que possibilitará seu desenvolvimento para a vida adulta”, essa ideia:

Já havia sido expressa nas palavras de Rousseau, citadas pelo próprio Piaget, no sentido de que uma criança não é um adulto em miniatura, assim como sua mente não é a mente de um adulto em escala menor, por trás dessa verdade, para a qual Piaget forneceu provas experimentais, encontra-se, outra ideia, também simples – a ideia de evolução (VIGOTSKI, 1998, p. 12).

No seu experimento, Piaget propõe fases de maturação da criança, no qual observou por anos atividades que envolviam a ludicidade e os mais diversos jogos. Para entendermos a evolução do jogo praticado pela criança, iremos compreender as características desta criança que brinca e joga, para então, estudar os termos diretamente ligados ao jogo praticado por ela.

No tempo de nossos pais, grupos de crianças brincavam na rua mais do que qualquer criança que viva em uma cidade grande hoje, por conta de diversos fatores como o aumento da violência, entretanto, vemos em Kishimoto (1999) o jogo tradicional infantil independente da etapa da infância, perpassa o tempo incorporando transformações e é passado às gerações pela oralidade.

Piaget (1990) foi o responsável por despertar os olhares para essas etapas, mostrando particularidades que compõe sucessivamente o desenvolvimento cognitivo da criança. A tese de Piaget (1990), nos mostra esquemas das fases de organização do pensamento infantil e evolução cognitiva, expressa nas diferentes formas de jogar pela criança, em cada fase de desenvolvimento pesquisadas por ele.

O quadro abaixo mostra os estágios que definem as diferentes etapas e características do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget:

Quadro 1 - Estágios do desenvolvimento cognitivo.

ESTÁGIO	FAIXA ETÁRIA	CARACTERÍSTICAS
Sensório-motor	0 – 2 anos	Evolução da percepção e motricidade.
Pré-operatório	2 - 7 anos	Interiorização dos esquemas de ação, surgimento da linguagem, do simbolismo e da imitação deferida.
Operatório Concreto	7 – 11 anos	Construção e descentração cognitiva; Compreensão da reversibilidade sem coordenação da mesma; classificação, seriação e compensação simples
Operatório Formal	Acima de 11 anos	Desenvolvimento das operações lógico matemáticas e infralógicas, da compensação complexa (razão) e da probabilidade (indução de leis).

Fonte: Piaget (*apud* DECANINI, 2011).

Para esta pesquisa iremos nos ater ao estágio operatório concreto, de 7 a 11 anos em média, considerando dentro destes esquemas dois momentos sucessivos:

- O faz de conta onde a criança cria signos capazes de dar princípios de significação, onde ocorre a fabulação para o entendimento da realidade pela lógica da criança, período e sua passagem para o próximo estágio.
- Os jogos de regras; em média a partir dos 7 anos; que são transmitidos culturalmente pela criança em jogos de grupos.

Por tanto, o jogo, deixado à margem na educação da criança como um fator histórico e cultural, somente a poucos anos começa a ser estudado e compreendido em sua importância, em que ao jogar a criança além de aprender exercita habilidades artísticas e culturais em um campo rico em possibilidades para a educação. Onde ela produz uma ação que lhe causa reflexão ao mesmo tempo em que interage produzindo narrativas.

2.2 A criança como fabricante de metáforas: jogo, brincadeira e interpretação

Os jogos e brincadeiras infantis sempre fizeram parte da infância, mesmo antes da criação desse conceito. Piaget (1990) foi quem nos conceituou como esse processo acontece nas fases de desenvolvimento cognitivo infantil. Hoje, podemos observar a evolução do jogo praticado pela criança, ao jogar ela recria papéis sociais, gasta energia, cria de forma espontânea, interagindo com outras crianças.

Para Piaget, nessa relação de troca permanente entre o indivíduo e o meio é que a inteligência humana se constrói, pois considera esta como um prolongamento das estruturas orgânicas. Interagir, portanto, é estabelecer uma relação dialética, num movimento de ação-reflexão-ação. Brincar é um ato de fazer história com bases firmadas em fatos que constituem parâmetros para que o indivíduo crie saber e conhecimento sobre o mundo em que vive; isso se constitui num ato de criação (ANDRADE, 2013, p. 36).

É na interação com o meio, portanto, que o indivíduo nas trocas e interações constrói seu conhecimento, Slade (1978, p.18) compartilha a ideia de que “a criança apreende e adquire conhecimento pela experiência”, para ele “na brincadeira teatral infantil existem momentos de caracterização e situação emocional tão nítidos que fizeram surgir uma outra terminologia Jogo Dramático”, para o autor o jogo dramático pode ser projetado ou pessoal.

No jogo dramático projetado há uso da mente e imaginação e pouca movimentação corporal, nele usa-se objetos ou brinquedos que costumam ganhar “vida” através da brincadeira na manipulação pelas mãos da criança.

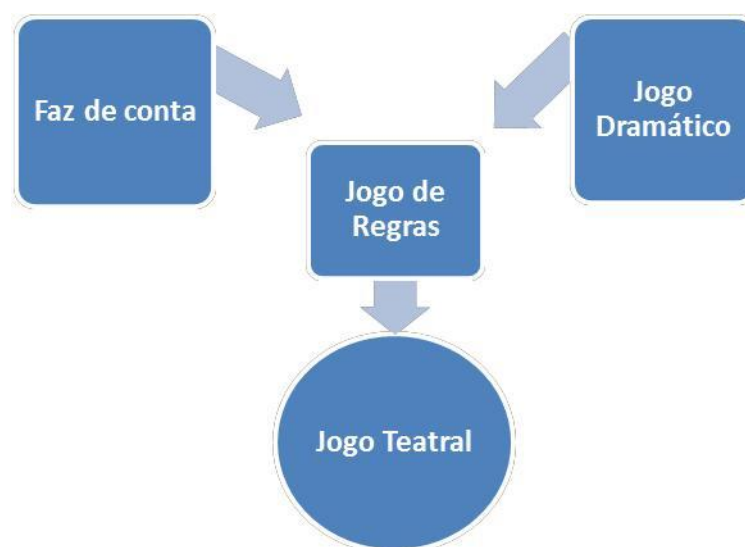
O jogo dramático pessoal é o momento que corresponde ao caminho para chegar ao jogo teatral, ele é dotado de caracterização proporcionando a experiência de ser pessoas ou coisas pela fé absoluta no papel representado, nele a criança experimenta papéis sociais do seu meio cultural, fase que corresponde ao faz de conta em Piaget (1990). Dentro do jogo dramático infantil Slade (1978) todos são jogadores (não atores). Exemplifica:

Este sempre nos pareceu um bom termo, pois ao pensar em crianças, especialmente as menores, uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre *drama* no sentido amplo e teatro como é entendido pelos adultos. Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos diferenciados, mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos (SLADE, 1978, p.18).

Vemos que pureza do entendimento infantil não dissocia teatro e realidade em crianças muito pequenas, contudo, o entendimento do que é teatro para elas poderá ser desenvolvido no jogo teatral. Observo no Faz de conta e no Jogo dramático a inexistência de um ponto fundamental para chegarmos na estrutura do jogo teatral, a existência de regra e, logo, três fatores importantes nos fazem chegar ao jogo de fazer teatro, a presença de regras regida pelo grupo que joga, a presença da plateia como partes fundamentais de sua estrutura e um objetivo a atingir com o jogo.

A partir destas relações entre os diferentes jogos praticados pela criança, propus um esquema organizado em que observamos o caminho pelo qual o jogo teatral perpassa e se constrói.

Figura 1 - Evolução do jogo teatral.



Partindo do princípio do jogar para Huizinga (1996) como um ato natural do ser humano, no faz de conta em Piaget (1990) vemos a imaginação da criança caracterizada pela fabulação natural. O uso da imaginação para ela tem o intuito de criar significação às coisas, no jogo dramático de Slade (1978) também há uso da imaginação onde a criança projeta ações corporais através do jogo pessoal, o jogo teatral, contém características tanto do faz de conta quanto do jogo dramático, assim chegamos à sua estrutura.

Defendemos a tese de que o processo de Jogos Teatrais visa efetivar a passagem do teatro concebido como ilusão para o teatro concebido como realidade cênica. A passagem do Jogo dramático ou Brincadeira de Faz-de-conta para o Jogo Teatral representa a transformação do egocentrismo para o jogo socializado (KOUDELA *apud* SPOLIN, 2013, p. 13).

Podemos considerar o jogo teatral como resultado do faz de conta e do jogo dramático infantil voltado agora para uma ação em grupo, em um jogo que integra, não mais uma atitude individual. Para Vigotski (1998) quando a regra é adicionada ao jogo infantil há a passagem do egocentrismo para o jogo socializado, compartilhado. Em resumo, o faz de conta está dentro do jogo teatral como parte fundamental de sua estrutura, onde também estão características do Jogo dramático, como ações projetadas pela imaginação que são executadas pelo corpo.

Assim como a criança, nós adultos também teatralizamos (dramatizamos), porém as crianças o fazem de forma espontânea organizando suas próprias sensações, onde se confunde a realidade e a ficção. Para compreendermos a diferença entre o jogo dramático e o jogo teatral voltamos à origem semântica da palavra Teatro, que quer dizer “Lugar de onde se vê, o qual podemos entender como plateia, enquanto a palavra também de origem grega, *Drama* significa eu faço “eu luto” (JAPIASSU 2008, p. 25). Portanto durante o jogo dramático todos são “fazedores” todos são atores naturalmente, já a prática do jogo teatral demanda de uma plateia que produz uma ação, mas que também a observa.

2.3 O Jogo Teatral de Viola Spolin

O método de jogos teatrais de Viola Spolin é uma forte referência adotada como fonte da pesquisa, alguns jogos contidos no material da autora foram trazidos ou adaptados para a prática teatral com os alunos durante a parte prática desta pesquisa, auxiliando na

construção da metodologia, compondo uma pedagogia teatral para abranger o tema chuva para auxiliar a criação do espetáculo “Corre que lá vem ela”.

Spolin (1992) retoma o estudo do processo da educação do sujeito pelo teatro dentro dos estudos sobre atuação de Stanislavski (2004), onde desenvolveu seu trabalho com crianças de Chicago nos EUA, constituindo ali grupos de teatro improvisacional. Partindo da livre expressão Viola Spolin acrescentou a regra ao jogo de improvisação, construindo assim uma pedagogia pautada na prática e vivência com jogos teatrais para atores e não atores, o que seria compartilhado como um manual para contribuir na prática do teatro profissional e amador, como também para a educação.

Nesta pesquisa iremos nos ater apenas em alguns aspectos da relação, entre Stanislavski (2004) e Spolin (2013), objetivando salientar a importância da experiência dos alunos pelo fazer corporal e fundamentar o aspecto teórico da pesquisa que constitui uma pedagogia teatral.

Em Spolin (1992) para dar as indicações em sua organização de jogo o grupo é dividido em duas equipes, alternando entre os participantes, na ação de jogadores (atores) e observadores (plateia), onde se estabelece um acordo entre o grupo e é através do jogo de regras que essa função se completa, as regras antecedem ao jogo e cabe ao grupo mantê-las pelo foco, soma-se a isso ao final a avaliação em grupo. Dos métodos estudados pela autora, adotamos para esta pesquisa a estrutura dramática Quem, Onde e O Que? para o trabalho de improvisação de cenas.

A estrutura dramática proposta por Spolin (2013) é caracterizada pelo (Onde) cenário e/ou ambiente (Quem) a personagem e/ou relacionamento; e (O Quê) a ação na cena/atividade e a interação da personagem com outra personagem dentro do cenário físico. Uma vez acordado, o Quem, o Onde e o Quê, os jogadores são conduzidos pela instrução a uma viagem ao interior da narrativa do jogo entrando no universo teatral.

Em seu estudo onde desenvolveu um teatro das ações interiores e exteriores Stanislavski (2004, p.81) considera que para o ator “o *se* dá o empurrão na imaginação dormente, ao passo que as circunstâncias dadas constroem a base para o próprio *se*”. Para ele, o “*se*”, ou imaginação criativa, é o ponto de partida para a construção de um personagem, entretanto, através das circunstâncias dadas o ator colhe informações para auxiliar a sua atuação que constrói em conjunto com a imaginação criativa, podemos perceber que há uma relação com o método de Spolin (2013), ao considerar que a imaginação direcionada compõe sua estrutura dramática.

A metodologia de jogos teatrais proposta por Spolin (2012) propõe uma pedagogia teatral para um teatro pensado e feito pelas crianças, ela contém essencialmente três ações o foco, a instrução e a avaliação. A **instrução** seria o elemento norteador do jogo pelo qual os jogadores se interam ao tema e as regras de jogo. Ao observarmos as palavras de Stanislavski (2004, p. 81) “agora posso complementar o que disse antes sobre o *se*, sua força depende não só da sua intensidade, mas também da nitidez de contorno das circunstâncias dadas”. Podemos constatar a importância da instrução dentro do jogo, onde o aluno se intera do que irá ser desenvolvido, através dela o professor estabelece o momento oportuno para que os jogadores ativem sua criatividade para trabalhar o **foco**, este último, conduz a atenção dos jogadores para que estes não burlem ou modifiquem as regras do jogo durante o mesmo.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessário para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer (SPOLIN, 1992, p.4).

Para a autora é pela experiência que habilidades de jogo são desenvolvidas. Vamos tomar como analogia um jogo esportivo, o jogo de basquete, dois times com cinco jogadores, o objetivo consiste em marcar mais pontos no lado do time oponente para isso deve defender seu campo e pensar em estratégias de jogo, o foco é usado durante o jogo para que o time busque o objetivo (marcar mais pontos) sem modificar as regras do jogo, chegando assim a vitória. No Jogo teatral o foco não é o objetivo de jogo, mas, ele é o meio que conduz ao objetivo.

Na **avaliação** “ao transcender a crítica (opinião pessoal) e ao avaliar com base no que funciona que no que não funciona você descobrirá sua nova função como guia e poderá levar o grupo até o espetáculo, pois as necessidades do teatro são o verdadeiro mestre”

(SPOLIN, 2013, p. 24). Spolin (2013) comenta a postura que deve ser tomada pelo professor diante da avaliação com o grupo, esta deve fugir dos comandos que julgam as ações como erro e acerto, trazendo o jogador para o foco com palavras de condução e inserção nos objetivos, então contribuindo para que o aluno encontre por si próprio as soluções do jogo através das necessidades da cena no teatro.

Neste diálogo sobre a sua prática é que os alunos têm a possibilidade de reflexão e de repensar o fazer, nesta relação para mim enquanto professora com os alunos na oficina encontramos características da zona proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

Nesta perspectiva de relação entre teatro e educação o autor contempla o potencial que poderá ser alcançado pelo aluno que interage em um ambiente integrador, que possa abranger diferentes faixas etárias ou de experiência, chegamos assim na tríade essencial que compõe o trabalho com jogos teatrais, são o foco (este permanece do início ao fim), a instrução (antes e durante) e a avaliação do grupo (ao final).

Jogo e teatro, portanto, encontram-se presentes como objetos de uso e de estudo na educação. Jogo “mais” teatro pode constituir uma junção significativa capaz de produzir efeitos em espaços diversos. Jogo “com” teatro pode resultar numa prática oriunda da fusão de duas atividades inerentes ao humano. Jogo “de” teatro consiste, então, no que se compreende hoje como jogo teatral (NEVES, 2006, p. 207).

Nesta relação destacam-se como duas atividades inerentes ao humano o jogo e o teatro. No teatro, gestos e atitudes são experimentados concretamente dentro do jogo teatral. Portanto “brincar de teatro” é um campo aberto para a experiência, o jogo teatral tem como recurso de trabalho o **Eu** (indivíduo) interagindo diretamente com o **Outro** (Grupo), pode-se inferir que a prática do teatro é um treino para a vida social em um processo integrador.

A intuição, inerente ao trabalho da docência é vital para a aprendizagem segundo Spolin (1992) e nos traz a ideia da ação espontânea do aluno sendo estimulada em práticas que envolvam a improvisação no jogo teatral, em um ambiente onde a criança participe com os sentidos voltados para um fazer artístico que possibilitará com que ela desenvolva-se criticamente.

3 ONDE? QUEM? E O QUE?

A metodologia de pesquisa adotada neste trabalho foi a pesquisa participante, que para Severino (2007, p.120) é aquela que “o pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com ele em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos”. Nela oriento os alunos durante a prática com jogos, e por vezes, participando dos jogos com eles, na montagem do espetáculo de início dirigido por Patrícia Pinheiro⁴, propus a realização de uma oficina de jogos teatrais considerando o que já tinha sido trabalhado com as crianças dentro do tema Chuva como leitura de reportagens, contação de histórias de família e caderno de textos antes da minha chegada à turma.

Em conversa com Patrícia Pinheiro e a estagiária Daisy Paraense⁵, foi pensado como poderia o jogo teatral auxiliar as crianças na construção das cenas do espetáculo que tinham a proposta de serem quadros independentes. Chegamos na ideia de que o contato com as regras nos jogos e a própria interação seriam uma prática interessante para as crianças adquirirem experiência para a cena.

A turma de alunos era caracterizada por crianças na faixa etária de 07 a 12 anos, em uma turma de 40 alunos, onde foram entrevistados oito. O grupo envolve alunos que estudam em várias séries do ensino fundamental, eles estão na escola regular pela manhã e participam das atividades do Teatro Infantil pela tarde.

O curso funciona dentro de uma instituição formal, a Escola de Teatro e Dança da UFPA, na qualidade de Projeto de extensão⁶, está inserido dentro de um Programa chamado de Núcleo Pedagógico Artístico, que abrange vários outros projetos como: Balé Infantil, Ciranda Junina, Dia Mundial da Dança e do Teatro e o Teatro Juvenil, todavia, curso de teatro infantil do ponto de vista da educação está incluso no modelo de práticas de ensino não formais. Ao pensarmos sobre o ensino regular de artes, devemos considerar as diferenças da educação formal, informal e da educação não formal:

⁴ Professora e Vice-diretora da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará- UFPA. Mestre em Artes pelo Instituto de Ciências da Arte (ICA/UFPA). Integra o grupo de pesquisa Grupo de Estudos, Pesquisa e Experimentação em Teatro e Universidade – GEPETU/ICA/ETDUFPA. Coordena o Projeto de Extensão Teatro Com -Vida: o hospital como palco para a cena.

⁵ Atriz, estudante do Curso de licenciatura em Teatro da UFPA e animadora da Empresa Alegrate.

⁶ Atividades de extensão são aquelas que ultrapassam o âmbito específico de atuação da instituição de ensino.

A educação não-formal difere-se da educação informal¹ e da educação formal² pelos seguintes aspectos: (1) mediada pela relação ensino-aprendizagem; (2) não possui uma legislação nacional que incida sobre ela; (3) realiza ação e interferências, através de projetos, programas e propostas, mas possui inúmeras formas de organização e estruturação; (4) não fixação de tempos (não obedece aos rígidos horários escolares); (5) multiplicidade de espaços educacionais (não precisa acontecer numa sala de aula dentro de uma escola); (6) flexibilização e adaptação dos conteúdos de acordo com o seu público. (FIGUEIREDO, 2009, p.25).

Destacando um dos principais aspectos em que se difere a educação formal da não formal, na primeira, o ensino parte do currículo nacional estabelecido pela Lei de diretrizes e bases, considerando as diferenças regionais, já a segunda o ensino considera e reaviva a cultura de cada indivíduo:

É imprescindível que o teatro na educação não-formal considere e reavive a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, de modo que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, a fim de não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, levando essa realidade a perpassar todas as atividades. Senão, caímos num modelo escolar muito conhecido e criticado por nós – o da Escola Tradicional. (FIGUEIREDO, 2009, p.25).

A proposta de iniciar uma oficina de jogos teatrais junto às crianças do teatro infantil surgiu para mim em oportunidade dentro do estágio supervisionado na ETDUFPA, feita à professora Patrícia Pinheiro, pensando de que forma poderia auxiliar no processo de criação com a temática do espetáculo já definida, levando em consideração tudo que os alunos já sabiam sobre o tema e pensando de que modo auxiliá-los a desenvolver cenas do Corre que lá vem ela!

A princípio pensei em não trabalhar com um plano de ensino fechado, ou seja, um plano com conteúdos rígidos e imutáveis, mas, que se construiria nas próprias aulas de acordo com o que demandava o processo pedagógico. A partir dos objetivos de criarmos cenas independentes, na prática e vivência com jogos, o que acredito fez do processo único, quando consideramos os saberes do grupo em consonância com a estrutura física disponível, considerando também o tempo de conclusão.

Em entrevista com uma das fundadoras do Teatro Infantil na ETDUFPA, a professora Msc. Inês Antônia Ribeiro⁷ relatou-me detalhes da implantação do projeto dentro da Universidade Federal do Pará, perguntei a ela como o Teatro infantil foi pensado a partir de que, por quem?

⁷ Atriz, diretora. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009). Atualmente é professora da Escola de Teatro e Dança da UFPA do Curso de Licenciatura em Teatro e do Curso Técnico em Ator.

Entrei no projeto em 1998, antes o curso funcionava na Unipop. A professora Olinda Charone⁸ entrou para o quadro de professores efetivos da ETDUPA onde organizou o projeto, me convidou para participar, eram três turmas, uma pela manhã, duas a tarde, e eu assumi a turma infantil e a Olinda ficou com os adolescentes (Professora INÊS RIBEIRO, 2015).

Percebi que no início do Teatro Infantil na ETDUFPA, existiam mais turmas que nos dias de hoje. Perguntei à Professora para qual público era voltado o curso de teatro infantil? E como funcionava o curso?

Sempre para a comunidade, nós abríamos a modalidade de curso livre e era feita a divulgação, tínhamos tanto crianças de escola pública como de particulares. E o curso funcionava sempre acompanhando o período escolar, no final de cada semestre tinha a apresentação do espetáculo, então nós abríamos as inscrições novamente, só que nós começamos a observar que aquelas crianças que participavam no primeiro semestre se matriculavam no segundo, então o curso passou a ser anual (Professora INÊS RIBEIRO, 2015).

Hoje não se usa a nomenclatura de curso livre, enquanto projeto de extensão, chama-se curso de teatro infantil. Por conta da grande procura as inscrições são feitas online, há a seleção por ordem de inscrição com chamada de espera caso haja desistência nas matrículas.

No ano de 2014, foi realizada a pesquisa durante a montagem do espetáculo “Corre que lá vem ela!”, a referência cômica no nome é gerada pela ação natural de escapar da chuva nas ruas, funciona como um anúncio que ela está por vir.

O espetáculo teve como proposta trazer para a cena o ambiente lúdico, histórico, social, cômico e político que está por trás da chuva na cidade de Belém, em um espaço de palco alternativo e com cenas em quadros independentes. O espetáculo Foi dirigido pelas professoras Msc. Patrícia Pinheiro e posteriormente em colaboração com a professora Adriana Cruz⁹.

A figura 2 mostra um jogo infantil chamado amarelinha¹⁰, faz-se uso de uma metáfora visual da brincadeira para ilustrar o caminho dos conteúdos com o tema chuva

⁸ Artista-pesquisadora, atriz e diretora. Doutorado pelo programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (2008) e Pós-Doutoramento em Estudos Culturais pela Universidade de Aveiro/Minho/Portugal. Atualmente é professora do curso técnico em ator, licenciatura em teatro pela Universidade Federal do Pará, escola de Teatro e Dança e no mestrado em artes do PPGArtes, Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte ICA.

⁹ Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Mestre em Artes, ambas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua na escola de Teatro e Dança da UFPA como docente efetiva, coordenadora do projeto de extensão Poéticas Públicas do Gtrua: Encontros Solados – Intervenção Animação Autonomia e coordenadora adjunta do PRONATEC. É atriz, dramaturga e diretora teatral. Integra o grupo In Bust- Teatro com bonecos.

¹⁰ Popularmente conhecida na região norte como “macaca”, a amarelinha recebeu elementos da cultura amazônica, incorporando “Lua e sol”, “Lua e estrela”, provavelmente uma relação feita pela cultura indígena. Tem como base um caminho dividido em casas numeradas e riscado no chão com giz. Após jogar uma pedrinha em uma casa - em que não poderá pisar -, a criança vai pulando com um pé só até o fim do trajeto.

trabalhados no jogo teatral, durante a construção do espetáculo. A metodologia anterior a oficina de jogos teatrais visou provocar o uso dos conhecimentos deles sobre a chuva, com informações que as crianças trouxeram ou construíram para serem usadas posteriormente durante os jogos.

Figura 2 - Amarelinha e os materiais de estudo



Fonte: autora, 2014.

Assim como na amarelinha o espetáculo foi composto de quadros independentes no texto final, todas essas “casas” com informações e experiências edificaram a criação de cenas. Posteriormente na realização de jogos comigo reunimos todas estas informações nos improvisos e nas cenas onde muitas das informações foram trazidas ou criadas pelas crianças. Com base nas vivências das crianças com as brincadeiras infantis que elas já praticavam incluindo personagens que surgiam durante os jogos, seus conhecimentos sobre o tema, suas histórias envolvendo as famílias, material de texto sobre a temática chuva, a partir de: contos, recortes de jornal, poemas, desenhos, e principalmente a

fala e o pensamento delas sobre todas essas vivências Daisy Paraense organizou as cenas no texto do espetáculo em seis quadros.

O espetáculo na sua forma final resultou em seis quadros de cenas independentes que mostram o cotidiano das pessoas em Belém em relação à chuva, contextualizando diálogos regionais e gestuais característicos da cidade. A partir do que foi proposto, experimentado e ensaiado durante as aulas, chegamos ao que seriam seis cenas, são elas: **O Menino e o Barquinho**: Que trouxe o lado saudoso e poético das histórias sobre a chuva usando o barquinho de papel; **As Lavadeiras**: Que mostrou o cotidiano das donas de casa e seus afazeres e o corre corre quando a chuva chega até o sufoco para tirar a roupa do varal; **A Parada de Ônibus**: Que mostra um choque cultural cômico entre ricos e pobres, vendedores e passageiros, mostra que a chuva afeta a todos no trânsito; **As Reportagens**: Inspiradas no jornalismo sensacionalista, mostra os danos materiais que a chuva causa nos bairros mais populosos, com diálogos e figuras bem regionais, traz um cunho de responsabilidade política e popular; **As Marias da Vovó**: Conta com as brincadeiras da infância e a crença popular nas histórias contadas pelos nossos avós; e **Meninos e Meninas num plic e plac**: Encerra os quadros com uma brincadeira de roda e cantiga, o lúdico¹¹ é representado aqui com a brincadeira na chuva, com as gotas de papel picado pelo palco.

Fotografia 2 –O menino e o barquinho.



Fonte: Carmen Mourão, 2014.

Compôs esta cena o jogo Caminhado no espaço combinado ao Caminhada com contagem ela inicia com um menino brincando de barquinho de papel de maneira poética e lúdica representa a infância, uma história é narrada, enquanto os outros caminham pelo que

¹¹Refere-se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação.

seria o centro da cidade, movimentado, enquanto todos estão com pressa, então o menino grita: - “Corre que lá vem ela!”, as pessoas se apressam, enquanto ele brinca com a chuva e parece controlar a correria de um lado para o outro, ele entoa números para as pessoas que se distribuem pelos guarda-chuvas. Os personagens são figuras do dia a dia, trabalhadores, cidadãos enfrentando a mudança a chuva para chegarem a seu destino.

Durante o início dos ensaios observei problemas em respeitar o objetivo do jogo, alguns tentaram arrancar as sombrinhas, havia falta de concentração de alguns o que fazia outros dispersarem enquanto jogavam, contudo, ao conversar com o grupo as professoras fizeram um acordo de que a cena é uma brincadeira mas desde que respeitemos os objetivos mantendo o foco, assim como nos jogos teatrais.

Fotografia 3 – A Lavadeira e o varal.



Fonte: Carmen Mourão, 2014.

A construção corporal das duas alunas que interpretaram as lavadeiras foi baseada na mãe e na tia, segundo as meninas elas estão “fazendo essas coisas” todo tempo, o balde na cintura, a maneira de esfregar as roupas, a voz de ambas reforça a maneira coloquial e regional das donas de casa enquanto conversam sobre a melhoria das condições da família e a compra de bens relatando, “Mas num é vizinha! ”, ao se distraírem a chuva chega enquanto uma delas grita “Vizinha, corre que lá vem ela! ”. A relação corpo e espaço foi explorada como construção desta cena, o varal composto por três alunos “ganha” vida e ao final sai brincando na chuva.

Ao término da montagem destas duas primeiras cenas professora Adriana e eu propusemos que eles seriam os organizadores e responsáveis por apresentar a nós duas o espetáculo, saímos de sala e eles nos surpreenderam, o fizeram de forma organizada,

dispostos e atentos, onde os maiores eram os “diretores” e os menores ajudavam. Ainda corriam com a pronúncia do texto o que melhorou com os jogos e os ensaios.

Fotografia 4 – A Parada do Ônibus.



Fonte: Carmen Mourão, 2014.

Ao início da parada de ônibus haviam duas moças preocupadas com a possibilidade de chover, uma pouco receptiva com ares de “riqueza”, porém, andando de ônibus, a outra com a filha que era impaciente, a chegada de um vendedor de bombons faz com que a menina chore para a mãe comprar, ele persuasivo diz: - Oh tititia quer comprar bombom? Chora que tua mãe compra! O próprio elenco enquanto agrupava-se com o uso de um fio ao redor da cintura das crianças simbolizava o ônibus onde todos entravam caminhando.

Dentro do ônibus lotado haviam vendedores e bastante gente conversando, retratando o cotidiano da cidade de Belém. A dificuldade no início foi o controle da cena para que eles não se machucassem caminhando todos juntos para a mesma direção, nem que perdessem o foco distraíndo-se durante a execução da cena.

Fotografia 5 – As Reportagens.

Fonte: Carmen Mourão, 2014.

A cena das reportagens iniciava com o jogo Caminhada no espaço para configurar os personagens pelo espaço de acordo com três momentos na cena, eles relataram problemas da comunidade como alagamentos pelas enxurradas contados por figuras observadas comumente nos bairros mais populosos e afetados pela ação da chuva em Belém, uma senhora que perde todos seus pertences e também o seu cachorro Buguinho, um senhor que perde sua venda, os vizinhos e crianças que brincam com a câmera e a presença de repórteres que mostram o fato da televisão, as autoridades, porém, não se manifestam e contando apenas com a solidariedade uns dos outros.

A relação espacial nesta cena demandou muita atenção visto que aconteciam três cenas consecutivamente, o espaço da cena seria em corredor, com a plateia distribuída à direita e a esquerda. A voz das personagens era de acordo com a interpretação de senhoras, senhores, repórteres e crianças onde cada um tinha seu gestual e maneira de falar característicos.

Fotografia 6 – As Marias da Vovó.

Fonte: Carmen Mourão, 2014.

A cena As Marias da vovó trouxe a representação da brincadeira tradicional infantil como o pega pega com as três netinhas e as histórias de família contadas pela avó, onde observamos as crenças e ditados populares regionais passados pela oralidade, como “Com chuva grossa não há quem possa! ”.

A avó com gestos calmos e voz cansada conta histórias para as netas que ao perceberem que ela adormeceu planejam sair e brincar na chuva enquanto abrem o tesouro da vovó, o que para a surpresa delas, guarda várias bonecas de “Maria passa a chuva”, boneca de papel que segundo a crença popular ao ser colada atrás da porta das casas fazia com que a chuva passasse.

A relação de ampliar a cena ao brincar no espaço do cenário também demandou dos treinos com os jogos teatrais, o Caminhada no espaço deu possibilidades de explorar os movimentos para as meninas em cena.

Fotografia 7 – Meninos e meninas num *plic e plac*.



Fonte: Carmen Mourão, 2014.

Meninos e meninas num *plic plac* trouxe o momento lúdico da brincadeira das crianças na chuva com uma cantiga de roda na qual elas interagem com a chuva de papel picado, um momento que apesar de ser cena eles com certeza divertiam-se como se de fato estivessem na chuva.

Durante os ensaios o recurso da chuva não estava disponível cabendo ao elenco ter que fisicalizar, ou seja, usar de toda sua imaginação para materializar a chuva em cena.

3.1 É tu a mãe! Dos primeiros jogos à criação cênica

Aqui iremos compreender o início da prática com jogos teatrais que a princípio era a proposta de uma oficina a qual escolhi me basear no método dos jogos teatrais inspirados e adaptados de Spolin (2012), deve-se a escolha ao método segundo Koudela (*apud* SPOLIN, 2013) ser um manual utilizado tanto no contexto da educação como no treinamento de atores, contudo, a proposta era emergir em uma temática regional, onde essa pedagogia teatral proporcionasse aos alunos a oportunidade de construir cenas e contextualizá-las com o ambiente da nossa cidade. A partir da temática chuva, a turma foi conduzida para realizar exercícios de aquecimento e improvisação e jogos teatrais.

Iniciei o contato com os alunos com o primeiro o exercício, que foi o de passar a bola, onde os objetivos eram olhar para os olhos de o colega dizer o nome dele e jogar a bola, o exercício fluiu bem com os maiores os menores eram um pouco ansiosos e jogavam a bola

antes de estabelecer o contato visual. Foi dado comando de falarem alto, por vezes, a dificuldade era com a coordenação motora na hora de passar a bola. Superada a primeira fase, foi inserida uma dificuldade ao exercício: a caminhada no espaço, onde deveriam caminhar distribuídos no espaço, escolher para quem lançar a bola olhando nos olhos do escolhido e então jogar, continuamos acelerando o ritmo, a bola começou a cair porque houve muita preocupação em acelerar e correr, os comandos foram esquecidos, desaceleramos e foi proposto outro exercício. Alguns menores dispersaram.

Ao iniciar o trabalho com o jogo de passar a bola e a caminhada no espaço quis observar como a turma interagia entre si e identificar sua interação também com o espaço de ensaio, onde verificamos algumas dificuldades em desenvolver a atividade.

A relação com o espaço cênico é de grande importância no teatro, visto que esta questão precisava ser melhor desenvolvida com eles passamos para a sugestão de jogo deles, propus que jogássemos um jogo que todos conheçam, ao chegarem no espaço eles brincavam com jogos de movimentação intensa, iniciar o trabalho com um jogo tradicional visou despertar o interesse deles para as atividades e auxiliou a observar como eles interagem com as regras dentro de um jogo.

O jogo sugerido por eles foi a queimada¹², demoramos muito para organiza-lo, após três tentativas de discutir as regras conseguimos jogar, porque o grupo não chegava a um consenso, delimitamos o espaço para metade da sala disponível com o intuito de dificultar o jogo, as regras consistiam em acertar o outro jogador com a bola do pescoço para baixo, com força moderada, o jogador que “morria” acertado pela bola, saia do campo, no meio do percurso Murilo (12 anos) tentou mudar as regras como capitão do time queria introduzir vidas extras, o grupo não concordou pois isto seria modificar as regras.

Para Piaget (1990) a capacidade de racionalizar da criança tem o pensar de acordo com o seu nível de desenvolvimento, Cole e Cole (2004) alavanca este pensamento ao considerar que dependendo do nível deste desenvolvimento isto lhe permitirá considerar regras sociais, tal habilidade estaria expressa na cooperação umas com as outras em diversos contextos, entre eles, durante a brincadeira.

Considerando o que eles já trariam de informação e comportamento diante de um jogo de regras, pensei em iniciar a nossa vivência com a queimada que é um jogo tradicional infantil. Essa escolha para mim deve-se ao fato da possibilidade de uma analogia ao teatro

¹²O jogo de queimada também pode ser conhecido por outras nomenclaturas, como: Barra Bola; Bola Queimada; Cemitério. Nele a quem couber a bola deve arremessá-la ao campo adversário com o objetivo de atingir, “queimar” algum jogador do outro time.

quando há a interação em grupo, nos momentos em que a turma passaria para os ensaios a organização e estrutura do jogo considera o coletivo, o que para mim ajudaria na execução das cenas.

Koudela (2010) afirma que há uma grande ênfase na função educacional do jogo tradicional como um resgate da cultura oral, passada através de gerações, considerando o modelo do jogo tradicional como a base mais ampla em que o jogo teatral é fundamentado.

Verifiquei que houve durante o jogo da queimada a existência de regras, que não se impõem como lei, mas no trabalho coletivo em prol de um objetivo e o uso de estratégias na resolução de problemas que atrapalhavam de alcançar o objetivo. Conversamos ao final sobre a aula, as crianças compreenderam que em alguns momentos faltou atenção durante o jogo, o grupo que tinha um integrante a menos interagiu melhor ganhando a partida.

Passado o momento dos jogos tradicionais, iniciamos os jogos teatrais de aquecimento **Caminhada no espaço** e **Exercícios com a voz**, que consistia em caminhar distribuídos no espaço de ensaio, durante o jogo a ansiedade por vezes tomou conta do grupo que começava a fazer muitas perguntas sobre o porquê de cada exercício enquanto praticavam, a fala das crianças tomava a função nesse momento de análise da situação visando obter respostas rápidas para entender o porquê de estar fazendo aquele exercício, Vigotski (1998, p. 34) em seus estudos observou que “quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação”.

No início da prática havia dispersão, durante às aulas, algumas crianças optavam por não participar do jogo, ao participarem, por vezes se empurravam e faziam brincadeiras desconexas do jogo praticado no momento. Observei uma divisão por interesses pela idade, os maiores entre 10 e 13 anos e os menores entre 6 e 9 anos, os menores sempre chegavam brincando, correndo, já os maiores preferiam jogar sentados ou conversar, demonstravam pouca energia para iniciar as atividades, por vezes alcançando o equilíbrio com os menores durante o jogo, convocados pelas professoras eles se mostravam solícitos, mas com menor iniciativa em relação aos mais novos.

Iniciamos os jogos teatrais com exercícios de aquecimento na proposta pedagógica de Spolin (2012), dentre eles a Caminhada no espaço e alguns jogos tradicionais propostos pelas crianças. O exercício de criação cênica começou livremente com todo o grupo de início tímido, leitura e o exercício de contar histórias e repeti-las inicialmente ajudou a exercitar

afala das crianças, depois passamos para a improvisação. Sobre a preparação da criança em um projeto na educação não formal para o teatro comenta:

Toda preparação para a representação desta criança, tem como princípio a improvisação teatral. Acreditamos que o caráter altamente dinâmico do trabalho do ator é determinado pela improvisação, elemento inerente ao fator teatral. Contudo, a improvisação teatral pode chegar a se constituir em teatro, através da elaboração organizada e desenvolvida do seu próprio jogo, o que faz com que ela tenha maior interesse pelo teatro (CHARONE,2011, p.61).

Acredito que o trabalho com a linguagem do teatro na educação não formal para essa criança que de fato o pratica além do uso em datas festivas na escola, permite com que ela adquira uma percepção estética, entretanto, a energia natural encontrada na criança necessita da intervenção do instrutor para se constituir em teatro, na improvisação teatral encontramos essa disposição e uso da criatividade onde para Koudela (2010) mais tarde, dirigida, e levada a auto reflexão passará a ser propulsora do processo de aprendizagem.

Nos exercícios de improvisação começamos com um jogo de ir ao centro e “explodir” chamado Explosão do movimento, para trabalhar a expressividade, onde a criança deveria expandir seu movimento com toda sua expressão e retomar a Caminhada no espaço, onde a criança que é designada para ser a “mãe” pega alguém que tem que ir no centro (demarcado no meio da sala com um X) propor um movimento que tenha relação com a chuva e ampliá-lo ao máximo, fizemos o mesmo em duplas só que em câmera lenta, alguns dos alunos maiores optaram por não fazer, já os menores mostravam movimentos tímidos.

Para Courtney (2006, p. 4) “atuar é o método pelo qual convivemos com o nosso meio, encontrando adequação através do jogo” considerando o processo dramático um dos mais vitais para o ser humano para o autor sem esta característica seria meros indivíduos compostos de massa com reflexos motores, enquanto a atividade parecia não fazer sentido para as crianças, enquanto ela era apenas motora sem um objetivo aparente para eles foi difícil fazer com que apreendessem a importância de se concentrarem. Minha intervenção juntamente com as professoras, aos poucos modificou a própria prática das crianças e facilitaram a aquisição de vocabulário teatral, expressão e compreensão da sua prática.

Procurei fazer com que o grupo compreende-se o Foco e objetivos de cena. Comecei exemplificando e executando um ato cênico com um objeto na cena, uma cadeira, primeiro apenas sentada nela, depois sentada somente imaginando, sem a cadeira (pantomima). Sobre este exercício, o qual eles apenas observaram, questionei às crianças sobre onde estava o foco no momento que não usei o objeto na cena?

“Na concentração por que o objeto tá na imaginação” (LUÍZA 10 anos).

Expliquei que no exercício que executei eu estava materializando (fiscalizando) aquele objeto no espaço, imaginando e agindo como se ele estivesse ali e, que meu objetivo era manter o foco em permanecer sentada apenas (objetivo). Conversamos e evidenciei que assim como nas brincadeiras tradicionais existem regras e dificuldades a serem superadas no teatro elas também existem e que uma delas é colocar a nossa imaginação na cena.

Com a compreensão do foco pelas crianças no exercício que executei, separei grupos, menores e maiores. Os maiores iniciaram o Jogo de Exposição (SPOLIN, 2013), que consiste em ficar em pé de frete para os menores que estavam sentados. Ao comando de só permanecer em pé, demonstraram rigidez no corpo, riso fácil; ao comando de que se concentrassem, tentavam achar um foco, a rigidez diminuía um pouco. Continuamos olhando para eles, dei a função de contarem tábuas no piso com um objetivo, relaxaram nitidamente. Inverti o grupo e os menores tiveram mais concentração (talvez por terem observado antes), mantiveram o foco e estabilizaram o riso, pedi que contassem fios amarrados no teto e prosseguiram bem com o foco.

Fotografia 8 – Jogo de exposição.



Fonte: Carmen Mourão, 2014.

Exposição

Objetivo: manter os jogadores alertas, trabalhando o foco no momento presente.

Foco: Nenhum para a parte 1 do jogo. Na parte dois, o foco está em fazer alguma coisa pelo diretor.

Descrição: Divida o grupo em dois. Time 1 permanece em pé, em linha reta, olhando para a plateia que permanece sentada (Time 2)

Parte 1: O Time 1 deve permanecer em pé sem fazer nada.

Parte 2: Quando os jogadores do Time 1 mostrarem sinais de desconforto, o diretor dá uma tarefa pra ser feita, tal como contar o número de tábuas no assoalho, ou de tacos no chão, ou então as cadeiras do recinto. Os jogadores devem ser orientados para continuar contando até que os sinais de desconforto desapareçam e os jogadores demonstrem alívio e relaxamento corporal (SPOLIN, 2013, p.34).

Durante a execução do jogo de exposição cada um escolheu um lugar para olhar, as mãos continuaram tensas, pendidas, com o riso querendo sair. Depois para descontrair e quebrar a tensão, pedi para que eles contassem as tábuas ao chão, pois achei que poderia dar certo e o nervosismo poderia ser controlado. O exercício fez com que elas refletissem sobre o que é ter foco durante o jogo na prática e, sobretudo, em relação a que é preciso estar concentrado no jogo para o alcance de seu objetivo.

Ao refletir sobre a criação do espetáculo, a primeira questão a ser pensada na elaboração de um jogo teatral seria que na construção das ações em cena pudesse ocorrer um choque dramático, onde segundo Brito (2009) pode-se fazer uma analogia entre teorias da criação de uma narrativa e a criação do jogo teatral, que também contém uma narrativa em si.

A intriga mínima completa consiste na passagem de um equilíbrio a um outro. Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Daí resulta um estado de desequilíbrio; por ação de uma força no sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos (TODOROV, 1979, p. 124).

A peripécia, ou ação de reviravolta funciona como uma ação “perturbadora” da ordem enquanto o jogo acontece. Para alcançar o objetivo de jogo às ações contam uma história coletiva com uma estrutura, pode-se assim observar uma narrativa com uma estrutura análoga à do jogo teatral, que resulta de um estado de desequilíbrio que busca o equilíbrio. A atuação dentro do jogo deve buscar agir de acordo com as características do personagem trabalhando em conjunto.

No jogo da Caminhada no espaço foi proposto um desdobramento a “Caminhada com contagem”, onde além de distribuírem-se pelo espaço as crianças deveriam agir de acordo com o clima de calor e escapar da chuva cada um com gesto correspondente ao seu personagem, procurando abrigo em algum guarda chuva. A escolha do guarda-chuva, usado

no jogo como um elemento simbólico e cênico, deu-se ao fato de que ele remete facilmente à chuva devido ao seu uso convencional, não descartado na cena, mas associado a interações lúdicas dentro do jogo, a intenção era remeter ao clima alimentando a interação na cena.

Fotografia 9 – Jogando com o guarda-chuva.



Fonte: Carmen Mourão, 2014.

Depois do contato com os primeiros jogos seguimos para os momentos de improvisação em grupo, as cenas foram construídas pelas crianças de acordo com o tema dado pelas professoras da turma. Nesse caso, as crianças foram orientadas a pensar a criação das cenas a partir da estrutura dramática de Spolin (2013), o Quem? Onde? e O Que? Posto que, os jogos tradicionais e a improvisação se misturavam dentro desta estrutura. No quadro abaixo, se pode observar a resultante dessa primeira criação.

Quadro 2 – Primeiras cenas de improviso em grupo.

TEMA	CENA ELABORADA	DIFICULDADES	PONTOS POSITIVOS
Umaviagemà Outeiro ¹³	Uma viagem entre amigos em um barco grande de papelão confeccionado pelo grupo, colado com fita adesiva e segurado pelas mãos (material trazido por eles) onde todos entram	Se atrapalharam com a organização espacial, distribuição e adereços de cena, uma bolsa ficou fora do barco e o lençol simbolizando água que saiu do lugar.	O texto criativo com características regionais na fala e a participação de todos.

¹³Caratateua ou Outeiro, como é mais conhecida, é uma ilha situada a 18 km do centro de Belém e ligada diretamente a Vila de Icoaraci.

	dentro, a fragilidade do material fez com que desmontasse conforme eles “caminhavam” com o barco pelo mar em cena.		
Amigas brincando com bonecas	Amigas brincando dentro de casa porque está chovendo e não podem sair para a rua.	As meninas não diferenciaram brincar de se apresentar para os outros grupos, brincaram naturalmente de boneca falando baixo.	Brinquedos usados como adereços na cena.
Comprando o pão	Crianças menores uma tia e uma avó com dois meninos pequenos que vão comprar pão e esquecem de voltar pra casa brincando na chuva. Ao voltar a tia briga e manda dormir a casa alaga.	Da apresentação: dificuldades em projetar alto/baixo. Atravessaram os objetos invisíveis (cama da avó).	Cena com início, meio e fim. Adereços simbolizando a cama e cadeiras.
Patrulha salvadora louca.	Uma mulher se afoga e com um celular a prova d'água liga pros bombeiros que vão salvá-la com uma boia, atrapalhados acabam caindo na água, depois descobrem que lá é raso, um deles adormece e acorda perguntando se perdeu alguma coisa.	Um breve momento de falta de concentração na cena devido ao texto cômico e criativo, todos participaram.	Criatividade e uso dos adereços resignificados como o lençol de mar e o celular como travesseiro.
Amigas no shopping	Ao sair se molham e reclamam, depois aproveitam o banho na chuva porque se lembram da infância.	Fala rápida e atropelada. Ansiedade.	Aproveitou bem o espaço cênico disponível.

Fonte: autora, 2014.

Fotografia 10 – Primeiras cenas, meninas brincando com bonecas.



Fonte: Carmen Mourão, 2014.

Ao final da apresentação das primeiras cenas criadas pelas crianças, foi realizada uma avaliação coletiva para saber se o espaço havia sido bem utilizado, e, se o texto falado foi entendido por todas? A maioria das vezes a resposta delas foi não. Na nossa avaliação em grupo foi pedido que eles comentassem sobre: o que achavam do que tinham observado nos grupos? Se o espaço estava bem distribuído? Se haviam muitas pessoas somente para um lado e ninguém do outro? Se havia alguém de costas? Se eles compreenderam o que os outros falavam na cena? Se eles entenderam sobre de que se tratava a cena. As cenas foram reapresentadas cada uma com sua respectiva indicação.

Fotografia 11 – Crianças no espaço da improvisação



Fonte: Patrícia Pinheiro, 2014.

Foi perceptivelmente verificada pelas crianças, a dificuldade de se colocar distribuídas no espaço da sala. Nosso espaço de ensaio era uma sala ampla, com ar refrigerado e piso de madeira. Após as algumas aulas trabalhando a improvisação, mesmo assim, as dificuldades que as crianças tinham em relação ao espaço cênico, eram muito intensas em vários momentos do processo. Com isso, este episódio nos sugeria, muitas vezes, a demarcação do chão com fita, para fazermos as apresentações das cenas, a fim de evitar que as crianças “atrasassem a parede”, pois os limites estariam visíveis para elas. Assim, elas começaram a compreender a necessidade de considerar o espaço no momento de atuação, e, de que maneira agir visando a ampliação da cena.

Em outro momento fizemos 05 grupos de 05 pessoas cada. Houve a distribuição dos grupos mesclando meninos e meninas, e inserindo os menores e maiores. Cada grupo pegava um tema e decidia sobre os elementos usados em cena, ao criá-las mostravam aos outros grupos. O objetivo era conceber cenas curtas utilizando os adereços disponíveis, como figurinos e objetos, dentro do espaço demarcado com início, meio e fim.

As regras eram não atravessar o espaço demarcado e jogar com o colega interagindo no texto de improvisação.

Fotografia 12 – Grupos jogando no espaço demarcado.



Fonte: Patrícia Pinheiro, 2014.

Com o chão demarcado eles conseguiram se distribuir melhor no espaço, a improvisação foi feita em duplas e grupos. Neste exercício foram usados figurinos, sombrinhas e outros objetos à escolha das crianças para serem usados em cena. Neste dia, os

exercícios renderam bastante dentro do processo, pois surgiram personagens e textos interessantes, que foram organizados para a escrita da dramaturgia e texto final por Daisy Paraense e Patrícia Pinheiro.

Os diálogos do texto que surgiam durante os improvisos de cena, por exemplo, na cena das lavadeiras, foram colocados no texto final do espetáculo, em que duas meninas de 10 anos, relataram se inspirarem na mãe e na tia para compor as personagens. Desta observação, as meninas construíram o gestual, a voz cansada, os “muitos afazeres”, a forma do gestual, movimentos obtidos da convivência e que se refletiu nas ações físicas das personagens.

A diferença entre *showing* (mostrar) e *telling* (contar) aponta para a diferença entre o *fazer de conta* que é simulação e o *tornar real* que significa a criação da realidade cênica. O imaginário passa a existir, assume a concretude do sensível. A diferença visa fazer com que o jogador mantenha contato com a realidade física da cena. (KOUDELA *apud* SPOLIN, 2010, p.23).

Na criação da cena das lavadeiras, as meninas mostraram através das ações físicas, a criação cênica das suas personagens, dos elementos observados e concebidos por elas em cena. Foi verificada a seguinte estrutura:

- **O QUE** acontece? (ação inicial do jogo)
- Duas donas de casa penduram as roupas no varal enquanto conversam esperando que não chova.
- **ONDE** acontece?
- No quintal
- Com **QUEM**?
- Duas donas de casa e duas crianças
- Ação perturbadora 1
- As crianças passam correndo pelas roupas no varal incomodando as donas de casa.
- Ação perturbadora 2
- Após ajeitarem a bagunça, as donas de casa correm de novo para o quintal, a fim de tirar as roupas do varal à chuva que principia a cair. As crianças também correm para ajudar.
- A superação do conflito acontece quando as crianças se unem às donas de casa e solucionam o problema com a chuva, redimindo-se de terem feito bagunça.(ação final).

A estrutura dramática Quem? Onde e O que? Pôde ser observada na estrutura de cena produzida, a partir das interações no jogo. Tal estrutura constituiu como exemplo, a cena das lavadeiras na Fotografia 12. Nela, pode-se notar a estrutura do jogo teatral com uma ação perturbadora , um problema que ao ser superado nos leva a alcançar o desfecho (objetivo).

Fotografia 13 – Cena das lavadeiras.



Fonte: Carmen Mourão, 2014.

No gestual das lavadeiras pôde ser observada a construção dada pela observação no dia a dia, fotografia 12, na forma do caminhar com o balde ao lado do corpo, de estender a roupa no varal e colocar as mãos na cintura o que demonstrou a observação das alunas no fazer da tia e da mãe as quais se inspiram e trazem o gestual em uma ação física própria.

“Tem que mexer assim como se o corpo tivesse falando, daí eu venho pra cá e me expresso porque eu gosto, eu posso me sentir livre” (YASMIM 10 anos).

“Quando eu vou fazer a cena eu penso na minha mãe, minha tia, minha avó eles sempre tão fazendo essas coisas” (RAYANE 10 anos).

As alunas comentam sobre mostrar com ações a personagem lavadeira na cena durante os ensaios. Para Koudela (2004) a fisicalização é parte constituinte de um modelo de educação e de experimentação teatral. Ao mostrar a emoção ou personagem (ação interior), as crianças fazem um resgate de imagens para a construção de significação por meio do próprio corpo, fato que gera uma autocrítica, capaz de provocar um sistema de transformação na consciência simbólica, ou seja, de apreensão de significado sem cada indivíduo.

Percebia-se o interesse maior das crianças pelos jogos de destreza, por estes apresentarem intensa movimentação, nestes momentos, a energia era de grande proveito no sentido de ser direcionada.

O jogo torna-se tanto expressão da realidade quanto transformação afetiva desta última[...] se encontra, dos cinco aos sete anos, intermediários cada vez mais numerosos entre o jogo e a procura adaptada, a um ponto em que é bem difícil, num meio escolar onde se pratica uma atividade livre, marcar as fronteiras entre o jogo e o próprio trabalho (PIAGET, 1990, p.362).

Piaget observa nas crianças menores de 07 anos certa dificuldade em discernir o jogo da realidade, algo que foi observado na interação lúdica durante a chegada dos menores no espaço de ensaio. Observei, no caso, o tradicional pega-pega, que consistia em tocar no outro colega e torná-lo a mãe na brincadeira, era uma ação que acontecia naturalmente sem roteiro ou direção, as crianças prontamente ao se encontrarem escolhiam as regras e acertavam os detalhes da brincadeira, se fosse necessário, organizavam equipes e brincavam. Os jogos imaginativos eram constantes antes do início dos ensaios, por exemplo: eu sou o jogador fulano de tal; eu sou o personagem do desenho “X”, observava essa relação ligada à personagens de desenho animado, os quais eles observavam na televisão.

[...] a brincadeira do faz de conta recebe várias denominações: Jogo imaginativo, jogo de faz de conta, jogo de papéis ou jogo sócio dramático. A ênfase é dada à “simulação” ou ao faz-de-conta, cuja importância que mostram sua eficácia na promoção do desenvolvimento cognitivo e afetivo social da criança. Os termos simbólicos, representativos, imaginativos, fantásticos, de simulação, de ficção ou de faz-de-conta são sinônimos [...] (EDDA BOMTEMPO, 2000, p. 58 *apud* CHARONE, 2011, 51-52.)

Essa “simulação” no representar é estimulada pela imaginação espontânea, e leva a criança ao ato de dramatizar ou fabular, fator muito forte nas crianças menores de 07 anos, e podendo ser estimulada nos maiores. Faz uso dela, também, o jogo teatral visando tirar a imaginação da mente e colocá-la como ação corpórea no espaço, através da imaginação direcionada por um instrutor.

Nesse sentido, os jogos teatrais propõem aos jogadores um problema a ser solucionado: tornar real o imaginário. Isso diferencia a fisicalização, por exemplo, da mímica tradicional. O problema a ser solucionado não está em descrever o objeto imaginário, mas em mostrar a intencionalidade de um gesto (GAMA, 2010, p. 2).

O faz de conta aqui, torna a imaginação real, executada, permitindo que ações surjam em função da percepção do ambiente e das relações no jogo. Em outras palavras, a criança brinca de ser super herói, acredita nas suas ações e faz mostrando

A mesma revolução que ocorre com a criança em desenvolvimento pode ser acompanhada no crescimento do atuante em cena. Traduzimos a transformação da subjetividade em objetividade no trabalho do atuante, quando ele compreende a diferença entre história e ação dramática [...] deixando de fazer imposições artificiais a si mesmo e permitindo que as ações surjam da relação com o parceiro (KOUDELA, 1984 *apud* SPOLIN, 2010, p. 23).

De acordo com Teixeira e Camargo (2010) devemos pensar aspectos desse diálogo em teatro e educação, e, discutir alguns de seus princípios nesta relação de interseção entre as ações dramáticas e a fisicalização na interação no teatro. Em comentário com seus alunos sobre a atuação, Stanislavski (2004, p. 66) relata “em cena, vocês têm sempre de pôr alguma coisa em ação, o movimento, é a base da arte que o ator persegue”. Encenando podemos visualizar que no teatro o ator transpõe sua intenção e a mostra através da ação física em cena. Vamos observar a construção do personagem bomboneiro:

Fotografia 14 – Personagem o “Bomboneiro”.



Fonte: Carmen Mourão, 2014.

No início do trabalho com jogos o aluno não participava de todos os exercícios, porém, ao longo do processo sua participação foi mais assídua. O aluno construiu seu personagem durante os exercícios de improvisação, onde foi lançada a proposta de haver um vendedor de bombons, apenas com esta indicação ele se prontificou a fazê-lo, o fez gago, porém persuasivo para a venda com o texto: “- Chora que tua mãe compra! ” para a mãe e a filha.

que aguardavam o ônibus na parada, com o direcionamento das professoras o gesto e voz foram organizando-se em cena, e posteriormente durante os ensaios onde adicionou o caminhar tortuoso do personagem.

“Eu imito meus amigos, eu pensei em fazer o andar errado porque eu vi um homem na rua andando e achei legal” (MURILO, 12 anos).

Através dos exercícios de improvisação o aluno passou a trabalhar com no seu personagem, o papel do bomboneiro é uma figura comumente vista pelos centros comerciais de Belém o que faz com que seja uma figura frequentemente vista. Para Vigotski (1998) é ao interpretar papéis sociais que a criança encontra possibilidades para desenvolver-se.

Fisicalizar para Spolin (2013), significa o ato de tornar físico, evidenciar no corpo algo imaginado, através de **ações físicas** que possibilitam ao aluno jogar. Estas estruturas de atuação descritas na figura 3 estariam ligadas dentro do método de jogos teatrais.

Ao pensar no conceito de fisicalização o compreendo como o momento inicial do teatro produzido e pensado pela criança, o limiar entre a fabulação infantil ou imaginação para uma ação intencional.

Figura 3 - Ações físicas no jogo.



Fonte: autora, 2014.

A fisicalização aponta para a diferença entre mostrar e contar. Contar é fazer de conta, é simulação. Já o mostrar é tornar real o que significa a ação da realidade cênica. A diferença entre mostrar e contar visa fazer com que os jogadores mantenham contato com a realidade física da cena. (GAMA, 2010, p. 3).

No método de Spolin (2013), a partir dessa fisicalização, o **aluno/ator** transforma a imaginação em material básico para a interpretação. Os alunos fazem uso disto de maneira ordenada, quando tornam a imaginação algo real, experimentado por uma ação física onde acontece os “se” ou “como se” de Stanislavski (2004). Para os atores, eles são os indutores da imaginação criativa, mas como a imaginação infantil dirigida por regras poderia se tornar teatro? Chegamos ao foco: - dirigido pelo **instrutor/professor** para alcançar os objetivos de cena, os termos em negrito são referências de Spolin (2013, p. 19) para designar a utilização de jogos teatrais na formação de atores, na educação e por vezes sua ação simultânea tanto para alunos quanto para diretor.

Os jogos teatrais proporcionam da sua prática uma reflexão no jogador, na nossa avaliação no que diz respeito ao jogo de exposição o comentário maior foi a vergonha de ficarem expostos, e que as mãos suavam enquanto eles aguardavam a indicação para algo a ser executado.

Pude perceber que a proposta inicial de trabalhar uma oficina de jogos teatrais ganhou proporção e dimensão dentro do processo, tornando-se de tanta importância para a preparação quanto para a construção do texto do espetáculo em suas cenas finais. Observei dentro do processo que tínhamos duas dificuldades bem evidentes, no caso, a relação com o espaço e a pronúncia do texto. Alguns dos exercícios propostos acabaram virando cenas do “Corre que lá vem ela! ”. Das dificuldades observadas surgiu a necessidade de trabalhar dois aspectos na criação das cenas: A relação com o corpo no espaço e a voz na cena.

3.2 Caminhada no espaço

O exercício faz parte do Fichário de Viola de Spolin (2012) e está inserido na proposta de aquecimento introdutório para outros jogos ou improvisação. Os jogos de aquecimento ou introdutórios foram o primeiro passo para os ensaios do grupo. Passado o momento de realização dos jogos, partíamos para a avaliação com o grupo, na qual foi extraída a fala de oito dos participantes com idades entre oito e treze anos, os quais estavam há seis meses frequentando o curso.

Baseada no exercício A6 do Fichário de Viola Spolin¹⁴. O jogo de aquecimento foi exercitado em todas as aulas visando à melhora da percepção do espaço e das pessoas ao redor, quando praticado através do foco.

Pude observar na prática que ele é responsável por uma série de objetivos a serem alcançados e mantidos durante sua execução, cujos são: a postura, o equilíbrio de quem joga, o olhar direcionando, o foco na caminhada, o cuidado para não esbarrar em alguém, manutenção, aceleração ou diminuição do ritmo da caminhada, distribuição por igual de pessoas em equilíbrio pelo espaço, etc. Cada uma destas com sua dificuldade particular.

Fotografia 15 – Caminhada no espaço.



Fonte: Patrícia Pinheiro, 2014.

Este foi um dos primeiros e mais frequentes jogos trabalhados com a turma, pensado para desenvolver a noção espacial com a energia necessária para a cena.

No início da nossa prática não havia concentração e as crianças achavam chato realizá-lo pois achavam que não tinha sentido, ao praticá-lo elas se empurravam, corriam, falavam bastante e não prestavam atenção nos comandos. Apenas pedir a eles que realizassem o exercício não dava estímulos para que fizessem com empenho, foi necessário participar com eles e mostrar a qualidade de um caminhar seguro e explicar o porquê de manter o foco no

¹⁴ Um manual em formato de fichas com jogos teatrais organizados pela professora e diretora norte americana Viola Spolin.

exercício no jogo de exposição realizado por eles e o exercício da cadeira realizado por mim, onde ambos mostram o fazer algo para manter a concentração no objetivo do jogo.

“Tem que prestar muita atenção, tipo na hora de correr, se prestar atenção em outra coisa, a cena sai feia, (Sobre manter o foco) eles que tão na cena” (MANOELA, 11 anos).

A observação da aluna evidencia a compreensão da importância de ter atenção na primeira cena do espetáculo na qual o jogo Caminhada no espaço foi incorporado. Praticado por todos ao mesmo tempo, o jogo mostrou-se confuso de início, a postura era relaxada, o olhar perdido e a distribuição pelo espaço eram desequilibrados. O exercício com instruções e foco em pouco tempo foi melhorando, tornando-se parte das cenas.

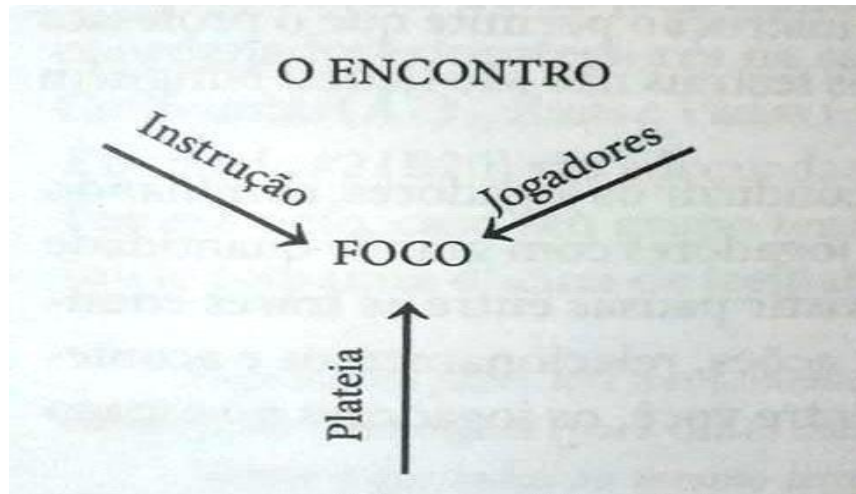
Ao visualizarem e compreenderem melhor o foco houve a melhora na prática do jogo e atenção aos comandos, a partir de então o próprio grupo passou a observar melhor o exercício e dialogar sobre o que precisavam melhorar ao final na nossa avaliação.

O jogo Caminhada no espaço na Fotografia 15 formou cenas no espetáculo, o jogo extraído do Fichário de Viola Spolin, traz indicações a serem adaptadas de acordo com a proposta e objetivos a serem estabelecidos pelo grupo antes do jogo, um material que pode auxiliar na condução do jogo, nele encontramos essencialmente três ações o foco, a instrução e a avaliação.

Um jogo é caracterizado por uma forma dinâmica de um conjunto de regras que os jogadores aceitam partilhar. Não restringindo os jogadores, ao contrário, fazendo com que eles permaneçam no jogo. “Atuar é fazer” Spolin (2012) ao irem para a cena elas deparavam com os comandos de manterem o foco “O foco não é o objetivo do jogo, permanecer com o foco gera energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e flui através da estrutura dada (forma) para configurar o evento da vida real” (SPOLIN, 2012, p.29).

Manter o foco gera o envolvimento orgânico do grupo no jogo na medida em que este se desenvolve. Demanda atenção do jogador para que ele permaneça com foco. Ao envolver-se com o jogo o jogador deixa a mente aberta sem preconceitos, abrindo espaço para respostas plenas. Inerente a este fato Spolin (2012) aduz que “o foco é uma pausa, um ponto de partida para tudo”.

Figura 4 – O foco.



Fonte: Spolin, 2012.

Através do foco, observei o trabalho em grupo e o senso de responsabilidade surgirem a partir da prática pessoal e da observação mútua no ato de se manter no jogo e no seu objetivo com energia e disposição.

Fotografia 16 – Caminhada no espaço e foco.



Fonte: Patrícia Pinheiro, 2014.

Ressalte-se que participei do jogo, caminhando e passando as instruções que têm a função de auxiliar a manter a energia e o foco. Exemplo:

- Caminhem pelo espaço.
- Cuidado com os colegas.
- Atenção para não deixar espaços vazios.
- Distribuam-se pelo espaço.
- Mantenham o foco e a energia.
- Atenção com a respiração.

Depois de estabelecida uma frequência interessante no caminhar equilibrando as dificuldades do jogo, foram acrescentados alguns desdobramentos como:

- Está muito quente.
- Agora está muito frio.
- Está chovendo.
- Vocês começam a ter pressa de chegar em casa.
- Estão preocupados em não se molhar.

Fotografia 17 – Crianças e a fisicalização.



Fonte: Patrícia Pinheiro, 2014.

A desatenção de alguns alunos era perceptível, mas, as instruções tinham o objetivo de trazer para o jogo o jogador que porventura se afasta momentaneamente do foco. Durante todo o exercício elas são repetidas, sem interromper a execução do jogo, o que induz o indivíduo a estar ligado com o grupo em um comportamento que naturalmente gera disciplina sem imposição, com liberdade criativa durante a experimentação. Sobre a instrução:

A instrução e o vocabulário específico dos Jogos Teatrais de Viola Spolin buscam eliminar a orientação autoritária e a subsequente síndrome da aprovação/ desaprovação, e tentam abrir espaço e tempo para o movimento, a interação e a transformação. A instrução é uma das facetas geradoras (energizadoras) do processo de jogos teatrais. (KOUDELA *apud* SPOLIN, 2013, p. 25).

As instruções dadas por mim no exercício visavam provocar a espontaneidade nas ações, observei que o medo e a insegurança iniciais em participar foram diluídos pela confiança que se instaura da interação no jogo e através do esforço pessoal onde cada jogador aprende habilidades de cena.

Eu me sinto muito nervoso e fico com medo de errar, mas, é muito legal participar, os professores brincam com a gente” (GABRIEL 10 anos).

O método dos jogos teatrais possibilitou com que alunos e as professoras vivessem uma relação de partilha no grupo. Tomei a postura de mediadora ao enunciar as instruções e coordenar a atividade causando uma aproximação da turma comigo, Spolin (2010) diz que “todos, professor (instrutor) e alunos (jogadores) são surpreendidos pelo momento presente, alertas para solucionar o problema” para alcançar o objetivo de jogo, atingindo, assim, a cumplicidade nesta realização.

Na vivência com este jogo encontramos em conjunto professoras e alunos, possibilidades no uso do espaço o que auxiliou a compor as cenas: O Menino e o Barquinho, As Reportagens e Meninos e Meninas num *plic e plac*.

3.3 Pega-pega com contagem

Este jogo é um desdobramento da Caminhada no espaço, ambos compuseram juntos a primeira cena do espetáculo.

Das orientações para caminharem mantendo o foco na sua distribuição equilibrada no espaço (sala de ensaio) propus que fossem formados grupos a partir de números dados aleatoriamente por um jogador, por exemplo, de um comando dado em voz alta: 3! 5! 7! 10! Rapidamente o faziam objetivando formar o subsequente número de pessoas agrupadas as quais retornavam para a caminhada objetivando formar novos grupos.

Partindo da Caminhada no espaço, seguimos caminhando sem deixar espaços vazios, dividindo e equilibrando o corpo no espaço da sala de ensaio, onde um jogador diz os números em voz alta para os grupos que deviam ser rapidamente formados.

Foi inserido um objeto cênico fixo, um guarda-chuva nas mãos de alguns jogadores, o exercício continuou, mas, consistia agora, em agrupar-se pela contagem embaixo dos guarda-chuvas, mantendo o ritmo e energia na caminhada.

Fotografia 18 – Contagem na cena.



Fonte: Carmen Mourão, 2014.

A cena “O menino e o barquinho” que incorporou o jogo pega pega com contagem demandava atenção com o corpo no espaço, os gestos executados de acordo com os comandos pela fisicalização e com a divisão por igual de jogadores nos guarda-chuvas de acordo com o número chamado pelo jogador.

“Eu acho legal fazer essa cena porque se é no corredor e fica um com um monte aqui e nenhum pra lá, ninguém vê, tem que se concentrar pra ouvir o silêncio” (YASMIM 10 anos).

A fala da aluna toma uma interpretação poética quando ressalta a importância de se ouvir o silêncio, ela denota a importância de prestar atenção pois na ausência de um texto falado é no gesto e nas ações executadas que deve estar a atenção. Neste jogo os maiores auxiliavam os menores, na distribuição pelo espaço, a lidar com a ansiedade e organização. A inteligência numérica aqui era solicitada juntamente à espacial. Os jogadores deveriam bolar

estratégias para não ficar de fora do guarda-chuva, ter o cuidado uns com os outros e percepção na distribuição pelo espaço.

Era comum vermos que ao se agruparem debaixo dos guarda-chuvas muitos corriam para o mesmo enquanto em outro não havia ninguém, era comum ver as crianças contando em voz alta quantos haviam corrido para o mesmo lado, pois neste momento os jogos envolviam a noção espacial e a lógico-matemática que trabalhadas em conjunto pela prática auxiliaram a apropriação da cena.

[...] a competência que estou denominando lógico-matemática não se origina na esfera auditivo-oral. Ao contrário, essa forma de pensamento pode ser traçada de um confronto com o mundo dos objetos. Pois é confrontando objetos, ordenando-os e os avaliando em sua quantidade, que a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e mais fundamental sobre o domínio lógico-fundamental (GARDNER *apud* LISBOA, 2013, p 39).

Logo, percebe-se que é possível desenvolver a lógica através da experiência corporal proposta no jogo confrontando objetos e sua organização, com a necessidade de resolver os objetivos de cena as crianças deveriam se distribuir pelo espaço de maneira equilibrada embaixo dos guarda-chuvas.

Em outro jogo auxiliar, considerando a noção espacial e a inteligência lógico-matemática dividimos a turma em dois grupos, crianças maiores e menores. Fizemos um exercício caminhando em fila indiana que consistia em repetir os movimentos de quem está na frente eles são copiados pelos que estão atrás, depois o primeiro da fila vai para o final da fila e o segundo assume o comando dos movimentos.

Os menores tiveram dificuldade de aproveitar o espaço amplo da sala eles acabavam por terminar o exercício ao reduzirem o espaço impossibilitando a movimentação, contudo foram os mais criativos no exercício que propunha movimentos variados e explorando o plano médio e alto com movimentos criativos e com energia.

Com os maiores foi acrescentado um grau de dificuldade ao mesmo exercício, o movimento corporal em sequência, onde o seguinte aguarda um tempo para realizar o movimento após a pessoa que está à frente executa. Eles tiveram algumas dificuldades em manter uma fluência na movimentação, visto que a proposta era o movimento em cascata, depois de alguns dias e devido a repetição o grupo conseguiu concluir o exercício com êxito.

3.4 Jogos com a voz

Uma das primeiras dificuldades experimentadas durante os primeiros exercícios de improvisação foi na expressão da fala, trabalhar a cena com uma boa articulação, expandindo a voz e mostrando intenção nas cenas. Nas primeiras cenas improvisadas pelas crianças, a voz e a pronúncia do texto falado na maioria das vezes eram baixas e tímidas, não atingindo a comunicação do texto. A relação corpo e voz no espaço solicitou uma atenção especial que era a de trabalhar a linguagem falada, o que para os menores aparecia como uma questão de organização e compreensão de símbolos.

A linguagem é um conjunto de códigos simbólicos, que utilizamos para transmitir determinados significados, onde os símbolos são convencionados de acordo com cada cultura. Entretanto, a linguagem não é apenas isso, ela está ligada à nossa percepção, e é por meio dela, [...], que buscamos dar sentido às coisas. Ela objetiva comunicar e expressar (LISBOA, 2013. p.19).

É através da linguagem que nós organizamos e comunicamos nossa compreensão de mundo, pois pela percepção das coisas, a criança organiza significados que usará para comunicar-se. A linguagem corporal e falada podem expressar sensações, intenções e sentimentos que estão intimamente relacionados à expressão no teatro.

Observou-se que a linguagem falada era o meio pelo qual as crianças se comunicavam com mais frequência enquanto interagem, o gestual era espontâneo, mas quando os dois foram acionados juntos nas primeiras cenas (Quadro II), a comunicação falhava para um destes ou para os dois aspectos. Para Vigotski (1998, p. 34) “a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo”. Por isto o treino do jogar visou com que desenvolvessem também habilidades de expressar essa fala em conjunto com o gestual.

Para Slade (1978, p. 43) “o treino de falar criativamente e o aprendizado do amor ao som são a melhor abordagem para a linguagem”. A criança tem interesse pelo natural pelo som e por falar, ao treinar sua fala, ela estaria praticando e organizando seus conhecimentos, no jogo.

No grupo dos menores com idade entre 6 e 9 anos, a velocidade da fala era rápida o que dificultava o entendimento do texto. A projeção era muito suave, quando decoravam o texto apenas declamavam as palavras sem qualquer intenção, falar projetando e falar gritando também geralmente eram confundidos, a expressão na fala dos menores também era mínima, enquanto eu requeria mais energia e intenção nas ações das crianças.

“Eu era tímida não conseguia falar, mas depois a gente vai se acostumando” (DANDARA 9 anos).

“Eu acho legal treinar a voz poder imitar” (MURILO 13 anos).

“Normalmente eu falo muito e grito, mas a cena tem que fazer diferente” (LUÍZA 10 anos).

Para a aluna Dandara a prática nos jogos ajudou a expressar-se, durante os primeiros jogos a aluna não se manifestava e por vezes era tímida ao longo dos ensaios começou a interagir mais. Murilo também participou mais dos jogos e encontrou liberdade para experimentar criar. Luíza confundia energia e projeção na fala com gritar, pela observação e interação no jogo a aluna adquiriu habilidades de se auto observar e interagir de forma a acordar com as regras do jogo. Ainda que por vezes tímidos no início da prática, o relato dos alunos evidencia o interesse por expressar-se através da fala, entretanto, demonstra uma necessidade de auxílio para a organização da mesma em cena.

Slade (1978, p.43) diz que “O treino de falar criativamente e o aprendizado do amor ao som são a melhor abordagem para a linguagem”. Assim, os jogos que trabalhamos com ênfase na voz emitida, os auxiliaram a descobrirem possibilidades de trabalhar a voz. Antes de passarmos para a leitura do texto do espetáculo, visando à melhora na comunicação das palavras pronunciadas em cena, foi proposto um desafio, onde pediu-se às crianças que fizessem a leitura de trava-línguas. O desafio foi aceito e todos tentaram fazer a leitura, exercitando a voz expandida. O grau de dificuldade deste tipo de leitura fez com que depois, eles assimilassem o texto do espetáculo mais tranquilamente, as intenções de fala surgiram durante o exercício e fez com que eles começassem a criar com segurança na cena.

As frases utilizadas foram da memória de infância da pesquisadora. Em roda, sentados para iniciarmos o jogo com a voz fizemos a leitura de um trava língua. Todos tentaram a leitura:

“Três pratos de trigo para três tigres tristes”.

Após todos lerem, incluindo os menores com ajuda dos maiores, apresentei alguns outros para serem lidos por sorteio, com o indutor de fazermos a leitura com intenções

variadas, por exemplo: estar apaixonado, com raiva, com vergonha, feliz. Todos se mostraram curiosos e ansiosos para começar.

- O rato roeu a roupa do Rei de Roma
- Um ninho de mafagafos com sete mafagafinhos. Quem desmafagafar o ninho demafagafos. Bom desmafagafador será.
- A aranha e o jarro. A aranha arranha a jarra. A jarra arranha a aranha. Nem a aranha arranha a jarra. Nem a jarra arranha a aranha.
- O tempo perguntou pro tempo. Quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu pro tempo. Que o tempo tem o tempo que o tempo tem.

A interação durante a leitura em roda fez com que eles mesmos propusessem desdobramentos em outras formas de dizer as frases, agora além das intenções com características de personagens definidos:

- Como um bebê.
- Com sono.
- Ler como um idoso.
- Ler cantando.

Os que estavam um pouco inibidos entraram na leitura, os menores conseguiram ler, porém, tiveram dificuldades em dar intenção na fala. Passamos para o exercício em grupo, cada grupo recebeu uma frase e uma intenção. Os menores com o suporte dos mais velhos conseguiram cumprir o objetivo do exercício.

Para as crianças, seu próprio tipo de drama significa toda a ação da vida e isso é a sua melhor e mais natural maneira de desenvolver movimento e linguagem falada. A qualidade que elas desenvolvem nesse tipo de jogo é a *sinceridade*. É uma qualidade profunda de caráter e se destaca já nos anos mais precoces (SLADE, 1973).

Aqui o autor refere-se ao jogo dramático, experimentando interpretações na sua fala individualmente, para logo executar em grupos, ele relata a importância da linguagem falada para a execução de uma ação verdadeira e expressiva, como caminho para a cena do jogo teatral praticado pela criança. Foi essencial que elas experimentassem este tipo de leitura dramática em níveis de dificuldade e desafios que as fizeram organizarem-se e proporem maneiras de realização.

Ao final das leituras de trava-líguas na nossa avaliação, pudemos observar que o exercício realizado em grupo auxiliou os menores a absorverem as intenções e transmiti-las para a cena nos diálogos. Com todos manifestando a mesma intenção, atingiu-se um fluxo de expressão verbal que iria se complementar, agora com a construção dos personagens junto à ação corporal.

A voz e o gesto deveriam dialogar na cena, compondo o corpo da personagem. O que pôde ser verificado foi que trabalhar a voz foi um reforço para a ação corporal e a composição da personagem. Ambos os jogos, Caminhada no espaço e Jogos com a voz, foram importantes para a criação do espetáculo “Corre que lá vem ela!” em que foi experimentada a criatividade ligada a exercícios de construção cênica direcionadas para o teatro.

3.5 Uma relação Teatro Educação

Utilizo aqui de recortes da minha própria vivência com o teatro na educação para pensar metodologias com o teatro para o ensino de Teatro dado pela PL 7032/2010. Idealizada em 2012 pela Comissão de Educação e Cultura prevê a alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de artes, e, aprovada em 2013 O projeto de lei 7032/2010, que altera os §§ 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas, a dança e as artes cênicas no ensino básico brasileiro (BRASIL, 2010).

Nos termos acordados, coloca o teatro como componente curricular na educação básica, como forma de promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, todavia o prazo para adaptação da mesma é de cinco anos (BRASIL, 2013). Sobre estas transformações faço um pequeno resgate da história do ensino da Arte na Educação formal.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases nacional, a arte foi incluída no currículo escolar com a nomenclatura Educação Artística, mas foi considerada como atividade educativa nos Parâmetros Curriculares de Ensino (BRASIL, 1998).

Considerando anos que sucederam a implantação do ensino de arte no ensino básico brasileiro, esteve-se por muito tempo apresentando “pecinhas” apenas em datas festivas, muitas vezes dirigidas por professores de outras disciplinas que não as da área de artes. Recordo que meu primeiro contato com o teatro foi na escola no 5º ano do ensino fundamental, o grande problema, ou sorte, foi ter sido durante as aulas de Língua Portuguesa

e Literatura, já que nas aulas de Educação Artística apenas estudávamos o desenho e atividades mais ligadas às Artes Visuais.

A atividade consistia na leitura de uma cena da peça “Sonho de uma noite de verão” e apontamentos para que o grupo formado por cinco alunos ensaiasse e apresentasse para a turma como atividade avaliativa para a disciplina. Neste momento não houve um direcionamento em relação à apresentação, tais como: se poderíamos usar adereços, qual seria o espaço da apresentação, tendo sido apenas estipulado um tempo máximo de dez minutos para a apresentação.

Tudo foi de forma livre e espontânea. Prontamente me ofereci para organizar o roteiro e falas, o grupo participou como se fosse uma das nossas brincadeiras de recreio. No momento da apresentação afastamos as cadeiras e apresentamos em frente à lousa, sem empanada, sem adereços, apenas de improviso.

O contato com elementos cênicos de fato para mim só se deu através da educação não formal na Fundação Curro Velho, elementos cênicos como luz, figurino, cenário, jogo dramático e teatral foram inseridos no meu faz de conta. O teatro propiciou a construção de uma identidade cultural para aquela menina que eu fui e que hoje trilha caminhos para encaminhar outros a descobrirem as possibilidades do mundo do teatro.

A implementação do teatro como disciplina na educação só vem ressaltar a importância para a criança na prática desta linguagem. Na minha educação formal o teatro foi trabalhado de maneira superficial, apenas para cumprir uma atividade. O contato com o teatro para mim deu-se de fato, na educação não formal, não pela escola, considero que esta experiência foi fundamental na minha formação.

Sobre o teatro e a educação formal:

É imprescindível que o teatro na educação não-formal considere e reavive a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, de modo que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, a fim de não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, levando essa realidade a perpassar todas as atividades. Senão, caímos num modelo escolar muito conhecido e criticado por nós – o da Escola Tradicional. (FIGUEIREDO, 2009, p.2).

A partir dessa bagagem cultural individual e coletiva, considero a proposta de trabalho da Fundação Curro Velho na educação não formal, de profundo envolvimento com o desenvolvimento da minha identidade, ao valorizar a realidade local e reavivar a cultura além de despertar em mim o gosto pela arte, influenciando na minha escolha de cursar a graduação em Teatro. Na interação em transpor contos de fadas para contos da Amazônia a fundação me

proporcionou identificação e valorização da minha cultura, além de propiciar momentos lúdicos e de experiências felizes com arte.

A importância da existência de mais lugares que trabalhem com o ensino do teatro se reflete na mudança do ensino de artes na educação formal hoje que se deu a pouco com a alteração na lei de diretrizes e bases adotando Arte como área de conhecimento. Em respeito às suas particularidades como área, nela o Teatro constará agora como disciplina obrigatória desprendido de cada linguagem em sua especificidade.

Discutir uma pedagogia teatral e suas práticas com o teatro é pertinente visto que é recente a aprovação da lei 7032/2010, que inclui Teatro na educação formal, sendo o método de jogos teatrais uma rica fonte para a educação noteatro. Fora do contexto educacional formal, temos exemplos de ações com o teatro que efetivamente praticam o Jogo teatral como metodologia em suas práticas, a exemplo a Fundação Curro Velho.

Em Ongs e Projetos onde a arte dispõe de espaços mais apropriados, o contato com atividades de improvisação e jogos são bem frequentes. Nos sete anos em que fui cria da Fundação Curro Velho pude participar de diversas oficinas (dança, teatro, sapateado, ballet, prática de montagem, etc.), considerando que o ensaio era o instante em que o grupo mergulhava no texto, jogos e na dramaturgia do que iríamos representar.

O resultado dessa “brincadeira” me conduziu ao caminho da graduação onde agora me coloco como professora de Teatro, acredito que isto não se deu no início da graduação, mas iniciou com as aulas de iniciação artística na Fundação quando criança, hoje percebo o quanto o gosto pela arte e o jogo teatral fazem parte desse trajeto. Na fundação todo o encanto da cena era como uma grande brincadeira. Nós seguíamos o roteiro, mas estávamos livres para brincar dentro da cena. Os figurinos, o cenário, a dança e a música completavam a magia do teatro.

No parecer de Lisboa (2013, p.17) “o espaço escolar formal ainda carece de práticas que contemplem o teatro e o jogo teatral como método em seu currículo”. A Arte é um meio capaz de equilibrar razão e emoção na construção de conhecimento, por isto escolhi trabalhar o jogo teatral com as crianças na ETDUFPA como uma possibilidade de contribuir não só na formação das diversas capacidades do indivíduo, como também para o seu desenvolvimento global, facilitando a este compreender a sociedade em que está inserido auxiliando na sua autonomia para assim tornar-se um ser atuante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu gosto de fazer teatro porque tem vários lugares que a gente não pode se expressar, daí eu venho pra cá e me expesso porque eu gosto, eu posso me sentir livre” (YASMIM, 10 anos).

O jogo teatral apesar de ser pautado em regras faz com que na colaboração do grupo todos encontrem liberdade experimentando e vivenciando o teatro, as crianças necessitam expressar suas emoções na construção de sentidos, pude perceber que no teatro elas o fazem com alegria.

Viver um processo de criação envolve várias possibilidades a partir de histórias, memórias, experiências que podemos trazer de nossa vida para dialogar com a vida de outras pessoas. É armazenar de emoções o que a vida te oferece, como materiais para refletirmos a criação de um espetáculo, de um personagem. Estar em uma construção de um processo cênico, onde a cada dia reconhecer que a aprendizagem do ensino do teatro te oferece amadurecimento pessoal, profissional, humano, é algo que fortalece nossa independência artística.

Neste trabalho, o resultado da análise teórica das obras que embasam a pesquisa, em concordância com a reflexão acerca da estrutura dramática de Spolin (2013), junto a uma oficina de Jogos Teatrais ministrada, antecedendo a montagem do espetáculo “Corre que lá vem ela! ”, foi algo que me fez descobrir possibilidades para a construção de um espetáculo, onde esta criação anda junto professor/instrutor, ator. Ou seja, e a “todas as lembranças, reunidas durante a análise da peça e em várias outras ocasiões e lugares, lembranças da vida real ou imaginária, todas elas voltam, atendendo o nosso apelo [...]” (STANISLAVSKI, 2012, p. 39). Nossas emoções e sentidos se organizam na realidade cênica.

O ator, por enquanto, deve fechar-se em si mesmo, armazenar suas emoções, seus materiais espirituais, suas reflexões sobre o papel, até que cristalizem seus sentimentos e um senso concreto, criador, da imagem do papel. Só com o tempo, quando a atitude pessoal do ator para com o papel já se estabeleceu, já amadureceu, é que ele pode utilizar amplamente os conselhos e as opiniões alheias, sem correr o risco de invadir sua própria independência artística (STANISLAVSKI, 2012, p. 22-23)

É como um conjunto de ideias que se misturam e se concretizam, algo que passa a ser o objetivo de um coletivo que com o tempo desenvolve e amadurece a prática. Para tanto,

através da prática do jogo teatral os alunos recriaram papéis sociais, onde percebi os sentidos inerentes à construção do saber, educando os sentidos despertam o senso crítico e o olhar.

Na pesquisa podemos observar a contribuição do jogo teatral praticado como método e a observação deste pela ótica da criança, através das observações do processo verificadas em questionário aplicado nas entrevistas, na interação do grupo, do referencial teórico trabalhado e dos jogos realizados e no resultado cênico final da construção do espetáculo.

Observou-se que o grupo apresentou mudanças de comportamento positivas, no que se refere à concentração, pois, verifiquei que as crianças escutavam mais umas às outras, observavam com atenção a cena de outros grupos e tinham interesse em participar; na expressão corporal e vocal; pude observar que a superação da timidez ajudou o grupo a gradativamente proporem personagens e construir cenas, o que resultou na aquisição de senso de responsabilidade nos momentos de montagem das cenas.

Conclui-se que a convivência e melhora na participação do grupo deu-se devido à metodologia adotada com os Jogos Teatrais, através da vivência e experiências compartilhadas ao longo do processo.

A colaboração do grupo com histórias e as cenas de improvisação formaram um material rico, que trabalhado nos jogos teatrais, fomentaram subsídios para a construção do espetáculo, onde as crianças se reconheciam criadores. A importância do jogo teatral neste processo pode ser observada na fala delas.

“Porque com o jogo a gente vai aprendendo o que a gente vai fazer, o jogo mostra o que precisa pra fazer a cena, tem que tá concentrado” (DANDARA, 9 anos).

“Ajudou porque igual na hora que a gente faz a foto, bastante jogos estão na cena, até as falas que a gente disse” (LUÍZA, 10 anos).

”No começo as pessoas eram mais afastadas, mas depois a gente foi aprendendo a conviver com as diferenças e as crianças menores que são mais animadas” (JULIANA, 13 anos).

“A gente melhorou bastante, os pequenos ainda ficam elétricos, mas melhorou nossa atenção, agora todo mundo participa” (KAYLANE, 9 anos).

Considero que a oficina de jogos teatrais contribuiu para fortalecer o relacionamento do grupo onde observo ao final do processo um interesse maior pelo teatro, mas principalmente a concretização do objetivo final, que foi a criação de um espetáculo feito pelas crianças, onde coube às professoras organizarem esse material paulatinamente e gradativamente elaborado ao invés de trazermos um espetáculo pronto.

O Jogo teatral possibilitou com que as crianças criassem não só cenicamente, mas também, que construíssem uma dramaturgia, e, assim, reconheçam seus personagens, contextualizando nas aulas de teatro suas vivências e a cultura da cidade em que vivem. Acredito que isso faz do método dos jogos teatrais uma técnica riquíssima a ser explorada no ensino básico.

O Jogo teatral caracteriza uma prática que não contém o fim em si, mas este encontra sua riqueza na prática contínua, “neste sentido, eles se constituem como habilidades de processo” (KOUDELA *apud* SPOLIN, 2010, p.26). Assim, como na origem semântica de jogo são múltiplas as possibilidades de interações a cada partida e delas os conhecimentos e lembranças a serem acionadas.

O jogo teatral auxiliou na criação cênica do espetáculo feito pelas crianças e trouxe perspectivas educacionais, ao tornar imprescindível o olhar e a reflexão sobre o contexto das crianças, onde elas se deparavam com o objeto do jogo teatral, o problema de jogo. Interagir nesta atividade “proporciona prazer estético tanto quanto um desafio intelectual através do qual a criança, como criador, ator, plateia e crítico, utiliza seus esquemas cognitivos e afetivos para estruturar a realidade objetiva” (COMBS *apud* SPOLIN, 2013, p. 13).

É preciso, pois, segundo Moreira (1996) lutarmos por uma educação que considere o corporal como ponto chave de uma aprendizagem humanizante, na qual o homem em sua totalidade possa ser fisiológico, biológico, psicológico e antropológico. A aquisição de cultura, e da sua complexidade não se separa do valor social e biológico. A prática de jogos teatrais como método, é capaz de contemplar um aprendizado integrador, contextualizador, criativo e, sobretudo alegre.

Percebi o jogo teatral como uma peça chave de uma possibilidade concreta do aprendizado que ocorre da experiência no teatro. Neste sentido, ele gera possibilidades para a tomada de vários caminhos e objetivos contributivos à construção de sentidos, conhecimentos e sensações, que poderão tornar-se cena ou parte importante na educação da criança, no que diz respeito à construção de cultura através da fruição estética.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Simeí. **O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos**. Curitiba: Appris, 2013.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas**. 14. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998.
- _____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências– os jogos e os parâmetros curriculares nacionais**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Arte**. Brasília, DF: MEC/ SEF. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CHARONE, Olinda. **Faz e não faz de conta: a criança-intérprete e sua compreensão do processo de encenação**. Belém: O autor, 2011.
- COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CORAZZA, Sandra Mara. A educação no Século XXI: desafio da diferença pura. **ARIÚS: revista de ciências humanas e artes**, v. 15, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01_revistas/v15n1/arius_v15_n1_2009_sumario.html>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- CORAZZA, Sandra Mara. A educação no Século XXI: desafio da diferença pura. **ARIÚS: revista de ciências humanas e artes**, v. 1, n. 1, out. /dez. 1979. Disponível em: <http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01_revistas/v15n1/arius_v15_n1_2009_sumario.html>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. 3. ed. Perspectiva, 2006.
- DECANINI, Fernanda. Projeto cartográfico e implementação de um protótipo de atlas escolar interativo. **Bol. Ciênc. Geod.** Curitiba, v. 17, n.4, out. /dez. 2011.
- DUFLO, Colas. **O jogo de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FIGUEIREDO, Ricardo. O ensino do teatro na educação não-formal: contribuições para a formação inicial do professor de teatro. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5. **Anais...** São Paulo, 2009. Disponível em: <http://portalabrace.org/vreuniao/textos/pedagogia/Ricardo_Carvalho_de_Figueiredo_-_O_ensino_do_teatro_na_educacao_ao-formal.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia de ensino do teatro**. Campinas, SP:Papirus, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KOUDELA, Ingrid. D.**Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOUDELA, Ingrid. D; SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KOUDELA, Ingrid. D; SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LISBOA, Marcia. **Jogos para uma aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2013.

LOPES, Patrícia. "Jogo de Queimada". **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/jogo-queimada.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

NEVES, Libéria; SANTIAGO, Ana. **O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar**. 2.ed. São Paulo: Editora Papirus, 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PUPO, Maria Lucia. Sinais de Teatro. **Revista Humanidade**, Brasília, DF, UNB, 2007.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

STANISLAVISKI, Constantin. **A preparação do ator**. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

STANISLAVISKI, Constantin. **A criação de um Papel**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **O Fichário de Viola Spolin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

TEIXEIRA, Ana Paula; CAMARGO, Robson Correa. Spolin e Stanislavski: Intersecções no ensino e na prática do teatro. **Revista Fênix**, v. 7, 2010. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXT0_11_ARTIGO_DOSSIE_ANA_PAULA_TEIXEIRA_&_ROBSON_CORREA_DE_CAMARGO_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

VIGOTSKI. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO

ANEXO A – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO ESPETÁCULO



Fonte: Foto: Daisy Paraense e Arte: Davi Almeida

APÊNDICE

APÊNDICE A–QUESTIONÁRIO APLICADO QUE RESULTOU NA FALA DAS CRIANÇAS, AS RESPOSTAS RESULTARAM EM REFERÊNCIAS NO CORPO DO TEXTO DA PESQUISA

1- Como você se sente fazendo teatro?

2- Em que você pensa para criar a sua cena?

3- Você consegue ver os jogos, que nós jogamos em sala, dentro das cenas do espetáculo? Quais?

4- O que você acha que mudou desde o começo do grupo até agora?

APÊNDICE B – ENTREVISTA CEDIDA PELA PROFESSORA INÊS RIBEIRO SOBRE O TEATRO INFANTIL NA ETDUFPA EM 2015

1- Como o Teatro infantil foi pensado a partir de que, por quem?

Resp: Entrei no projeto em 1998, antes o curso funcionava na Unipop. A professora Olinda Charone entrou para o quadro de professores efetivos da ETDUPA onde organizou o projeto, me convidou para participar, eram três turmas, uma pela manhã, duas a tarde, e eu assumi a turma infantil e a Olinda ficou com os adolescentes.

2- Percebi que no início do Teatro Infantil na ETDUFPA, existiam mais turmas que nos dias de hoje. Perguntei a Professora qual público era voltado o curso de teatro infantil? E como funcionava o curso?

Resp: “Sempre para a comunidade, nós abríamos a modalidade de curso livre e era feita a divulgação, tínhamos tanto crianças de escola pública como de particulares. E o curso funcionava sempre acompanhando o período escolar, no final de cada semestre tinha a apresentação do espetáculo, então nós abríamos as inscrições novamente, só que nós começamos a observar que aquelas crianças que participavam no primeiro semestre se matriculavam no segundo, então o curso passou a ser anual”.

3- Como foi pensado o espaço físico da escola em prol do curso? Os jogos teatrais eram parte da metodologia trabalhada com as crianças?

Resp: No espaço da Unipop era no porão, no teatro de bolso, um local que não tivesse cadeiras, onde pudessem ser feitas atividades práticas de pintura, jogos corporais, jogos teatrais com as crianças, era jogar e fazer a iniciação artística em um espaço bem livre. Sim, nós atentávamos para os pontos de improvisação, integração da criança, jogos tradicionais, com objetos e figurinos para que elas pudessem falar e se articular sempre a partir de jogos.

4- Quais as bases teóricas que fundamentam o projeto?

Resp: Como o projeto foi escrito pela professora Olinda, posso dizer quais as bases que eu usava no trabalho. Eu me apoiava na Olga Reverbel, utilizava exercícios de observação, expressão, depois conheci os livros da Ingrid Koudela que citava a Viola Spolin, no início eu copiava o jogo e depois passei a ler e investigar, mas a formação em pedagogia e a prática com crianças me ajudou muito junto a experiência de atriz.

5- Qual a relação da Universidade Federal da UFFA hoje com o curso de Teatro Infantil?

Resp: Existe um programa chamado núcleo pedagógico artístico, onde os cursos livres da escola foram formalizados para esse programa, no início de 2000, ele e outros passaram a figurar até 2013, onde por uma discussão de carga horária onde os professores dão aula no ensino superior, no curso técnico, na extensão e no teatro infantil, tivemos a ideia de mudar a nomenclatura para curso básico para ficar na modalidade de ensino e não extensão, mas até o presente momento universidade não aceita. O curso funciona dentro de uma instituição formal, a UFPA, mas na qualidade de extensão.