



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE CAMPUS FORTALEZA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

BEATRIZ GOMES VIDAL

A SALA DE ENSAIO COMO EXPERIMENTAÇÃO POLIFÔNICA DE CRIAÇÃO
CENOGRÁFICA COM CRIANÇAS

FORTALEZA
2023

BEATRIZ GOMES VIDAL

A SALA DE ENSAIO COMO EXPERIMENTAÇÃO POLIFÔNICA DE CRIAÇÃO
CENOGRÁFICA COM CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao curso
Mestrado Profissional em Artes do Instituto
Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus*
Fortaleza, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em Artes.
Área de concentração: Artes.

Orientador: Prof. Dr. Wendel Alves de
Medeiros

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Edneia
Gonçalves Quinto

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Instituto Federal do Ceará - IFCE

Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V648s Vidal, Beatriz Gomes.

A SALA DE ENSAIO COMO EXPERIMENTAÇÃO POLIFÔNICA DE CRIAÇÃO
CENOGRÁFICA COM CRIANÇAS / Beatriz Gomes Vidal. - 2023.

141 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Artes,
Campus Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Wendel Alves de Medeiros.

Coorientação: Profa. Dra. Maria Edneia Gonçalves Quinto.

1. Cenografia. 2. Teatro com crianças. 3. Experiência. 4. Polifonia. 5. Infância. I. Título.

CDD 700

BEATRIZ GOMES VIDAL

A SALA DE ENSAIO COMO EXPERIMENTAÇÃO POLIFÔNICA DE CRIAÇÃO
CENOGRÁFICA COM CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao curso
Mestrado Profissional em Artes do Instituto
Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus*
Fortaleza, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em Artes.
Área de concentração: Artes.

Aprovado (a) em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wendel Alves de Medeiros (Orientador)

Programa de Pós-Graduação em Artes/IFCE

Profa. Dra. Maria Edneia Gonçalves Quinto (Coorientadora)

Programa de Pós-Graduação em Artes/IFCE

Profa. Dra. Francimara Nogueira Teixeira (Examinadora interna)

Programa de Pós-Graduação em Artes/IFCE

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa (Examinador externo)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Às crianças.
Ao teatro.

AGRADECIMENTOS

À criança que fui um dia, apaixonada por arte, que não se contentou com argumentos rasos e questionava tudo sempre que possível.

À minha família e amigos, em especial Beth e Maria, que acompanharam de perto e estiveram presentes, compreendendo minha ausência durante esta jornada e, por mais que talvez nunca entendam a intensidade desta pesquisa para mim, participaram das reflexões e descobertas durante esta vivência com entusiasmo.

À minha mãe, por ouvir todos os meus monólogos sobre a pesquisa e me lembrar diversas vezes o quão pouco faltava para terminar o mestrado e assim me incentivar nos momentos de incertezas.

Ao Arthur e o Paco, por todas as comemorações na sala de casa e companhia nas noites mal dormidas, mas principalmente por me lembrarem de respirar fundo e estarem ao meu lado nos momentos em que pensei em desistir.

Aos professores que foram verdadeiros presentes durante o desafio do mestrado, mostrando compreensão com as minhas dificuldades e incentivando com trocas de conhecimento riquíssimas que transformaram minha percepção sobre o ensino das artes, muito obrigada.

Ao Pedro, e sua sensibilidade com as câmeras, sempre disponível para captar a parte audiovisual desta pesquisa, sem ele o produto final com certeza não teria ficado tão rico em sutilezas.

Aos que já não estão mais aqui, Luna, minha companheira de quatro patas durante quase uma década que esteve ao meu lado durante todos os fichamentos feitos na madrugada, e Mateus, grande amigo arquiteto que partiu cedo demais, mas me ensinou a observar as coisas à nossa volta, como os detalhes contam histórias! Obrigada por serem tão importantes em minha vida, especialmente no início desta fase. Jamais serão esquecidos.

Às crianças que participaram desta dissertação e seus responsáveis, por acreditarem na pesquisa e no potencial dos seus filhos, sem vocês nada disso seria possível, este trabalho é para vocês.

“O teatro não é simplesmente um lugar para onde você vai, mas um lugar em que você passa por uma experiência.” (HOWARD, 2015, p. 34).

RESUMO

Este trabalho dissertativo tem como objetivo compartilhar uma proposta de experiência polifônica com crianças focando no desenvolvimento de suas percepções, a compreensão do roteiro e a incorporação dos elementos dramáticos e a apropriação do espaço dramático, por intermédio de vivências de criação cenográfica de um espetáculo infantil interpretado por eles. Esta pesquisa foi realizada na Escola X, uma escola de cursos livres focada no ensino de artes, com oito alunos com faixa etária entre 8 e 13 anos. Inspiramo-nos no conceito de Efeito Polifônico de Maletta (2016), que aborda a manifestação múltipla, simultânea e não hierárquica dos elementos visuais que compõem o discurso da cena, e nos ensinamentos de Camarotti (1984) quando assumimos a criança como protagonista e capaz de realizar seu próprio teatro. Temos ainda contribuições de Spolin (2019), Koudela (2019) e Slade (1978) para delimitar o que entendemos por interpretação na infância, Serroni (2013) e Howard (2015) com definições gerais de cenografia e sua contribuição para a construção cênica e Romero (2015) para ressaltar as especificidades da cenografia em espetáculos infantis. Moura (2019) e Ramos (2013) contibuem com a suas pesquisas sobre a pluralidade do processo criativo dos atores adultos e sua relação com a visualidade do espetáculo, Dewey (2010) e Bondía (2002) com suas definições de experiência e a sua importância para o processo educativo, Friedmann (2020), Soares e Oliveira (2023) e Freire (2020) com suas contribuições sobre a criança, a infância, e o protagonismo infantil como uma possibilidade e realidade. Utilizando-se de uma abordagem dialógica e participativa inspirada na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1984), estimulou-se as crianças para a importância dos elementos visuais e sensórios presentes em uma montagem teatral. Como produto final desta dissertação produziu-se um curta-documentário intitulado como “Teatro para mim”, que tem como objetivo compartilhar com imagens e relatos dos participantes, a experiência de estar inserido em um processo de montagem diferente do que já foi experimentado por eles, contribuindo para as discussões sobre o tema teatro com crianças.

Palavras-chave: Cenografia. Teatro com crianças. Experiência. Polifonia. Infância.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo compartir una propuesta de experiencia polifónica con niños, centrándose en el desarrollo de sus percepciones, en la comprensión del giro y en la incorporación de los elementos dramáticos y en la apropiación del espacio dramático, a través de experiencias de formación escenográfica de un espectáculo infantil interpretado por ellos. Esta investigación se llevó a cabo en la Escola X, una escuela enfocada en la enseñanza de las artes, con ocho alumnos de edades comprendidas entre los 8 y los 13 años. Nos inspiramos en el concepto de Efecto Polifónico de Maletta (2016), que aborda la manifestación múltiple, simultánea y no jerárquica de los elementos visuales que componen el discurso de la escena, y en las enseñanzas de Camarotti (1984) al asumir el niño como protagonista y capaz de crear su propio teatro. Contamos también con las aportaciones de Spolin (1992), Koudela (2019) y Slade (1978) para delimitar qué entendemos por actuación en la infancia, Serroni (2013) y Howard (2015) con definiciones generales de escenografía y su aportación a la construcción escénica y Romero (2015) para resaltar las especificidades del escenario en los espectáculos infantiles. Moura (2019) y Ramos (2013) aportan con sus investigaciones sobre la pluralidad del proceso creativo de los actores adultos y su relación con la visualidad del espectáculo, Dewey (2010) y Bondía (2002) con sus definiciones de experiencia y su importancia para el proceso educativo, Friedmann (2020), Soares e Oliveira (2023) y Freire (2020) con sus aportes sobre el niño, la infancia y el protagonismo infantil como posibilidad y realidad. Utilizando un enfoque dialógico y participativo inspirado en el Enfoque Triangular (1984) de Ana Mae Barbosa, se animó a los niños a valorar la importancia de los elementos visuales y sensoriales presentes en una producción teatral. Como producto final de esta disertación se realizó un cortometraje documental titulado “Teatro para mim”, que pretende compartir con imágenes e historias de los participantes, la experiencia de estar insertos en un proceso de montaje diferente al que ya han vivido, contribuyendo a las discusiones sobre el tema del teatro *con* los niños.

Palabras clave: Escenografía. Teatro con niños. Experiencia. Polifonía. Infancia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Maquete produzida pelos alunos na Turma do Criativo	19
Figura 2 — Comparação da representação da infância na arte. Maestro de la Magdalena (1290) e Velázquez (1656)	25
Figura 3 — Escola X Theatre/Sala Grande	51
Figura 4 — Rehearsal Room/Sala de Madeira	51
Figura 5 — Creative Room/Ateliê	52
Figura 6 — Scenic Design Room	52
Figura 7 — Apresentação pesquisa para responsáveis	53
Figura 8 — O registro audiovisual das vivências	54
Figura 9 — Primeira leitura do roteiro	59
Figura 10 — Desenvolvimento atividade desenho de croquis do cenário	60
Figura 11 — Desenhando o espaço cênico	62
Figura 12 — Crianças desenvolvendo a primeira atividade	68
Figura 13 — A casa do Visconde de Sabugosa. Desenho feito por MR(8)	69
Figura 14 — A casa da Emília. Desenho feito por JM(12)	70
Figura 15 — Exercício de percepção do espaço	71
Figura 16 — Conhecendo o Reino das Águas Claras	72
Figura 17 — Signos do Reino das Águas Claras. Feito por D(10)	73
Figura 18 — Signos do Reino das Águas Claras. Desenho feito por MR(8)	74
Figura 19 — Momento do sorteio do cenário: Caverna da Cuca	75
Figura 20 — Desenho a quatro mãos	76
Figura 21 — Sala da Dona Benta, feito por P(12) e MR(8)	77
Figura 22 — Caverna da Cuca, feito por D (10) e K (8)	77
Figura 23 — Apresentando os elementos da Caixa Cênica	79
Figura 24 — Apresentando os elementos da Caixa Cênica em foto	80
Figura 25 — O crime no zoológico	80
Figura 26 — A jaula do leão, feito por K(8)	81
Figura 27 — O espaço desenhado	81
Figura 28 — Apresentando o Theatro José de Alencar	82

Figura 29 — Planta palco Theatro José de Alencar	83
Figura 30 — O palco do Homem Aranha, feito por D(10)	84
Figura 31 — Produção da maquete de papelão	86
Figura 32 — Maquete Theatro José de Alencar finalizada	86
Figura 33 — Primeira leitura do roteiro.....	90
Figura 34 — Primeiro improviso com o roteiro	90
Figura 35 — O uso de objetos no primeiro improviso com o roteiro	91
Figura 36 — O palco do Hard Rock Café Fortaleza	93
Figura 37 — Primeiro ensaio com o roteiro	95
Figura 38 — Primeiro ensaio com o roteiro	95
Figura 39 — Exercício de composição de figurino	96
Figura 40 — Exercício de composição de figurino	97
Figura 41 — Croquis dos figurinos no quadro de cortiça.....	98
Figura 42 — Apresentação dos croquis para a costureira.....	99
Figura 43 — Croqui Figurino Cuca, feito por P(12)	100
Figura 44 — Croqui Figurino Dona Aranha, feito por G(10)	101
Figura 45 — Atividade de criação cenográfica	103
Figura 46 — Atividade de criação cenográfica	104
Figura 47 — Atividade de criação cenográfica	104
Figura 48 — Ensaio com um esboço de cenário	105
Figura 49 — Atividade de criação de maquiagem	107
Figura 50 — Croqui Maquiagem Branca de Neve, feito por JM(12)	108
Figura 51 — Croqui Maquiagem Dona Aranha, feito por G(10).....	109
Figura 52 — Primeiro ensaio geral.....	110
Figura 53 — Produção cenográfica durante ensaio geral.....	111
Figura 54 — Ensaio geral com figurino	112
Figura 55 — No aguardo para entrar no restaurante.....	113
Figura 56 — Palco ocupado com objetos da banda	114
Figura 57 — Maquiando a Emília.....	115
Figura 58 — Maquiagem Branca de Neve	115

Figura 59 — O Reino das Águas Claras	116
Figura 60 — Caverna da Cuca.....	116
Figura 61 — Visão superior do espaço	117
Figura 62 — Coxia improvisada	117
Figura 63 — O uso da luz cor azul no Reino das Águas Claras	118
Figura 64 — O uso da luz cor verde no Sítio do Pica Pau Amarelo.....	119
Figura 65 — Momento de agradecimentos	119
Figura 66 — Atividade final: as pílulas	122
Figura 67 — Figurino Emília, feito por MR (9)	134
Figura 68 — Figurino Pedrinho, feito por D (10).....	134
Figura 69 — Figurino Dona Carochinha, feito por R (11)	135
Figura 70 — Figurino Cinderela, feito por L (9)	135
Figura 71 — Figurino Príncipe Escamado, feito por D(10)	136
Figura 72 — Figurino Guarda do Reino, feito por K(8)	136
Figura 73 — Figurino Branca de Neve, feito por JM(12)	137
Figura 74 — Figurino do Dr. Caramujo, feito por JM(12).....	137
Figura 75 — Figurino Visconde de Sabugosa, feito por K(8).....	138
Figura 76 — Figurino Narizinho, feito por S (13)	138
Figura 77 — Croqui Maquiagem Visconde de Sabugosa, feito por K(8).....	139
Figura 78 — Croqui Maquiagem Cinderela, feito por L(10)	139
Figura 79 — Croqui Maquiagem Cuca, feito por P(12).....	140
Figura 80 — Croqui Maquiagem Dona Carochinha, feito por R(11)	140
Figura 81 — Croqui Maquiagem Dra. Caramujo, feito por L(9)	141
Figura 82 — Croqui Maquiagem Narizinho, feito por S(13)	141
Figura 83 — Croqui Maquiagem Príncipe Escamado, feito por D(10)	142

LISTA DE SIGLAS

IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
TVU	TV Universitária
MTEA	Musical Theatre Educators Alliance
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PPGARTES	Programa de Pós Graduação em Artes
AT	Abordagem Triangular

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A CRIANÇA E A CENA.....	24
2.1	Quando a criança começa a ser vista como criança?	24
2.2	Teatro Infantil, Teatro para Infâncias e Teatro com Crianças.....	29
2.3	O potencial criativo da criança	33
3	E SE O “SEMPRE FOI FEITO ASSIM” FOSSE DIFERENTE?.....	37
3.1	O ator que participa do processo	39
3.2	Os elementos visuais do espetáculo	42
3.2.1	<i>A Cenografia como material de construção de sentido</i>	44
3.2.2	<i>Cenografia em espetáculos infantis</i>	47
4	PERCURSO METODOLÓGICO	48
4.1	A experiência polifônica na sala de ensaio	56
4.1.1	<i>I Sinal: O espaço sentido e o desenvolvimento da percepção</i>	57
4.1.2	<i>II Sinal: O escrito e o não dito: a compreensão do roteiro</i>	59
4.1.3	<i>III Sinal: A incorporação dos elementos dramáticos e a apropriação do espaço cênico</i>	61
5	ABRE-SE A CORTINA: BEM VINDOS AO ARRAIAL DOS TUCANOS ...	64
5.1	Diários de Bordo: I Sinal	66
5.1.1	<i>Vivência 01: 29 de abril de 2022</i>	66
5.1.2	<i>Vivência 02: 07 de maio de 2022</i>	70
5.1.3	<i>Vivência 03: 14 de maio de 2022</i>	74
5.1.4	<i>Vivência 04: 21 de maio de 2022</i>	78
5.1.5	<i>Vivência 05: 28 de maio de 2022</i>	82
5.1.6	<i>Vivência 06: 10 de Junho de 2022</i>	85
5.2	Hiato: O distanciamento pelo descaso	87
5.3	Diários de Bordo: II Sinal	89
5.3.1	<i>Vivência 07: 09 de setembro de 2022</i>	89
5.3.2	<i>A divulgação do espaço da apresentação: 16 de setembro de 2022</i> ...	92
5.3.3	<i>Vivência 08: 23 de setembro de 2022</i>	94
5.3.4	<i>Vivência 09: 30 de setembro de 2022</i>	96
5.3.5	<i>Vivência 10: 7 de outubro de 2022</i>	98
5.4	Diários de Bordo: III Sinal	102

5.4.1 Vivência 11: 4 de novembro de 2022	102
5.4.2 Vivência 12: 11 de novembro de 2022	106
5.4.3 Vivência 13: 02 de dezembro de 2022	109
5.4.4 O dia da estreia: 04 de dezembro de 2022	113
5.4.5 Vivência 14: 09 de dezembro de 2022	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM QUE SE TRANSFORMA A CENOGRAFIA APÓS O ESPETÁCULO?	124
REFERÊNCIAS	127
ANEXO A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
ANEXO B — CROQUIS FIGURINOS.....	132
ANEXO C — CROQUIS MAQUIAGENS	137
ANEXO D — QR CODE - TEATRO PARA MIM.....	141

1. INTRODUÇÃO

A motivação para a escrita deste trabalho é pessoal, pois vem das minhas¹ experiências enquanto atriz e bailarina, vivenciadas na infância e adolescência, período em que participei ativamente de grupos de teatro do colégio e em cursos livres, durante vários anos. Ao resgatar memórias dessas vivências artísticas, percebi um padrão que se repetia constantemente ao final das montagens que participava: meu envolvimento em cima do palco era limitado, e restrito normalmente a declamar falas decoradas ensaiadas previamente, o que, junto com o nervosismo de estar vestindo um figurino nunca usado antes, em um espaço nunca desbravado, resultava em uma ansiedade e inseguranças que hoje, com minha interpretação de artista-pesquisadora consigo entender como uma dificuldade de me conectar plenamente com os espetáculos, pois nunca os vivenciava de forma completa.

Estive em cima dos palcos, sob o holofote, algumas vezes, sempre encantada pela sensação da luz quente tocando na pele, nas deusas sopradas pelos colegas na coxa, no frio na barriga minutos antes de entrar em cena e nos aplausos calorosos da plateia no final de cada apresentação, porém, apesar de familiarizada com os pisos de tablado, nunca me questioneei sobre quem estava por trás do fazer um espetáculo teatral acontecer. Lembro de participar de várias montagens em que os figurinos eram experimentados dias antes da apresentação, com apenas alguns pequenos ajustes a serem feitos e, nada além disso. Era comum me deparar com o cenário da peça apenas no dia da estreia e, normalmente, ele não influenciava em nada nas marcações previamente ensaiadas, pois era apenas um fundo desconectado do contexto geral da apresentação que apenas coloria um pouco mais a caixa cênica escura.²

Durante muitos anos convivi com essa realidade sem questionar muito por que as coisas eram feitas dessa forma, porque quando sugeria algo ou indagava se não poderia ser feito diferente, ouvia a fatídica frase assegurando que as coisas

¹ É importante pontuar que a escrita irá variar entre a primeira pessoa do singular, quando eu fizer menção às minhas memórias e a primeira pessoa do plural, nos momentos frutos de contribuição conjunta com os orientadores desta dissertação.

² Caixa Cênica, comumente encontrada em palcos italianos, é a parte do teatro que compreende a cena e todos os equipamentos normalmente utilizados para o espetáculo acontecer, como coxa, urdimento, pernas, bambolina, entre outros. Como a intenção deste espaço é não chamar mais atenção do que o espetáculo e os atores, é predominantemente todo escuro, preenchido com tecidos pretos.

sempre haviam sido feitas desta forma, o que me tolhia de perguntar qualquer dúvida nova ou insegurança que aparecesse durante o processo de ensaio.

Anos mais tarde, depois de um período afastada dos palcos, ainda no início da minha graduação em Arquitetura e Urbanismo em uma universidade na cidade de Fortaleza, Ceará, estava frustrada com a matriz curricular do curso e insegura de saber se tinha feito a escolha certa. Foi durante uma transmissão ao vivo da cerimônia do Oscar do ano de 2015, que ouvi pela primeira vez o termo *Set Design*, palavra em inglês usada para designar a ambientação de filmes e espetáculos, que me acordou para a possibilidade de trabalhar com aquilo pela primeira vez, pois, de certa forma, já me era um assunto um pouco familiar devido aos anos de apresentações, e ainda me mostrava uma tentativa de aproveitar meu diploma em Arquitetura e Urbanismo com algo que me entusiasmava mais do que a realidade do mercado de trabalho me apresentado até então. Esse encontro, de pronto, me fez iniciar uma série de pesquisas e leituras que me remeteram ao contexto da cenografia, temática que ainda não conhecia, mas que me despertou bastante interesse.

Sobre esse momento de investigação, ressalto o pensamento de Bondía (2002, p. 21) quando diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, pois a verdade é que, mesmo tendo vivido intensos períodos de ensaio nos tempos de atriz e bailarina amadora, nunca havia despertado o interesse acerca dos aspectos visuais presentes nos espetáculos que participei. Naquela ocasião despretensiosa de minha fase adulta e universitária, percebi que estava receptiva e disponível a procurar mais sobre o assunto ambientação cênica.

Até aquele momento na graduação, tive pouco apoio de professores e coordenadores, que abertamente diziam não ter muitas informações sobre o universo cenográfico. Isso me fez buscar auxílio em outros cursos, mais precisamente, os das áreas da Comunicação, habilitação em Publicidade e Propaganda, no de Jornalismo, Cinema e Audiovisual e Design de Moda. Decidi cursar algumas disciplinas desses cursos como optativas, tendo em vista que a universidade na qual estudava permitia esse tipo de mobilidade acadêmica, e com isso, comecei a refletir e discutir sobre a importância de se abordar o tema cenografia, sua relação direta com a arquitetura e a sua presença no dia a dia para o campo das artes, da cultura, do entretenimento e do terceiro setor.

Considero que esse despertar para a pesquisa cenográfica, naturalmente me levou para o universo do audiovisual, momento este que me fez trabalhar com o

cinema, participando voluntariamente como diretora de arte nos filmes dos amigos e na criação de cenários para os programas gravados em um estúdio da TV Universitária (TVU) de minha antiga instituição de ensino.

As conceituações trazidas por Howard (2015) sobre cenografia e sua definição de espaço, ao considerá-lo um organismo vivo, influenciado pelo passado, presente e futuro, somados ao conhecimento de Pallasma (2011, p. 11) adquirido na graduação, quando afirma que “a arquitetura relaciona, media e projeta significados”, me possibilitou criar cenografias únicas, conectadas com as propostas dos programas televisivos.

Foi apenas no final de minha graduação que voltei aos palcos, agora com outros olhos, quando soube que uma escola de cursos livres, com foco em artes cênicas da cidade, estava iniciando com seus alunos a montagem licenciada do espetáculo *Godspell: O Musical da Broadway*. Percebi uma oportunidade de ingressar na equipe criativa e ofereci meus conhecimentos sobre esse mundo e consegui entrar no projeto como estagiária.

Então, pela primeira vez, observei a caixa cênica por uma outra perspectiva, indo além das memórias afetivas que tinha com este espaço. A união do meu olhar sensível e o novo conhecimento técnico cenográfico que adquiri, possibilitou uma reconexão com o palco, a plateia e todo o maquinário que permitia a suspensão de cenários e iluminação. Essa nova percepção do espaço cênico foi resultado de uma experiência vital que me atravessou e transformou. Esse tipo de experiência é caracterizada por Dewey (2010) e Bondía Larossa (2002) por conectar o prático, o intelectual e o afetivo entre si, o que tornou consciente em mim, a possibilidade de contribuir no campo da arte-educação.

A curta temporada em cartaz de *Godspell: O Musical da Broadway* foi o suficiente para me aproximar da Escola X, que logo após as sessões, me convidou para ingressar no quadro de instrutores, tornando-me uma das responsáveis pela Turma do Criativo³, nome carinhoso escolhido pelo grupo de alunos que participaram dos encontros em horários extra ensaios, que tinham por objetivo proporcionar mais um momento de criação com os alunos interessados, mas que aproveitamos para

³ Para conhecer mais sobre a minha experiência com esses alunos, sugiro a leitura do artigo “A TURMA DO CRIATIVO: EXPERIÊNCIA AUTOBIOGRÁFICA COMO CENÓGRAFA/PESQUISADORA/ARTE-EDUCADORA NA MONTAGEM DE UM ESPETÁCULO INFANTIL” publicado nos anais do XXX CONFAEB.

iniciar a discussão sobre o processo criativo de um espetáculo e conseguimos produzir os objetos de cena utilizados pelos atores naquele semestre, como a maquete feita pelos próprios alunos ilustrada na Figura 1 abaixo.

Figura 1 — Maquete produzida pelos alunos na Turma do Criativo.



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Conviver com adultos e crianças, naquele momento, pela primeira vez, como uma arte-educadora em um contexto do meio teatral, do qual experienciei durante muitos anos quando criança, e perceber que a forma de montar espetáculos em cursos livres ainda permanecia da mesma maneira, ou seja, imposta e pouco aberta à diálogos e experimentações contemporâneas, alertou-me para uma urgência de incluir novas formas de contextualizar, fruir e produzir na sala de ensaio, a pluralidade que é o fazer teatral, pois a partir daquelas vivências comecei a compreender o potencial simbólico e narrativo dos elementos visuais de um espetáculo ao se tornarem extensões do corpo do ator (MOURA, 2019), não sendo algo avesso e excludente pensado e inserido apenas durante um ensaio técnico.

Acho importante frisar que esta percepção de que uma cena é composta por diferentes vozes, como foi explorado por Moura (2019), dialogando diretamente com o conceito de Atuação Polifônica criado por Maletta (2016), que alerta em sua pesquisa a extrema importância de incentivar as vozes criadoras dos atores desde o início da montagem para que se tenha um resultado satisfatório com a encenação, trata-se de uma abordagem pensada e focada em atores adultos, sendo preciso

enxergá-las e adaptá-las com cautela, uma vez que o foco desta pesquisa se deu com crianças que estão encenando em um curso livre de teatro, sem nenhum laço ou intuito profissional.

Durante as revisões bibliográficas realizadas para a escrita desta dissertação pude perceber que, ao se tratar de teatro *com* crianças, tema que aprofundaremos nos capítulos teóricos em breve, é comum não enxergá-las como atores, mas sim como *jogadores*, sujeitos que brincam e se expressam naturalmente, utilizando-se muitas vezes, de uma abordagem onde a criança descubra a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas, através da prática repetitiva, que compõem os Jogos Dramáticos (SLADE, 1978).

Acredita-se, porém, que a vivência processual presente na atuação polifônica⁴, termo que aprofundaremos com mais detalhes na fundamentação teórica desta dissertação com as definições estruturadas por Maletta (2016), podem vir a ser muito benéficas, se a enxergarmos como um processo incentivador do potencial criativo das crianças.

Apesar do assunto ser bem discutido e cada vez mais ganhar espaço em pesquisas e experimentações em grupos de teatro profissionais adultos, pouco se encontra de pesquisadores trazendo um olhar de estudo voltado para a temática da atuação polifônica com crianças no contexto da sala de ensaio.

Suspeita-se que devido ao descaso que o Teatro Infantil ainda enfrenta no Brasil, visto por muito tempo como mais fácil, sem necessidade de grandes qualidades técnicas, e conseqüentemente, negar à criança o seu lugar, o seu interesse como elemento prioritário e objetivo maior do processo de realização da obra (CAMAROTTI, 1984). As crianças, muitas vezes, são tratadas como um elemento débil, tolo, capaz apenas de entender uma linguagem frágil e rasa, estigmatizadas por não terem voz própria, e são duramente penalizadas se pensarmos no ator-polifônico abordado por Maletta (2016), pois, muitas vezes, elas sequer são vistas verdadeiramente como peças necessárias para que o Teatro Infantil possa efetivamente acontecer.

Quando Friedmann (2020) afirma que somente na década de 1930 a abordagem socioantropológica começa a formular pensamentos sobre os grupos

⁴ Atuação Polifônica é um termo usado por Ernani Maletta (2016) para descrever o resultado de uma prática contínua com atores, que utilizam exercícios e atividades que tem o objetivo de gerar uma tradução intersemiótica, mescla de métodos e conceitos que permitem um diálogo entre os diferentes discursos presentes nas artes cênicas.

infantis e as crianças começam a ser consideradas atores sociais que têm voz e linguagens, além de serem criadoras de culturas que têm direitos e precisam ser ouvidas e reconhecidas, entendemos que o que se sabe sobre as crianças é bastante novo e limitado, além de que, durante muitos anos, influenciado pelo adultocentrismo, pouco se considerou que crianças têm conhecimentos e sabedorias próprias. Assumi-las como protagonistas de suas próprias histórias é algo recente que é cada vez mais pesquisado no meio da arte-educação.

Com base no Efeito Polifônico de Maletta (2016), que aborda a manifestação múltipla, simultânea e não hierárquica dos elementos visuais que compõem o discurso da cena, e citando Camarotti (1984, p. 09) quando nos diz que “a criança é perfeitamente capaz de realizar o seu próprio teatro”, assume-se como objeto de estudo nesta pesquisa: a concepção cenográfica de um espetáculo infantil com crianças, em uma experiência polifônica, na intenção de que os intérpretes não apenas decorem as falas do roteiro, mas que sejam agentes criadores, em sintonia com todos os elementos de caracterização, visuais e sensoriais, que compõem a cenografia e o espaço dramático de um espetáculo infantil.

Ao problematizar a realidade na qual estive por muito tempo inserida, fiz o seguinte questionamento que norteia a pesquisa: como a criança compreende o fazer teatro, ao participar ativamente do processo de criação cenográfica de um espetáculo infantil onde irá atuar?

Diante desta indagação, temos como objetivo geral proporcionar uma experiência polifônica com crianças, organizada em três momentos, por intermédio de vivências de criação cenográfica de um espetáculo infantil interpretado por eles, e assim, em um processo de criação coletiva e horizontalizada, estimular a percepção dos partícipes para a importância de outros elementos visuais presentes em um roteiro teatral.

Utilizando-se da estratégia de coleta de dados na forma de fotografias, vídeos e diários de bordo, fruto das vivências nesses três momentos, produziu-se também o produto final desta dissertação, intitulado como “Teatro para mim”, um vídeo documentário de curta duração, que tem como objetivo compartilhar, com imagens e relatos dos sujeitos partícipes, a definição de teatro na visão das crianças, e compartilhar a experiência de estar inserido nesse processo de montagem diferente do que já foi experimentado por eles, evidenciando a relação construída nos encontros com as crianças e as estratégias de inserir o tema cenografia no processo de ensaio,

além de promover a discussão sobre a realidade enfrentada em várias escolas de cursos livres que enxergam a criança como parte integrante do espetáculo, mas não as confia à capacidade de criar ativamente no seu processo de aprendizagem e atuação.

Para os aprofundamentos necessários de investigação sobre os conceitos que norteiam esta dissertação, utilizamos de uma vasta quantidade de autores, por entender que o tema exige um trato heterogêneo, e por isso, foi necessária a contribuição teórica de diversos pesquisadores que se complementam. Spolin (2019), Koudela (2019) e Slade (1978) delimitam o que conhecemos por interpretação dentro do campo das infâncias, Maletta (2016) aborda a metáfora da polifonia e sua proposta de atuação integral na formação de artistas *multiperspectivos*, Serroni (2013) e Howard (2015) trazem definições gerais de cenografia e sua contribuição para a construção cênica, enquanto Romero (2015) aprofunda seus conhecimentos na importância da cenografia em espetáculos infantis. Moura (2019) e Ramos (2013), com as suas pesquisas sobre a pluralidade do processo criativo dos atores e sua relação com a visualidade do espetáculo, Dewey (2010) e Bondía (2002) com suas definições de experiência e a sua importância para o processo educativo, e Camarotti (1984), Friedmann (2020) com suas contribuições sobre a criança, a infância, e o protagonismo infantil como uma possibilidade e realidade, porém ainda desperdiçado.

Em respeito à construção da abordagem metodológica utilizada com os participantes da vivência experienciada nesta pesquisa, no que diz respeito à desenvolvimento infantil e suas peculiaridades, nos baseamos nos ensinamentos de Vigotski (2018), além de Freire (2021) e Barbosa (1989), que contribuíram com suas visões de uma pedagogia autônoma e participativa, eficiente quando conectada entre si e essencial para a construção do senso crítico e estético.

Para a organização textual e melhor entendimento sobre o assunto, dividimos a pesquisa em seis capítulos, iniciando pela introdução, onde compartilho toda a motivação pessoal que me inquietou para o início desta pesquisa, além de apresentar os principais autores que contribuíram para a construção desta dissertação. Seguindo para o segundo capítulo, intitulado *A criança e a cena*, iniciamos com a contextualização histórica de como a visão sobre a criança e a infância foi desenvolvida de forma lenta e gradual nos últimos séculos; as diferenças entre Teatro Infantil, Teatro para Infâncias e Teatro com Crianças; e finalizamos argumentando sobre o potencial criativo da criança.

No terceiro capítulo, o título-pergunta *E se o sempre foi assim fosse diferente?*, apresentamos a experiência de dois grupos adultos que aplicam um modelo de teatro polifônico e uma escola de artes em São Paulo que estimula o potencial criador das crianças em suas vivências não restringindo a sua formação a uma apresentação. Seguimos no mesmo capítulo apresentando a importância dos elementos visuais que compõem um espetáculo teatral, dando ênfase à cenografia e suas peculiaridades em espetáculos infantis.

No quarto capítulo apresentamos ao leitor a metodologia em que se baseia esta pesquisa qualitativa e o uso da abordagem triangular, de forma teórica e prática, além de apresentar o locus da pesquisa e detalhar o que é a nossa experiência polifônica em três tópicos, inspirados nas três campanhas que sinalizam o início do espetáculo, como as vivências foram idealizadas e estruturadas, focando na percepção do espaço, a compreensão do roteiro e a apropriação do espaço cênico, nesta ordem.

O quinto capítulo, com o título *Abre-se a cortina: bem vindos ao arraial dos tucanos*, é o espaço reservado para a partilha das experiências vivenciadas com os participantes durante o processo de ensaio, onde compartilharemos os diários de bordo e o que resultou a aplicação da abordagem desenhada e apresentada previamente, e antes de compartilhar as referências bibliográficas fundamentais para a construção desta pesquisa, trazemos a conclusão com o título-pergunta *Em que se transforma a cenografia após o espetáculo?*, no qual apontaremos as reflexões finais resultantes após a apresentação dos alunos e o encerramento dos encontros com a turma.

Espera-se com esta dissertação incentivar a participação ativa de crianças nos processos criativos em práticas de montagem teatral, compartilhando uma experiência com outros pesquisadores e arte-educadores que pode enriquecer os períodos de ensaios e contribuir com a formação estético-crítica de jovens, confiando-os o protagonismo que são mais do que capaz de assumir.

2. A CRIANÇA E A CENA

“Talvez nunca devesse se subestimar o poder de uma criança” (HEYWOOD, 2004, p. 229)

2.1 Quando a criança começa a ser vista como criança?

Ainda é muito recente a movimentação para estudar a criança e a infância. Ariès (1973), pioneiro ao afirmar certas características históricas da infância, compartilha em sua obra, que durante muito tempo, ainda na idade média, era como se “não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (p.50), e a criança não fosse entendida como um ser com individualidade, passando muitas vezes despercebida.

Estima-se que as altas taxas de natalidade e mortalidade vivenciadas na época contribuíram para enxergar a infância apenas como um período efêmero de transição para a vida adulta. *A descoberta da infância* (ARIÈS, 1973) apenas ocorre na Europa a partir do século XVI e XVII, com o Mercantilismo⁵, quando a criança começa a ser observada e percebida, que é o que começa a diminuir a indiferença entre crianças e adultos.

Quando a criança começa a ser vista de forma diferente na sociedade burguesa, passando a ser reconhecida com necessidades diferentes das do adulto, isso muda as relações existentes no meio social, e segundo Rocha (1997, p.24):

Vimos nascer aí um sentimento contraditório, que atribui à criança a ingenuidade e a inocência e, ao mesmo tempo, a imperfeição e a incompletude, transformando as atitudes sociais em paparicação, ou em moralização, que acabam por se refletirem como oposições fundamentais na orientação dos modos clássicos de inserção dos novos sujeitos à sociedade.

É a partir do século XVII que a criança, até então desconsiderada e esquecida, passa a ser vista como frágil, incompleta, e, de acordo com Freire (2020, p.19), “frequentemente associada a uma visão angelical”, clichê ainda muito difundido na contemporaneidade.

Podemos perceber na Figura 2 abaixo, ao analisar lado a lado, duas representações da infância feitas com quatro séculos de intervalo entre elas, a

⁵ Foi uma prática econômica ocorrida na Europa entre os séculos XV e XVIII, que marcou a transição do feudalismo para o capitalismo, fortalecendo a burguesia e monarcas absolutistas.

mudança da representação infantil em pinturas, resultado proporcional a maior observação na criança e crescimento da relevância do seu papel na sociedade.

Figura 2 — Comparação da representação da infância na arte. Maestro de la Magdalena (1290) e Velázquez (1656)



Fonte: Arquivo Pessoal (2022)

Enquanto na pintura bizantina da esquerda, feita por Maestro de la Magdalena em 1290 ainda representa um menino Jesus com aparência de um mini adulto, Velázquez, em 1656 já traz a suavidade e curvas da aparência infantil em seu quadro *Las niñas*, mesmo representando-as em roupas que poderíamos questionar serem pensadas para uma criança, mas que já apresenta uma revolução para a época.

Somente séculos mais tarde a abordagem socioantropológica começa a formular pensamentos sobre os grupos infantis, e as crianças começam a ser consideradas atores sociais que têm voz e linguagens próprias, além de serem criadoras de culturas que têm direitos e precisam ser ouvidas e reconhecidas.

De acordo com Soares e Oliveira (2023), foi “através da Sociologia da Infância que se torna possível entender a criança como um ator social que possui e produz cultura de diferentes formas”, contribuindo para a valorização da criança como um grupo social, com direitos garantidos e reconhecida, enfim, como produtora de cultura, ressignificando o conceito de criança e infância.

Surge então, a “Pedagogia Nova”, ou Movimento da Escola Nova, criado na Europa e Estados Unidos no Século XIX, e começa a surgir no Brasil por volta de 1930, ganhando mais visibilidade com as escolas experimentais dos anos de 1940 aos anos de 1960 (FERRAZ e FUZARI, 2018), com um pensamento focado muito

mais na expressão individual dos alunos do que na concepção de um produto final propriamente dito elaborado por eles.

A proposta desse modelo experimental de educação, fundamentada em novos estudos pedagógicos, psicológicos e filosóficos, era tratar a experimentação como base do ensino, e mostrar a importância da criação artística para a aprendizagem, além de enxergar a criança em seu aspecto global, observando seus comportamentos, estímulos e meios, para que pudessem desenvolver um desempenho mais criativo e harmonioso. (FERRAZ e FUZARI, 2018)

Concomitantemente, Maria Montessori (1870-1952), educadora italiana, desenvolve sua metodologia que buscava atender aos princípios da Escola Nova, educando para a liberdade, a autogestão, e a construção de uma sociedade democrática (COSTA, 2001). Montessori (1870-1952) acreditava que a criança deveria ser a autora da própria educação, tornando o professor responsável por ajudar o desenvolvimento dessa capacidade, sendo um observador que sabe quando deve agir e quando deve permanecer em segundo plano.

De acordo com as pesquisas de Costa (2001), a técnica de ensinar de Montessori (1870-1952) acontecia de maneira indireta, sem utilizar da imposição como faz a educação direta, nem deixar a criança desassistida, uma vez que:

[...] devemos ter em mente: dar a liberdade à criança não é abandoná-la a si própria ou negligenciá-la. Nossa ajuda não deve tornar-se uma passiva indiferença às suas dificuldades. Ao invés disso, devemos acompanhar esse crescimento com uma vigilância prudente e afetuosa (MONTESSORI, s/d, p.37 apud COSTA, 2001, p.309).

Enxergar a criança e seus interesses, desenvolver a concentração na diversidade individual, com ênfase no educando e não apenas no conhecimento preestabelecido, são os primeiros passos para que elas conquistem espaço como sujeitos no processo histórico.

Até mesmo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o conjunto de normas que foram criadas para a proteção dos direitos da criança e do adolescente aplicando medidas julgadas por um juiz é recente, de julho de 1990, e vem mudando a forma como essas pessoas são percebidas na sociedade, considerando criança, para os efeitos da Lei, a pessoa com até 12 anos incompletos, e o adolescente entre 12 e 18 anos de idade.

Definir uma faixa etária, por mais simples que possa parecer, em uma sociedade centrada no adulto, onde a criança é promessa e potencialidade, uma condição a ser ultrapassada, e o adulto (educador) se relaciona, portanto, com um futuro adulto e não com uma criança concreta (ROCHA, 1997), é uma atitude muito importante. Garantir o mínimo de respeito para esses jovens, pelo menos juridicamente, colabora para que a criança seja minimamente enxergada como sujeito detentor de direitos, não podendo ser ignorado ou invalidado.

Ao reconhecer nossa sociedade adultocentrista, onde tomamos decisões pelas crianças sem consultá-las, sem lhes dar voz ou criar espaços de escuta (FRIEDMAN, 2020), percebemos que no ensino das artes, mais especificamente no ensino de teatro para crianças, apesar de estar em constante transformação, ainda se reforça pensamentos que desconsideram o protagonismo espontâneo das crianças, pois:

Na ânsia por ensinar, doutrinar, dominar, domesticar, proteger, o teatro infantil, muitas vezes, suprime a valorização da criança enquanto sujeito pensante, com ideias e desejos próprios. Com frequência, a criança não é vista como alguém inteligente, sensível, que tem potencial para fruir poeticamente um espetáculo, a partir de uma recepção ativa através da qual é capaz de se identificar, se pensar, se questionar. Poucos criadores levam em consideração que a criança, assim como o adulto, é afetada pelas imagens, pelas sonoridades, sendo capaz de estabelecer inúmeras relações entre os elementos da cena, (re)construindo novos mundos, também através da experiência sensorial e da construção de sentidos. (FREIRE, 2020, p.65)

Pela necessidade de reafirmar a complexidade do sujeito criança, que tem desejos e necessidades próprias, utiliza-se nesta pesquisa o conceito plural de *Infâncias*, que, de acordo com Freire (2020, p.28) “considera as incontáveis realidades distintas de ser criança, já que as múltiplas possibilidades são determinadas por contextos sociais, naturais, geográficos, etc” e assim, procurar valorizar a criança como indivíduo com suas particularidades, uma vez que:

Não é mais possível concebemos um conceito estático para infância. Se temos culturas, religiões, estratos sociais, capital cultural diferentes em cada família, se as crianças estão em contextos diferentes e as variáveis de classe social, econômica, política e religiosa que envolve cada criança é diferente, então como é que podemos falar e aceitar a ideia de que existe uma única infância? (LUSTIG, 2014, p.10)

Por isso, abraça-se nesta dissertação os estudos já feitos por pesquisadores como Lev Vigotski (2018), que acreditava que o conhecimento é constantemente

construído de acordo com as interpretações de mundo que cercam o sujeito, partindo do ponto de que a criança inicia a sua aprendizagem antes mesmo de iniciar a escola, construindo o seu conhecimento pelas vivências e experiências prévias, utilizando de brincadeiras e brinquedos do cotidiano para o seu desenvolvimento motor, psíquico e social.

Com suas vivências a respeito do Teatro, onde atuou ativamente na escolha de cenários e direção de espetáculos (BARROS; CAMARGO; ROSA, 2011), o psicólogo estudou o desenvolvimento humano de acordo com seus aspectos culturais e sociais, e apresentou estudos sobre um recurso didático que auxilia no ensino das crianças até a contemporaneidade: o jogo, o ato de brincar influenciando diretamente na construção do pensamento infantil por ser um ato intencional e consciente (SCHERER, 2013).

Apesar de não ser muito valorizado no meio escolar formal, sendo substituída muitas vezes pelo ensino tradicional, a brincadeira, brinquedo e jogo são responsáveis pela criança se apropriar de um mundo imaginário, reproduzindo situações da realidade que a cerca. Observando o processo de desenvolvimento da criança, conseguimos perceber a relação entre o brincar e a construção de novas aprendizagens, pois, de acordo com Dos Santos, Dias e Araújo (2018, p.10):

[...] por meio do brinquedo, ela liberta seu pensamento para que não fique estritamente ligado aos estímulos perceptuais. Ela consegue imaginar uma situação, desligando-se do mundo material, concreto do qual tem contato, desenvolvendo assim capacidade de se desprender do real significado do objeto, (da madeira, por exemplo), podendo imaginá-lo como um boneco. Nesse momento, o pedaço de madeira passa a ter outro sentido, indo além do seu aspecto e significado concreto.

Assumir que a visão de mundo é decorrente de experiências resultantes do papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem, e que “em cada período do desenvolvimento infantil a imaginação criadora funciona de modo peculiar” (VIGOTSKI, 2018, p.24), foi um dos fatores que incentivou de proporcionarmos durante nossas vivências na sala de ensaio, desde o primeiro dia, momentos de troca entre os partícipes, reconhecendo suas múltiplas linguagens e suas expressões por meio de gestos e atos verbais e plásticos próprios.

É interessante perceber e reconhecer que, desde o primeiro encontro desta dissertação com os sujeitos partícipes, “ver o ponto de vista da criança, em um

processo criativo, é observar o que a própria criança está produzindo em termos de gestos, movimentos, ações, ou até mesmo de som; tudo pode ser criado a partir do que ela nos oferece” (CRUVINEL, 2015, p.150), o me fez assumir uma postura mais passiva na sala de ensaio, me colocando no lugar de facilitadora, deixando-os à vontade para propor, criar, sem impor, adaptando-me durante o processo e assim, assumindo o pensamento polimorfo natural das crianças, que possibilita um universo de possibilidades em pesquisar sua relação com teatro e artes visuais.

2.2 Teatro Infantil, Teatro para Infâncias e Teatro Com Crianças

Até o início do século XX, poucas eram as contribuições teatrais dirigidas às infâncias que não estivessem restritas ao teatro de bonecos ou teatro de sombras. Quando havia exceções, com atores adultos em cena, eram produzidas por religiosos e tinham, na maioria das vezes, a única intenção de educar, com mensagens de cunho moral, na esperança de formar bons cidadãos trabalhadores no amanhã. De acordo com Lomardo (1994, p.18):

A partir da virada do século XIX para o século XX, a função pedagógica do teatro passa a ser vista com olhos mais cuidadosos, em função principalmente das propostas educacionais formuladas por Maria Montessori e John Dewey. Essas propostas incluíam a noção do conhecimento como produto da ação, o reconhecimento da criança como um ser essencialmente ativo, a redução do tamanho do mobiliário escolar, enfim, toda uma atitude que resultava na observação cuidadosa das necessidades específicas da infância, considerada agora como um período importantíssimo na vida do ser humano, período esse caracterizado por uma série de demandas particulares e, portanto, merecedor de uma atenção também particular.

Inicia-se então, por volta do ano 1917, na Rússia, um movimento para repensar a participação passiva das crianças no teatro produzido na Europa até então, onde não tinham quase nenhuma participação, inaugurando em 1918 o Teatro da Criança, considerada a primeira companhia moderna de teatro para crianças, com atores e atrizes adultos representando sem o uso de bonecos.

De acordo com Lomardo (1994, p.19 e 20), o Teatro da Criança:

[...] tinha como objetivo maior a formação do cidadão socialista, e seus mecanismos de funcionamento eram orientados pelo espírito

excessivo e rigor científico que caracterizava grande parte da atividade cultural na Rússia pós-revolucionária.

O projeto, idealizado por Lunachasky (1875-1933), dramaturgo responsável pelas políticas públicas revolucionárias para a Educação, foi dirigido por Natalia Satz (1903-1993), diretora de teatro recomendada pelo consagrado diretor de teatro Konstantin Stanislavski (1863-1938), que recusou o cargo.

No mesmo período, também na Rússia, apesar de ter sido muito menos divulgada, Asja Lacis (1891-1979), atriz e diretora de teatro, tinha uma intenção mais parecida com a da nossa pesquisa, uma vez que almejava florescer nas crianças um papel que ia além do espectador, e procurava “descobrir formas de teatro que garantissem a máxima margem possível de autonomia para que as crianças aprendessem a ser ativas, desenvolvendo as suas capacidades” (LACIS apud PAŠKEVICA, 2006, p. 85 apud CORTEZ, 2018, p.61).

Cortez (2018, p.61) diz que “o teatro de Natalia Satz era com adultos *para* crianças e o de Asja Lacis era com crianças e *para* crianças”, incentivando a autoatividade, que divergia da política cultural imposta no país na época, fato que fortalece a suspeita do motivo da dificuldade de encontrar trabalhos de Lacis, aparecendo em publicações sobre teatro infantil no Brasil apenas após a década de 1960. Lacis acreditava em uma pedagogia proletária, que garantisse às crianças a realização da infância, e criticava:

A educação burguesa está dirigida ao desenvolvimento de algum talento a partir de faculdades específicas, afinal a sociedade burguesa quer que as pessoas produzam, mais cedo quanto possível, algum tipo de mercadoria. Esse princípio se explicita na educação infantil em todos os aspectos. Quando essas crianças fazem teatro, p. ex., temos como resultado principal a encenação, a entrada diante do público. De pronto está perdida toda a alegria da produção. (LACIS, 1989, P. 46-47 apud CORTEZ, 2018, p.67).

No Brasil não foi muito diferente, o Teatro Infantil esteve até a década de 1940 exclusivamente nas mãos de educadores, incentivados pelo Teatro da Criança de Natalia Satz (1903-1993), o que historicamente foi responsável por ser visto e utilizado principalmente com uma intenção didática, com interesse predominante em formar o cidadão do amanhã, futuro adulto, o que resultou na perda da fruição artística do espetáculo, e dessa forma, limitou-se o teatro infantil a um instrumento de doutrinação,

esquecido como forma de manifestação artística, quando comparado ao teatro para adultos. (FREIRE, 2020).

Para continuarmos no desenvolvimento deste tópico precisamos explicar as diferentes interpretações que ocorrem quando utilizamos o termo Teatro Infantil. Podemos dizer, de acordo com Lomardo (1994) que existem, hoje, duas variações de Teatro Infantil: a que tem adultos interpretando os personagens, para crianças assistirem, e a outra, que é normalmente utilizada com sentido pedagógico, onde as próprias crianças encenam a história.

Por compreender que as palavras assumem dimensões políticas, e para não correr o risco de causar nenhuma confusão semântica, utilizaremos nesta pesquisa os mesmos termos utilizados por Lomardo (1994) em seu livro *O Que é Teatro Infantil*, onde utiliza-se o termo teatro *para* crianças quando se refere a um teatro infantil de cunho artístico, e teatro escolar, teatro educativo ou teatro-educação quando se refere ao seu aspecto pedagógico.

De acordo com as análises do jornalista e crítico Dib Carneiro Neto (2014), atualmente é crescente a compreensão de se fazer o Teatro Infantil como arte, e não apenas como aula, de forma a incentivar que a criança tenha curiosidade em perceber a diversidade do mundo, porém ainda é frequente a desvalorização da experiência estética. Ignora-se que, “só observação não é bastante. Temos de compreender a significação do que vemos, ouvimos e tocamos” (DEWEY, 1979, p. 67) para que assim possamos realizar conexões com futuras experiências.

Encontrar espaços, principalmente os de cursos livres de teatro, que restringem a experiência teatral com crianças a práticas de montagem focadas na encenação de um texto famoso é mais comum do que talvez deveria ser. Se apropriar de uma estratégia que vende o *glamour* de produções internacionais, muitas vezes sem direitos autorais e nenhuma adaptação textual, ao promover a criança como um potencial ator mirim profissional, é uma forma de atrair muitos pais e jovens que já chegam no primeiro dia de aula com uma expectativa e uma idealização sobre um tipo de Teatro.

Reconhecer a real importância ao estabelecer um relacionamento entre antes e depois, mostrando as consequências das decisões tomadas, permitindo uma experimentação e aprendizado durante o processo, ao enxergá-lo sem foco exclusivamente no produto final, significa entender, quando Koudela (2019, p.25) diz que, “o aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se

preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais, se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea”.

Percebemos que esta forma de esquecer ou ignorar a potencialidade crítica e criadora da criança ainda é resquício da evolução histórica que acompanhamos no tópico anterior, e que, de acordo com Friedmann (2020, p.37) ainda:

[...] temos o imenso desafio de escutar, observar e adentrar os universos infantis para reconhecer a multiplicidade de jeitos de ser criança, de viver as infâncias, de expressar e ressignificar linguagens e culturas.

Mesmo concordando quando Pupo (1991, p.19) diz que “a existência de um teatro endereçado à criança contribui para o gradativo desenvolvimento da autonomia de uma produção de bens culturais voltada exclusivamente para as gerações mais jovens”, é preciso, talvez mais do que nunca, questionar a forma como esse teatro é realizado, pois um dos principais problemas atrelados ao teatro infantil, como já identificado por Camarotti (1984), é sua fácil comercialidade.

Enxergar o teatro infantil e seu potencial formativo, ou seja, estimulando as crianças a construir seus cenários, desenhar seus figurinos e escrever seus roteiros, desenvolvendo um pensamento criador e original, é assumir que “a criança também pode aprender a não-fazer-de-conta, mas ‘tornar real’” (SPOLIN, 2019, p. 255).

Concordar com Spolin (2019, p.250), quando diz que “a criança pode dar uma contribuição honesta e verdadeira ao teatro se lhe for permitida a liberdade pessoal para experienciar”, é o que me incentiva enquanto pesquisadora a questionar a hierarquia estabelecida entre o adulto e a criança no processo de criação e representação do espetáculo, o que propõe uma mudança na lógica representacional da forma de realizar o chamado teatro *com* crianças.

Para esta pesquisa, assume-se uma luta pelo teatro para crianças que de fato mobilize e incentive os partícipes, promovendo o seu protagonismo e respeitando as suas limitações e dificuldades, acreditando que:

Por meio de um teatro que “brinca”, percebemos que a criança cria imagens e construções que oferecem um repertório bastante pessoal e íntimo, que amplia seu universo poético e metafórico na relação com os outros e com as formas de resistência que a realidade externa apresenta. (CORTEZ, 2018, p.124)

Dessa forma, se apropriou durante todo o processo desta dissertação de que utilizar de uma estratégia como o jogo simbólico proposto por Spolin (2019), é uma forma da criança brincar espontaneamente, libertando a interpretação de toda a carga de super-atuação, propiciando um momento de descoberta e de expressão criativa. Dessa forma, a criança pode se apropriar da ação artística, despertando a sua criatividade e autonomia a partir do jogo e da reflexão, tornando-a autora da sua forma de pensar, atuar e fazer teatro.

Decorrentes do resultado de pesquisas realizadas durante anos, ligada ao movimento *off-off-broadway* de renovação do teatro norte-americano nos anos sessenta, o sistema criado por Viola Spolin (1906-1994) é uma proposta educacional que propõe-se a indicar um caminho para a realização de um teatro autêntico e significativo, incentivando a criatividade, baseado em experimentações e improvisos.

Criatividade essa, que de acordo com Spolin (2019, p. 257), é uma atitude, curiosidade e comunhão, é “processo-transformação-processo”, promovido em descobertas realizadas em grupo, incorporando elementos desenvolvidos durante as dinâmicas de improviso. É momento de descoberta, um fluxo de criação orgânica, é naturalmente inserir a criança no processo criativo.

Entender a brincadeira como um comportamento natural das crianças e observar o que elas são capazes de criar, mesmo nas condições mais adversas possíveis, é uma constatação da imaginação intrínseca a elas, que apenas precisam de uma oportunidade para mostrá-la.

2.3 O potencial criativo da criança

A desvalorização da infância faz com que o teatro infantil também seja desvalorizado. Camarotti (1984) observa em sua pesquisa que o descaso do adulto com o potencial da criança, o descaso da própria classe teatral com o teatro infantil, assumindo-o como mais fácil de ser executado e a grande comercialidade ao enxergar o teatro para crianças como uma grande fonte de lucro, são os principais problemas enfrentados. Reduzir o teatro infantil a montagens de contos de fada, muitas vezes com os mesmos diálogos, mesmos figurinos, e as mesmas canções é fazer um teatro oportunista, de olho na bilheteria (CARNEIRO NETO, 2014).

Apesar das grandes conquistas no eixo de teatro-educação, vemos muitas crianças ocupando um espaço de pouca participação durante o processo criativo de

um espetáculo, principalmente quando estão inseridas em um modelo de produção que, apesar de usar o nome teatro para crianças, ensina-as que fazer teatro é ler o roteiro, decorar as falas, ensaiar as marcações de cena já pré-definidas e focar apenas em realizar a apresentação, engessando a criação infantil.

É frequente deparar com situações de ensaios para 'festas' em que as crianças acabam por 'emprestar' seu corpo para as representações, representando mais com medo que com prazer, pois os educadores e os pais 'terão de gostar'. Tudo é feito contra a espontaneidade e a criatividade das crianças, que se limitam a cumprir as ordens de quem organiza a festa ou o teatro e de quem faz os fatos, constrói os adereços e os cenários. (ALVES, 2003, p.75)

Valorizar a criatividade e a liberdade durante a criação significa considerar que as crianças têm direito à fruição artística, e além disso, são capazes de criar e imaginar, com suas linguagens próprias. Perceber a criança não mais como um sujeito passivo incapaz de ser crítico, mas sim como protagonista, nos faz, assim como fez Camarotti (1984), analisar o teatro, independente de como é chamado, a partir do ponto de vista da própria criança, uma vez que “a criança é perfeitamente capaz de realizar o seu próprio teatro” (CAMAROTTI, 1984, p.09), e tratá-la como incapaz e tola, seja por inocência ou descuido, impede o florescimento do seu potencial criativo.

Reconhecer que o teatro da criança é naturalmente decorrente de uma brincadeira e do improviso é o primeiro passo para desenvolver o seu potencial criativo em cena. Camarotti (1984) diz que o grande caminho para a liberação da criatividade infantil é o uso de jogos cênicos, como os de Viola Spolin (1906-1994), considerada por muitos como a referência norte-americana do teatro improvisacional.

Spolin (2019) desenvolveu uma metodologia com jogos teatrais muito utilizada por educadores no teatro infantil. Explicitamente influenciada pelos pensamentos de Stanislavski (1863-1938), ao compreender que “o ensino do teatro parte da vivência na atuação, diretamente relacionada às improvisações, vivência prática de construção dos conceitos incorporados do atuar” (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p.141), a diretora de teatro propõe que o improviso aconteça a partir de uma estrutura dramática, com a definição do Quem (personagem), do Onde (ambiente) e do O Quê (ação desenvolvida).

O jogo teatral improvisacional, na perspectiva proposta por Spolin, é ação no “aqui e agora”, quando cabe aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando, no jogo e pelo

jogo, por isso aponta para um processo de aprendizado pela ação, no qual o produto é o processo e o processo é o produto. Um procedimento distinto do conhecido processo teatral de primeiro ensaiar, decorar e depois apresentar um determinado texto teatral tal como foi ensaiado. É uma metodologia que em si contesta a prática pedagógica de se aprender sentado. (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p.39)

Perceber que fazer teatro com a criança não poderia significar outra coisa além de assumir um modo de criar tipicamente delas, centrada em “experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (FREIRE, 2021, p.105), nos fez assumir o compromisso de proporcionar a liberdade para o florescer das inúmeras possibilidades no campo do poético e do imaginário, como defendido por Spolin (2019), mostrando que o caminho que optamos por seguir durante a nossa jornada, ao propor e estimular os partícipes a questionar, criar, e experimentar, é fértil, necessário, renovador, e político.

Uma vez compreendido o poder criativo das crianças e o complexo sistema de produção em série que muitas vezes elas estão submetidas, por uma inocência dos pais ao querer proporcionar uma educação artística que muitas vezes não tiveram acesso, sente-se a necessidade de buscar conhecer mais a fundo, um modelo de teatro que estimule o coletivo e o colaborativo na sala de ensaio durante todo o processo de montagem.

Apesar de Slade (1978) trazer questionamentos sobre os riscos ao desenvolvimento da personalidade da criança ao estimulá-la a realizar apresentações em palcos muito nova, antes dos treze anos de idade, alegando que “elas não estão pensando no que estão dizendo ou fazendo” (p.99), discorda-se dessa ideia por tudo que foi vivenciado durante esta pesquisa.

Compreender que a criança deve ser estimulada sem nenhum tipo de pressão externa que a incentive apenas a valorizar a apresentação final é sim muito importante, mas se torna utópico dentro da realidade de cursos livres onde esta pesquisa foi realizada, uma vez que as crianças, mesmo novas, já haviam se apresentado em espetáculos grandiosos, que moldaram sua forma de enxergar o fazer teatral e sua percepção dentro desse processo.

Ter a sensibilidade de enxergar as crianças e a bagagem que elas trazem antes desta intervenção nos fez buscar alternativas para incluí-las de forma pura e sincera durante as vivências, na intenção de criar um espaço dialógico onde elas se sentissem

detentoras do conhecimento vivido por elas, mas também abertas a conhecer uma forma de fazer teatro diferente do experienciado até então.

3. E SE O “SEMPRE FOI FEITO ASSIM” FOSSE DIFERENTE?

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (FREIRE, 2021, p.33)

Apesar do Teatro ser, em sua essência, uma arte realizada coletivamente, “ao longo da história do teatro ocidental, vimos a soberania do dramaturgo, coordenando a centralização do texto em relação aos outros elementos da cena” (DUARTE, 2022, P.65). No século XX, a criação coletiva e o processo colaborativo crescem em grupos de teatro adultos, que enaltecem uma diretriz dialógica, mutável, resultado de uma reforma cênica para atender demandas sociológicas e artísticas, propondo que a figura do encenador ocupe um espaço de agente catalisador, não de um detentor do saber, menos como um chefe, e sim mais como um organizador de todo o processo.

Questionar a figura de poder que o diretor simbolizava, mesmo reconhecendo a sua indispensabilidade, permitiu que a caixa teatral experimentasse conceitos como hibridismo, polissemia e polifonia. A proposta, como Duarte (2022, p.110) diz em sua pesquisa, era então:

Uma companhia na qual todos os membros tivessem a chance de participar e de criar todos os elementos cênicos enquanto as funções especializadas eram mantidas, de modo que cada aspecto da montagem estava sob influência do grupo, mas sob responsabilidade e coordenação de uma única pessoa que tomaria as decisões finais.

A valorização do grupo e a coexistência entre a hierarquização criativa desencadeou a compreensão da pluralidade e a natureza multivocal do processo, formalizando um sistema de criação teatral inspirada na “troca de referências, inspirações e experimentações em sala de ensaio que garantem o compartilhamento da criação; a formalização das funções especializadas; e o estímulo constante a pesquisas sobre prática, grupo e linguagem.” (DUARTE, 2022, p.117 e 118)

Partindo da afirmação de Maletta (2016, p.58) de que “o Teatro é uma arte de natureza polifônica”, é importante falarmos sobre este conceito e explicarmos o complexo sistema de signos⁶ que compõem a linguagem teatral. O termo polifonia,

⁶ Signo, na definição da Semiótica, de acordo com Peirce (1977, p. 46) é “aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém”. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez, um signo mais desenvolvido.”

muito utilizado no campo da música, entendido como um conjunto harmonioso de sons, é ressignificado no campo das artes cênicas, devido a todas as suas manifestações de discursos múltiplos, que transformam o fazer teatro em um trabalho transdisciplinar.

O livro *Atuação Polifônica*, de Ernani Maletta (2016) foi fundamental para a fundamentação teórica desta pesquisa, mesmo sendo resultado de vivências com atores adultos, pois o compartilhamento das experiências vividas por Maletta (2016) nos despertou a vontade de experimentar com as crianças o processo de ensaio de uma forma prática transdisciplinar.

Visto que os sujeitos partícipes desta pesquisa já tinham experiências anteriores de outros processos de montagem, e por isso, predispostos para perceberem o teatro como uma “arte que se manifesta por meio do entrelaçamento de múltiplos discursos autônomos, simultâneos e equipolentes” (MALETTA, 2016 p.58), somado a inquietação de constatar que na escola de cursos livres onde trabalhava, e em muitas outras, várias crianças e jovens ainda eram submetidos a um modelo de montagem em série que desconsiderava toda essa complexidade dramática, percebeu-se a viabilidade de incluir as crianças nas decisões criativas que iriam compor a apresentação de fim de ano, criando o conceito da cenografia do espetáculo que iriam encenar. Como diz Aslan (2010) no texto de Maletta (2016):

Sem eficácia em nível pré-expressivo, um ator não é ator. Pode até funcionar dentro de um espetáculo, mas, justamente por isso, é material puramente funcional nas mãos de um diretor ou de um coreógrafo. Pode vestir as roupas, os gestos, as palavras e os movimentos de um personagem, que, porém, sem uma acurada presença cênica, são apenas roupas, gestos, palavras e movimentos. Tudo o que faz significa apenas o que deve significar e nada mais. Os linguistas diriam: denota, mas não conota. A eficácia do nível pré-expressivo de um ator é a medida da sua autonomia como indivíduo e como artista.” (Aslan, 2010 apud Maletta, 2016 p. 168)

Por essa razão, a proposta para uma atuação integral e conectada com o roteiro, é termos cada vez mais *artistas multiperceptivos*, que não necessariamente dominam todas as habilidades envolvidas para a criação de um espetáculo, mas conseguem “perceber, compreender, incorporar e se apropriar dos conceitos fundamentais que definem e sustentam cada forma de expressão artística” (MALETTA, 2016, p.24). Essa forma de pensar e agir polifônica foi o aporte metodológico para a presente pesquisa, que se propõe a repensar o processo

educacional em cursos livres de teatro, ao enxergar a sala de ensaio como um espaço capaz de abraçar o potencial criativo das crianças.

3.1. O ator que participa do processo

A metáfora da polifonia definida por Maletta (2016) possibilita que atores compreendam as diferentes vozes, não necessariamente sonoras, que contribuem para a o ganho de vida na cena, propiciando o despertar de novos olhares e modos de agir no contexto da sala de ensaio, trabalhando a sensibilidade corporal, plástica e estética dos atores, que poderão ser perceptíveis na capacidade de falar e se apropriar do espaço cênico.

Essa forma de pensar e fazer teatro existe e vem sendo praticada em nosso país majoritariamente em grupos de teatro profissionais adultos, mas também em escolas de cursos livres e em núcleos de formação não-formal focadas em crianças e jovens. No âmbito nacional, podemos destacar o Grupo Galpão, como uma das companhias mais importantes, ligadas à tradição do teatro popular e de rua desde 1982, que valoriza e aplica a atuação polifônica. Unindo pesquisa, rigor e montagens que geram grande poder de comunicação com o público, o grupo, sediado na cidade de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, é formado atualmente por 12 atores que já percorreram todo o território brasileiro e alguns países do exterior. Sua assinatura propõe uma prática de teatro em grupo que vai além da montagem de espetáculos, que permite, aos atores e a plateia, “uma permanente reflexão sobre a ética do ator e do teatro, inserido em um amplo universo social e cultural”. (GRUPO GALPÃO, 2021).

O cuidado social de oferecer uma formação e compreensão da multiplicidade artística cênica fez com que o grupo criasse, em 1998, o Galpão Cine Horto, um centro cultural aberto à comunidade, “comprometido com a pesquisa, a formação, o fomento e o estímulo à criação em teatro” (GALPÃO CINE HORTO, 2021) que recebe anualmente inscrições para grupos de formação em todas as áreas técnicas relacionadas às artes cênicas, proporcionando uma “sensibilização artística e desenvolvimento da consciência crítica do cidadão”.

No Ceará, com a proposta de realizar todo o processo de montagem do espetáculo de forma colaborativa, distribuindo funções de acordo com as aptidões e curiosidades do elenco, o grupo Teatro Máquina, dirigido pela também

artista/pesquisadora/professora, doutora em Artes Cênicas, Fran Teixeira, está presente no meio teatral desde 2003.

Normalmente o grupo inicia um novo trabalho com um conceito em mente, mas que está aberto à contribuições e vai se desenvolvendo durante o processo, que a partir de experimentações durante os ensaios podem, ou não, alterar a dramaturgia. A percepção do espaço, o uso dos objetos cênicos, a definição dos figurinos, tudo é decorrente da observação das vivências do processo, da disposição do grupo em escutar as vozes se desenvolverem durante o ensaio, o que resulta em um elenco que não se apropria de algo apenas ao final do processo, mas sim de um resultado que foi construído por todos desde o começo.

Tanto o Grupo Galpão como o Grupo Teatro Máquina expõem, em suas devidas proporções, formas polifônicas teatrais aplicadas com adultos, que despertaram o interesse em experimentar a abordagem com crianças, principalmente se associarmos com o termo *criança-autor* criado por Camarotti (1984), que as enxerga como capazes de serem autoras do próprio texto encenado.

Apesar da severidade de alguns autores ao criticarem à época em que crianças devem começar a encenar peças escritas, nossa experiência na sala de ensaio mostra o contrário, mostrando na verdade, a necessidade de um reconhecimento do potencial criativo das crianças, e uma preocupação em desenvolver o seu senso crítico e estético de maneira progressiva e contínua.

A vontade de contribuir com um teatro em que as crianças estivessem em cena por elas e para elas é o que impulsiona, em 1983, em São Paulo, a razão de ser da Casa do Teatro, fundada por Lígia Cortez, atriz, diretora teatral, arte-educadora, pesquisadora e diretora artístico pedagógica do Célia Helena Centro de Artes e Educação. No início das atividades da escola, Lígia percebeu que o ensino de teatro para essa faixa etária precisaria dar ênfase à parte de corpo, pois em entrevista para esta pesquisa ela comenta: “Os meninos vinham de apartamento, eles queriam brincar, queriam correr, queriam gritar, sabe? Queriam explodir em cena” (CORTEZ, 2022), o que fez desenvolver, a partir da junção das linguagens das Artes da Cena (dança, artes plásticas, circo, música), cursos livres para crianças e jovens com idade a partir de 4 anos, abrindo novas possibilidades de modos de vivência das artes e ressignificação do mundo e das relações entre seus alunos.

A proposta desenvolvida pela Casa do Teatro é que a criança seja motivada a pensar em cena e crie a sua própria dramaturgia, partindo de histórias que elas já

conhecem previamente, de um livro que gostem, uma peça clássica que admiram, ou uma narrativa que ainda será criada por elas, qualquer tema pode ser desenvolvido dentro do grupo.

Todo esse processo é acompanhado por um Artista-orientador, que é direcionado a escutar a turma, perceber suas características para só então iniciar o processo coletivo, com improvisações de cena. Dessa forma, “naturalmente a criança entra em cena, e naturalmente ela vai contar uma história, ela não tá ali para fazer uma cena e aparecer.” (CORTEZ, 2022)

Depois de conhecer grupos e escolas de teatro que caminham na contramão da forma de fazer teatro que eu conhecia até então, e descontente com a realidade educacional experimentada por mim, como sendo a mesma de anos atrás, abracei a oportunidade de ingressar e posteriormente iniciar uma pesquisa pelo Programa de Pós Graduação em Artes do IFCE (PPGARTES/IFCE), a fim de promover vivências com crianças e estimulá-las a questionar e criar, a fim de inseri-las no processo criativo cenográfico do espetáculo que vão encenar, enxergando-as como parte do processo, não desconexas do todo, como eram vistas até então no curso livre de teatro no qual trabalhei entre os anos de 2019 e 2022.

Apesar de reconhecer a importância e interligação entre todos os elementos que compõem a cena, como explicitado na introdução, meu objeto de estudo é a concepção cenográfica de um espetáculo infantil pensada de forma coletiva, com as crianças, em uma experiência polifônica vivenciada com elas, por isso, a ênfase maior recai na parte que diz respeito à cenografia, reconhecendo-a como parte de um todo, incompleta se retirada do seu contexto e sensível às necessidades dos atores, capaz de propiciar a criação de ambiências de espaços imaginativos.

A necessidade de colocar o holofote neste tema, inicia em minhas experiências durante a infância e adolescência, onde presenciei muitas vezes, a integração entre cenografia e elenco realizada muitas vezes de última hora, em cima do palco, durante longos ensaios técnicos, momentos antes do espetáculo começar, mas se intensifica com a visão que tenho hoje, como cenógrafa/pesquisadora/ professora, ao entender que essa desorganização pode gerar uma sensação de não pertencimento por parte dos atores, pois nada do que foi construído visualmente é familiar para as crianças, e nem teve a participação ativa e criativa por parte delas.

O assunto se torna muito mais delicado ao lembrarmos que “para a criança, o elemento visual é absolutamente prioritário” (CAMAROTTI, 1984, p.162), e submetê-

las a tal situação, garantindo-se de que serão capazes de se adaptar utilizando-se de improvisos, além de uma bajulice, é uma grande inocência ao não se preocupar na ansiedade e insegurança que naturalmente existe antes de entrar em cena.

Os conhecimentos adquiridos com Pamela Howard em seu livro *O que é Cenografia?* (2015) possibilitaram uma nova perspectiva sobre o tema, o que, por não ter uma definição universal, o termo cenografia está constantemente em debate e transformação entre os profissionais das artes visuais e cênicas no mundo inteiro.

É perceptível como a cenografia contribui para a criação e realização de um espetáculo, mesmo que infantil. Junto de outros elementos visuais, como iluminação, figurino e maquiagem, enxergamos que “cenografia é a interação do espaço, tempo e luz no palco” (Svoboda apud Serroni, 2013 p. 25) responsável por, muitas vezes, contextualizar onde a história ocorre, transformando sutilezas escondidas na conceituação do espetáculo, em objetos visuais que contribuem para a encenação do ator e fruição da plateia.

3.2. Os elementos visuais de um espetáculo

De acordo com Moura (2019), assumimos como elementos visuais de um espetáculo tudo aquilo que atua diretamente na construção da visualidade, ou seja: a cenografia, a iluminação, o figurino, e o próprio ator, quando se apropria destes recursos e lhes dá novos significados.

Esses elementos são responsáveis pela construção do espaço cênico, que é “o espaço concretamente perceptível pelo público na ou nas cenas, ou ainda fragmentos de cenas de todas as cenografias imaginárias” (PAVIS, 2017, p.133), responsáveis por construir sentimentos e emoções que interferem diretamente na experiência de quem faz e assiste à cena, independente da sua idade.

Enquanto plateia, pré-dispostos a passar por uma experiência estética, percebemos a cena através de todos os nossos sentidos. Olfato, visão, paladar, audição e tato são os meios pelo qual descobrimos a cena, e o artista, ao criar, deve compreender que a visualidade é capaz e responsável por dialogar a obra com quem a faz e com quem a assiste.

Infelizmente, a realidade de muitas montagens realizadas por escolas de cursos livres de artes, é que os elementos visuais são inseridos no processo de ensaio

muito tardiamente, o que impossibilita que o ator tenha um contato direto com o processo criativo dos mesmos. Quando isto ocorre, o ator quase nunca tem tempo suficiente para criar a partir do que lhe foi exposto, sendo necessário adaptações e remarcações de cena, o que pode ser muito maléfico e estressante, principalmente se pensarmos em sujeitos com menos idade e experiências, como as crianças.

Um elemento cenográfico não previsto, ou mal dimensionado na sala de ensaio pode comprometer horas de estudo investidas em cenas e coreografias. Um figurino experimentado apenas nas vésperas da estreia pode impossibilitar que o ator realize algum movimento característico de seu personagem que idealizou durante semanas. Uma maquiagem feita pela primeira vez apenas horas antes das cortinas abrirem pode criar um sentimento de não pertencimento e de afastamento da personagem no momento de maior concentração necessária. Pensar nas variáveis que podem comprometer o esforço coletivo de meses de montagem, é um tema bastante abordado e estudado com atores adultos, e lentamente vai ganhando notoriedade para questionamentos dentro do universo das infâncias.

Moura (2019), ao pesquisar em sua tese intitulada *Os elementos visuais do espetáculo no processo criativo do ator*, desenvolve que permitir essa sensibilidade e a experimentação durante o processo de montagem ainda na sala de ensaio contribui para a construção da verdade cênica explorada por Stanislavski (2020, p. 221):

Será que todo bom cenário ajuda o ator e fala-lhe à memória emocional? Por exemplo: imaginem um belo cenário, desenhado por algum artista sumamente dotado no emprego da cor, das linhas e da perspectiva. Vocês, do auditório, olham para o cenário e ele produz completa ilusão. No entanto, se chegarem perto, ficarão desiludidos, sentindo-se pouco à vontade em relação a ele. Por quê? Porque quando um cenário é feito do ponto de vista do pintor, em duas dimensões e não em três, não serve para o teatro. Tem altura e largura, mas falta-lhe a profundidade, sem a qual, no que concerne ao teatro, é um cenário sem vida.

Assumindo o pensamento de Moura (2019, p.29) de que “os elementos visuais são como extensões do corpo do ator” e que “o cenário colado ao corpo do ator se torna figurino” (PAVIS, 2003 apud RAMOS, 2013, p.19), se percebe irrefutável a potencialidade da cenografia, capaz de comunicar visualmente o texto e a história escondida nas entrelinhas, criando significantes e memórias no subconsciente dos espectadores e do próprio elenco.

Questionar se as crianças teriam a mesma percepção da cenografia e da visualidade do espetáculo, como defende Moura (2019), orientou nossas vivências, que estão expostas no Anexo B desta dissertação, porém, por entender que utilizar de conceitos estruturados apenas pela visão de um grupo teatral adulto, sem se preocupar em entender como essa construção de sentido acontece para a criança seria pretensioso, tentamos também, buscar referências que trouxessem a perspectiva da criança, como veremos nos tópicos a seguir.

3.2.1. A Cenografia como material de construção de sentido

A cenografia nem sempre foi percebida como parte da encenação. Ao pontuarmos sua presença em diferentes épocas, percebemos, na verdade, que “a cenografia foi historicamente pensada como decoração, fingimento, convencionalismo, ilustração, ostentação” (LINKE, 2006, p.136), sempre construída em função de um texto literário, e limitada por muito tempo, na consciência ingênua de ser um telão de fundo pintado em perspectiva.

A desconstrução da forma dramática que valorizava o protagonismo das falas apenas aconteceu, de acordo com Szondi (2001), no século XX, durante a crise do drama. A partir de então, percebemos que:

O diálogo configurado como relação intersubjetiva tornou-se insuficiente para expressar a dor alojada na interioridade das personagens. Em razão disso a cenografia ganhou protagonismo e passou a receber tratamento estilizado para projetar metáforas visuais da confusão mental humana. (ROCHA, ENEDINO, 2019, p.56)

Ao tratarmos o cenário como um dispositivo cênico, assumimos que não é mais um elemento fixo e imutável durante o espetáculo (PAVIS, 2017), e sim uma ferramenta bastante funcional, capaz de contribuir com a atuação dos atores e fruição da plateia.

A percepção da cenografia como elemento visual, não verbal, e sua capacidade polissêmica de comunicar com o público, possibilita, como diz Howard (2015, p.61), “usar a cenografia para realçar e revelar o texto e a história por trás dele”, utilizando outros signos para a visualidade da cena.

Signos esses que, trabalhados de forma transdisciplinar, em consonância com a atuação, são capazes de formar um material propício de construir, de acordo com a

pesquisa de Moura (2019, p.24): “sentimentos e emoções que interferem diretamente na percepção de quem faz e assiste à cena”.

Ao refletir sobre o pensamento de Stanislavski (2020, p.65) quando diz que:

O que quer que aconteça no palco, deve ser com um propósito determinado. Mesmo ficar sentado deve ter um propósito, um propósito específico e não apenas o propósito geral de ficar visível para o público. Temos de ganhar nosso direito de estar ali sentados. E isso não é fácil.

Percebemos que, se o “pequeno” ato na atuação, como de estar sentado em cena é definido como algo que apenas deve acontecer com um propósito, algo tão visual e cheio de signos como a cenografia não deveria ser tratada diferente. A cenografia, como dispositivo cênico e elemento narrativo, deve ser adaptável e colaborar com a fruição do público e atores, sem se destacar apenas como uma arte decorativa. É importante ressaltar o que já foi exposto por Howard (2015, p.17) de que “a cenografia é sempre incompleta até o ator entrar no espaço de atuação e se envolver com a plateia.”

A visão de cenografia aprofundada por Svoboda (1920-2002), um dos cenógrafos mais representativos do século passado, trazido no livro de Serroni (2013, p.25), como sendo “a interação do espaço, tempo e luz no palco” nos faz perceber sua importância para a construção do espetáculo, indo muito além de um desenho de cena, mas sim, algo integrado e acumulativo, que se reconhece em sua completude e elementos visuais, se torna essencial para a construção da visualidade, que é definida por Moura (2019, p.29) como:

Um elemento base para a construção da imagem propulsora, uma vez que sua manifestação se estabelece na ação dramática de cada instância presente na cena. A visualidade é a própria ação da cenografia, composta pela iluminação cênica, a maquiagem, figurino e ator, conjuntamente.

Se envolvermos o próprio ator no processo de criação dessa visualidade, uma vez que “a aparência de um ator pode ser um grande instrumento de significação na construção de um espetáculo” (RAMOS, 2013, p.19), percebemos que quando o mesmo se apropria desta, lhe dá múltiplos novos sentidos, (MOURA, 2019) o que permite, a partir deste momento, entender-se como um elemento conjugado com o espaço cenográfico e a partir de então, nessa perspectiva, o ator conseguirá interagir com a dramaturgia de cada elemento que compõe a visualidade.

Este envolvimento é potencializado quando o ator se identifica com a *mise-en-*

scène proposta, de forma a reconhecer a visualidade e os elementos que também criam a cena, funcionando, se pensarmos numa criação stanislaviskiana, por exemplo, como um “estímulo para a memória das emoções”. (STANISLAVSKI, 2020, p.223)

Esta dissertação, formado durante o processo, é resultado do entrelaçamento dos múltiplos discursos que compõem a natureza polifônica da linguagem teatral, que ao serem percebidos, compreendidos e apropriados pelos atores, assume-os como *artistas multiperceptivos*, (MALETTA, 2016), capazes de provocar no espectador as imagens e sensações desejadas.

Encarar a cenografia como parte da encenação, uma intervenção no espaço, e não mais como um cenário fixo à parte, ou um fundo decorativo, permite que não só o ator se sinta mais à vontade em cena, mas também proporcione uma experiência estética para o espectador, que pode vir a sair do teatro tocado e impressionado com a peça, e não simplesmente lembrando de momentos específicos, atuações individuais e efeitos cênicos desconectados do evento como um todo.

Como já dizia Stanislavski (2020, p. 169), “o que importa no teatro não é o material de que é feito o punhal de Otelo, quer de aço, quer de papelão, mas, sim, o sentimento íntimo do ator capaz de justificar seu suicídio”. Para que haja essa conexão, não é necessário o uso restrito de elementos pictórico-figurativos como já foi acreditado no passado, mas sim investir na construção de dispositivos cenográficos como signos cênicos, que serão utilizados quando estiverem em cena.

Pensar nessa interpretação da cenografia na visão da criança, apesar de muito desafiador, devido à falta de pesquisas que analisam exclusivamente a sua percepção do espaço cênico e dramático, é possível compreender que, o cenário tem um papel fundamental como dispositivo cênico em encenações infantis (ROMERO, 2015), responsável por contextualizar o ambiente onde a história é narrada.

Assumir que a cenografia não é uma linguagem universal, e por isso, seu discurso não pretende ser compreendido por todos da mesma forma, nos faz aprofundar no tópico seguinte da nossa pesquisa, em cenografias em espetáculos infantis, a fim de buscar compreender melhor como as crianças são impactadas por esse estímulo visual e sensorial.

3.2.2 Cenografia em espetáculos infantis

Cores intensas, adereços cênicos com dimensões exageradas maiores do que o real, essas são algumas das características que conseguimos listar ao pensar nos cenários comumente produzidos para o teatro infantil, normalmente super produzidos para alegrar o olhar da criança, muitas vezes chamando mais atenção do que deveria, o que acaba distraindo do enredo da história e atuação como um todo.

Compreender que a imaginação na criança é mais fértil do que em um adulto, uma vez que elas não a controlam tanto (VIGOTSKI, 2018) nos faz entender que o simbólico se torna algo de muita importância, uma vez que tem relação com a percepção, da memória, da afetividade, aprendizagem, e várias outras características que devem ser estimuladas na criança.

Incentivar a imaginação é consequentemente contribuir para a assimilação de novos conhecimentos, sensações, e na representação da realidade na qual a criança está inserida. Dessa forma, o cenário, quando bem construído conceitualmente, pode se tornar uma espécie de portal capaz de conduzir a criança para um espaço que estimule a sua potencialidade de criação, imaginação e criatividade. Romero (2015, p.21) percebeu em sua pesquisa intitulada *Cenografia para o público infantil*, que:

Ao sondar o interesse do público infantil no cenário de uma peça teatral, percebeu-se que a criança é atenta a cada componente que forma um espetáculo. Fica claro que a criança entende que a função do cenário é situar o espectador no ambiente em que a história é narrada, e que ele não é apenas uma decoração do local onde ocorrerá a cena.

Considerar que o público infantil enquanto plateia é mais do que capaz de desenvolver senso crítico ao assistir um espetáculo, torna-se obrigação da equipe criativa, assim como assumir a responsabilidade de que o Teatro Infantil é, muitas vezes, potencial não apenas para a construção estética de um futuro adulto, mas também por um respeito pela criança do presente.

Analisamos nesta pesquisa, o teatro infantil e sua cenografia a partir do ponto de vista da própria criança (CAMAROTTI, 1984), valorizando as suas experiências e estimulando sua potência criativa em diferentes contextos, seja como plateia ou como intérprete.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Ao aprofundar o processo de investigação e escrita desta pesquisa, nos deparamos com diversos pensadores que se apropriam e também ressignificam ideias. Percebemos então que conceitos não são verdades absolutas, e por isso, torna-se necessário delimitar as referências que nortearam esta dissertação, e assim, evitar interpretações confusas.

Inspirados pela valorização do pensamento livre, da expressão, da autonomia e da apropriação pelos alunos, faz-se necessário apresentar o caminho metodológico que se desenhou para a boa realização da investigação, na intenção de proporcionar o protagonismo das crianças individualmente, exercitando a polifonia em grupo, entrelaçando os diferentes elementos que compõem o fazer teatral e praticando a transdisciplinaridade na sala de ensaio, e dessa forma, realizando a concepção cenográfica de um espetáculo infantil com crianças, em uma experiência polifônica.

Esta é uma pesquisa em ensino de Artes, onde não se enfatiza o ensinar, mas sim o aprender, de forma a indissociabilizar a teoria e prática (FERRAZ, FUZARI, 2018), percebendo a investigação como um processo de criação, ao enxergar a integralização da fruição e da produção e ao questionar identidades estáveis do passado, mas também fomentar a discussão de novas possibilidades para o futuro (PIMENTEL, 2015), optando por realizar a pesquisa de forma participante, por compreender que “o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo” (GIL, 1989, p.49), principalmente ao pesquisar crianças em um ambiente tão naturalmente coletivo como em uma escola de Teatro.

Entende-se durante toda a pesquisa, o fazer vinculado ao aprender/ensinar, e o arte-educador como um pesquisador constante, que reflete sobre as vivências e suas experiências, assumindo a posição de *professor-facilitador*, ou seja, um participante ativo, que nas palavras de Duarte (2019, p. 33):

Cria estratégias didáticas que estimulem os alunos a reconhecerem sua autonomia e tenta se colocar como uma figura que, desvirtuando a autoridade, busca abrir espaços para que o ser ativo dos educandos possa direcionar o andamento do processo educacional/artístico.

Promover um envolvimento que procurasse “incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior” (BORDA, 1983, p.43) foi fundamental para a pesquisa que tem natureza aplicada e abordagem qualitativa, focada nos significados e na individualidade de cada criança envolvida. Optou-se por essa abordagem por entender que a presença da pesquisadora e suas experiências prévias, tanto profissionais quanto pessoais seriam determinantes para a análise da pesquisa, além do interesse em ter acesso às experiências e interações em um contexto natural, que permitisse flexibilidade para as particularidades dos sujeitos participantes, e pelo compromisso da pesquisa em valorizar a perspectiva das pessoas estudadas (GIBBS, 2009), respeitando suas limitações e vivências específicas, sendo o objetivo principal desenvolver a participação dos alunos nos processos criativos do espetáculo que encenaram.

A quantidade de sujeitos partícipes ficou delimitada em oito crianças, com faixa etária que compreende de oito a treze anos, por entender que a pesquisa:

Não se legitima pela quantidade de sujeitos pesquisados, mas pela qualidade de sua expressão. A informação dita por um sujeito concreto pode converter-se em um momento significativo para a produção de conhecimento, sem que tenha de repetir necessariamente em outro sujeito. (TELLES, 2012, p. 137)

Decido proceder com essa faixa etária inspirada nas vivências relatadas com o *Grupo Jabuti* dirigido por Camarotti (1984), que também muito nos inspirou com a criação do termo *criança-autor*, utilizada pelo pesquisador para diferenciar a criança que interpreta o seu próprio texto daquela que interpreta o texto de um adulto, quando cedeu espaço em sua experiência para que a criança criasse ou modificasse detalhes do roteiro, de forma a facilitar a sua identificação com a história a ser apresentada.

Dessa forma, a fim de incentivar a *voz criadora* das crianças, utilizou-se da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1989), que inspirou os exercícios práticos e teóricos aprofundados mais à frente neste trabalho dissertativo.

Como locus da pesquisa foi escolhida a *Escola X*, uma escola de Artes com foco em cursos livres de Teatro, Canto e Dança, localizada no Shopping Salinas, na Av. Washington Soares, no bairro Edson Queiroz, na cidade de Fortaleza, Ceará. Fundada em 2017, a escola é a única no Ceará filiada ao MTEA (*Musical Theatre Educators Alliance*) e trabalha na profissionalização de alunos para o mercado profissional, realizando montagens de musicais licenciados da *Broadway*, sendo uma

das responsáveis por descentralizar o estilo Teatro Musical do eixo Rio-São Paulo, e por isso, vem tornando-se referência em todo o Brasil.

A escola tem alunos de diversas idades, recebendo crianças a partir de 03 anos em turmas de musicalização. Por proporcionar cursos livres com matrículas abertas durante todo o ano, o fluxo de alunos é variável, sendo mais intenso nos períodos de início de semestre, momento em que a escola realiza audições para a participação dos espetáculos que irá produzir naquele semestre.

Desde o ano de 2021, a escola tem optado por transformar suas turmas regulares de Teatro Musical e Teatro Convencional em Práticas de Montagem, ou seja, com aulas focadas em estudar, ensaiar e produzir um espetáculo já pré-definido.

Com prazos de montagem curtos, roteiros com muitas cenas e alunos com diferentes níveis de experiência, é normal que algumas decisões, principalmente visuais e estéticas, sejam tomadas pela direção e/ou coordenação, sem a participação dos arte-educadores e muito menos do elenco, que já estão ensaiando em um ritmo acelerado.

A turma dos sujeitos que participaram desta pesquisa era conhecida como Teatro Convencional Infantil. Recebendo alunos entre 08 e 13 anos de idade, os encontros aconteceram semanalmente, com duração de 02 horas no total. Para o ano de 2022, a escola divulgou que a turma encenaria uma das histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo, do autor Monteiro Lobato (1882-1948). A nova versão que foi encenada contou com algumas adequações de falas e inclusão de personagens, por decisão da direção, para que houvesse a participação da maior quantidade de alunos possível.

Por se tratar de uma modalidade de Teatro Convencional, a turma normalmente teria apenas um, ou no máximo dois professores, ambos responsáveis pela parte de interpretação do espetáculo, ou seja, montagem de cenas e construção de personagens, recebendo orientações da direção e coordenação da escola, a fim de garantir que o espetáculo estreie no prazo estabelecido.

Com a inclusão da pesquisa desde o início dos encontros da turma, assumi uma responsabilidade de arte-educadora nunca explorado antes pela escola: proporcionar uma experiência polifônica, estimulando-os desde a primeira semana a perceber e questionar os elementos visuais do Sítio do Pica Pau Amarelo, para que pudéssemos, durante o processo, definir a concepção cenográfica do espetáculo que iriam encenar no futuro.

O ambiente na escola onde as atividades aconteceram foram vistos e assumidos como fator participativo no processo da experiência, pois como diz Barbieri (2021 p.35), “a disposição espacial traz uma dinâmica para nossos corpos e para nosso fazer, que vai se transformando” e com isso, era fundamental que as crianças se apropriassem deste lugar, ficando confortáveis para construir um espaço dialógico entre si e os arte-educadores.

Figura 3 — Escola X *Theatre*/Sala Grande.



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Boa parte das vivências aconteceram na sala Escola X *Theatre*, também conhecida como Sala Grande pelos alunos e funcionários, ilustrada na Figura 3. Seu piso em linóleo permitiu rodas de discussão, desenhos sentados ao chão e jogos de improviso.

Durante o processo da pesquisa, os encontros ocorreram em quatro espaços diferentes da escola, que variavam de acordo com a disponibilidade das salas ou solicitações da pesquisadora, que utilizou o espaço de acordo com a etapa triangular que estava sendo vivenciada com as crianças.

A *Rehearsal Room*, ilustrada na Figura 4 abaixo é também conhecida como Sala de Madeira, devido ao seu piso bastante utilizado nas aulas de sapateado. Utilizamos este espaço em momentos em que era solicitado pela pesquisadora o uso de outros recursos como projeção para exemplificar algum assunto ou realizar alguma atividade com a turma em que era necessário o uso de exibição de imagens.

Figura 4 — *Rehearsal Room/Sala de Madeira*

Fonte: Acervo pessoal (2022).

Na Figura 5, a *Creative Room*, ou Ateliê, como é conhecida, é a única sala da escola equipada com pia, utilizada em momentos de produção de maquete e aulas que necessitavam uso de tinta por parte dos alunos. É nela também onde deixamos expostos nas paredes os desenhos produzidos pelos partícipes durante todo o processo das vivências, que podem ser vistos por vários outros alunos e responsáveis sempre que necessário.

Figura 5 — *Creative Room/Ateliê*

Fonte: Acervo da escola (2019)

O último espaço, utilizado durante mais tempo durante os ensaios, foi a *Scenic Design Room*, uma grande sala, a maior da Escola X, que nos deu maior liberdade para ocuparmos o espaço como quiséssemos. Sendo ocupada de forma significativa aos poucos, com adereços utilizados pelos alunos e a marcação do perímetro do palco com medidas exatas no chão, jogos teatrais e atividades lúdicas orientaram as

crianças durante a construção das cenas e criação cenográfica, como podemos ver na Figura 6.

Figura 6 — *Scenic Design Room*



Fonte: Acervo pessoal (2022).

A parte prática da investigação começou no final de Abril de 2022, de acordo com o calendário de montagem da Escola X. A Figura 7 abaixo ilustra o encontro zero, com a presença dos responsáveis, quando foi-se apresentada a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Anexo A desta pesquisa, assinado por todos, que mostraram bastante interesse na ideia das crianças participarem ativamente no processo criativo do espetáculo em que iriam atuar.

Figura 7 — Apresentação pesquisa para responsáveis



Fonte: Acervo pessoal (2022).

A coleta de dados das vivências aconteceu intencionalmente de forma mista, desde o início, sendo executada por meio de diários de bordo e recursos audiovisuais-fotográficos. Optou-se pela escrita do diário como um registro de experiências pessoais, capaz de revelar aspectos do ato pedagógico que poderiam passar despercebidos. Para Marin e Porlán (2004, p.23), o diário:

É um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a sensibilização do professor para o seu processo de evolução e para os seus modelos de referência. Também favorece o estabelecimento de conexões significativas entre o conhecimento prático e o conhecimento disciplinar, o que permite uma tomada de decisão mais informada. Por meio do diário, podem ser feitas focalizações sucessivas sobre o problema que está sendo abordado, sem perder as referências do contexto. Por último, promove também o desenvolvimento dos níveis descritivo, analítico, explicativo e avaliativo do processo de investigação e reflexão do professor. (Tradução nossa)

As fotos e vídeos resultantes das vivências foram cruciais para ilustrar e documentar o mergulho no campo, uma vez que, de acordo com Belei (2008, p.188), “as imagens passaram a fazer parte da vida cotidiana e adentraram também na vida acadêmica, modificando a maneira de ensinar e aprender”, permitindo tirar o foco apenas da palavra escrita, e assim explorar outras formas de comunicar.

Por entender que o fato de estar à frente das vivências como arte-educadora com crianças já seria uma tarefa bem desafiadora, optou-se por convidar um *filmmaker* para participar da maioria dos encontros, a fim de registrar tudo, como podemos ver na Figura 8 abaixo.

Figura 8 — O registro audiovisual das vivências.



Fonte: Acervo pessoal (2022).

O profissional foi instruído com a apresentação dos objetivos da pesquisa e entendimento da estética imaginada por mim, muito inspirada pelo curta-metragem *Caminhando com Timtim*⁷, produzido por Genifer Gerhardt em 2014.

Apesar das dificuldades associadas a trabalhar com o formato audiovisual insistimos nesse modelo, por acreditar que:

Com a filmagem pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspectos do que foi ensinado e apreendido, observar pontos que muitas vezes não são percebidos. O vídeo também permite a ampliação, a transformação das qualidades, das características e particularidades do objeto observado. A imagem oferece à prática de observação e descrição, um suporte a mais, um novo olhar. (BELEI, 2008, p.193)

Podemos dizer que, aceitar o vídeo como material em constante transformação, assim como as crianças, nos permitiu analisar sutilezas que talvez passariam despercebidas se não houvesse o registro. O olhar, o sorriso, a forma como eles seguram o lápis, tudo comunica e foi levado em consideração, não apenas como base para a construção do texto, mas também como forma de compreender a comunicação verbal e não verbal das crianças.

Inspirada por Piaget (1975, p.11) e suas pesquisas sobre desenvolvimento infantil, ao lembrar que:

O bom entrevistador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar.

Utilizou-se também entrevistas focalizadas, registradas em vídeo, que permitiu aos entrevistados falarem livremente sobre os assuntos, a fim de ouvir de forma ativa, demonstrando interesse na fala dos participantes, criando momentos de conversa onde procurou-se estimular a autenticidade das respostas.

Ao perceber o potencial imagético das imagens captadas, e a riqueza do relato da experiência nas vozes das crianças participantes, optou-se por utilizar o material registrado nas vivências como o produto artístico solicitado pelo Mestrado Profissional em Artes do IFCE. Com cerca de vinte minutos de duração, o vídeo dirigido e editado pela pesquisadora é narrado exclusivamente pelas próprias crianças, onde

⁷ O vídeo documentário está disponível no canal do YouTube da mãe-artista, e pode ser conferido no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>

compartilham suas visões e definições de teatro, suas experiências prévias em cima dos palcos, e sua opinião sobre o processo de ensaio e as atividades polifônicas vivenciadas na montagem do espetáculo Sítio do Pica Pau Amarelo durante o ano de 2022.

O curta-documentário, intitulado “Teatro para mim⁸” dialoga diretamente com o texto escrito nesta dissertação, mas não limita a sua compreensão à leitura da pesquisa, existindo de forma livre e autossuficiente, por acreditar que o recurso audiovisual pode muito contribuir para a discussão do tema teatro *com* crianças. O produto foi autorizado por todos os responsáveis pelos partícipes e se propõe acessível a todos que busquem compreender sobre infância, teatro, cenografia e diferentes formas de se apropriar da sala de ensaio durante um processo de montagem teatral infantil.

A fim de proporcionar uma experiência polifônica na sala de ensaio, o processo de trabalho foi dividido em três atos, chamados *Sinais*, referência ao som das campainhas que comunicam a proximidade do início do espetáculo, sendo: I Sinal: a *percepção*, II Sinal: A *compreensão*, e III Sinal: A *incorporação e apropriação*, que detalharemos a seguir.

4.1 A experiência polifônica na sala de ensaio

Reconhecer que “os elementos visuais, sonoros, textuais, entre outros, em consonância com a atuação, constroem sentimentos e emoções que interferem diretamente na percepção de quem faz e assiste à cena” (MOURA, 2019 p.24), junto com o pensamento de que as crianças são, em sua essência, capazes de realizar o seu próprio teatro (CAMAROTTI, 1984), assumiu-se para a construção das vivências o uso de uma abordagem dinâmica e dialógica, a Abordagem Triangular (AT).

Proposta por Ana Mae Barbosa (1989), composta pela tríade do fazer, ler e contextualizar, não necessariamente nesta ordem, é a inspiração para a construção deste percurso metodológico. Escolheu-se a AT por entendê-lo como um mapa, e não como um manual, o que possibilita a visão interdisciplinar do fazer teatro.

[...] podemos dizer que a Proposta Triangular é uma opção formativa com raízes pós-modernas que concebe a arte como expressão e como

⁸ O QR Code para assistir o curta-documentário está disponível no Anexo D desta pesquisa.

cultura e propõe uma aprendizagem dialógica, construtivista e multiculturalista. (ARRIAGA, 2009, TRADUÇÃO NOSSA)

Criada entre os anos de 1980 e 1990, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, a abordagem surgiu como uma nova opção questionadora das práticas educativas no campo da arte.

Diferente da Livre Expressão, uma forma pedagógica preocupada com a valorização da expressão da criança, vista por muitos como incapaz de “prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico” (BARBOSA, 1989, p. 181), a AT tem a multiplicidade em sua essência e está sempre aberta à intervenção de cada situação educativa.

Como bem diz a própria criadora do conceito, Barbosa (2014, p. XXVII), “a Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para que se aprende”. Independente da área de conhecimento ou do conteúdo, existem muitas possibilidades de apropriação da AT, que enxerga sempre a arte como elemento participante do nosso cotidiano.

O objetivo da aplicação da AT foi conscientizar as crianças sobre os elementos visuais que compõem o espetáculo que elas estavam ensaiando, de forma a gerar uma apropriação da dramaturgia e iniciar uma reflexão crítica sobre elas, proporcionando experiências estimuladoras que instigassem sua criatividade.

Não esperou-se finalizar as vivências com atores multivirtuosos, que dominem e desenvolvam as diversas áreas que compõem as artes cênicas, mas que eles se tornassem multiperceptivos, e conseguissem, como diz Maletta (2016, p.24), “perceber, compreender, incorporar e se apropriar dos conceitos fundamentais que definem e sustentam cada forma de expressão artística”.

As vivências descritas nesta pesquisa foram pensadas com uma hora de duração, em encontros semanais, inseridos em Sinais, referência ao som das campainhas que comunicam a proximidade do início do espetáculo. A quantidade de aulas que compõem cada campanha variou, de acordo com o ritmo das crianças, uma vez que o conviver com pessoas tão distintas não é algo controlado e preciso.

Tentou-se durante a organização dos planos de aula, desenvolver encontros que iniciaram e finalizaram um tema no mesmo dia, de forma a intensificar os momentos na sala de ensaio, sempre guiados pelos pilares do fazer, ler e contextualizar aprofundados por Barbosa (2014), não necessariamente nesta ordem,

além do uso da dialogicidade pesquisada por Freire (2021), tão importantes para a operacionalização desta dissertação.

4.1.1 | Sinal: O espaço sentido e o desenvolvimento da percepção

Pensar a ambiência engloba muitos outros aspectos que vão além do físico. Observar a sala de ensaio como um ateliê, como um espaço onde damos “ênfase à ideia da ação das crianças, da investigação das materialidades, do pensamento projetual para concretizar algo” (BARBIERI, 2021 p. 07) possibilita oferecer uma experiência polifônica para o aluno em qualquer ambiente, contanto que se entenda dinâmica do espaço, ou seja:

Identificar, por meio da observação de sua geometria, onde reside sua força: em sua altura, seu comprimento, sua largura, sua profundidade ou em suas diagonais horizontal e vertical. (HOWARD, 2015, p.27)

Iniciar a vivência cenográfica treinando o olhar para os espaços que frequentamos diariamente foi uma escolha, por acreditar no seu potencial de contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade da visualidade cênica quando as crianças estivessem mais envolvidos com a montagem, pois, como Nóbrega (2008, p.146) já dizia, “a cognição emerge da corporeidade, da experiência vivida e da capacidade de se movimentar do ser humano”, então toda oportunidade que tivermos de fortalecer o pensamento de que nosso corpo é afetado pelo espaço onde estamos deve ser aproveitada.

Sempre que houve a necessidade de mudança de sala, iniciamos a aula com um breve momento de contextualização e fruição, com exercícios de concentração e reconhecimento espacial, para que os alunos caminhassem pelo espaço de forma livre, com o desafio de perceber detalhes que não haviam visto antes.

Neste primeiro momento, realizamos atividades de observação e percepção. Caminhar pelo espaço e senti-lo, reconhecê-lo como “elástico, emocional e móvel, constantemente alterado pelos próprios intérpretes” (HOWARD, 2015, p. 42) e então plantamos nas crianças o entendimento de propriocepção, que, de acordo com Marçal (2019, p.75), é fundamental na formação do corpo de artistas cênicos:

A propriocepção é como um bom instrumento musical que permite ao músico dar o máximo de sua capacidade artística. Com um

instrumento não bem afinado, mesmo o mais virtuoso dos artistas não tocará com a qualidade desejada.

A afirmação parte do pressuposto de que quanto mais os atores tiverem uma capacidade proprioceptiva afinada, mais facilidade terão de conseguir fazer escolhas apropriadas com suas necessidades de construção de personagem, pois de acordo com Stanislavski (2020):

Durante cada segundo que estivermos no palco, a cada momento do desenrolar da ação da peça, temos de estar cômicos das circunstâncias externas que nos cercam (toda disposição material do espetáculo) ou de uma cadeia interior de circunstâncias que foram imaginadas por nós mesmos, a fim de ilustrarmos nossos papéis. (STANISLAVSKI, 2020, p.96)

Após compreender a presença e a importância dos elementos visuais e como constroem sentimentos, emoções, que são os responsáveis pela criação da ambiência do espetáculo, passamos para o segundo momento do desenrolar da nossa pesquisa.

4.1.2 II Sinal: O escrito e o não dito: a compreensão do roteiro

Segundo Howard (2015, p. 84), “o cenógrafo constrói a produção de dentro para fora, o que pode resultar em uma metáfora visual geral, mas que capacita e realça o texto e a ação a ser realizada e não inibida”. Este pensamento direciona nossa intenção neste segundo momento: trabalhar, junto com as crianças, no estudo do roteiro que irão interpretar, de forma a incentivá-los a refletir sobre as palavras impressas no papel, não apenas aceitá-las como algo inflexível.

Partindo do nosso objetivo de criar uma concepção cenográfica, ou seja, colocar as crianças no papel de criação ativa, e entendendo que “os artistas visuais/cenógrafos são capazes de proporcionar a *écriture scénique* - a escrita do espaço cênico” (HOWARD, 2015, p.85), devemos apresentar o texto de forma descontraída, explorando seus personagens e contextualizando o espaço onde a história ocorre desde a primeira leitura conjunta, pois é fundamental para que a criança compreenda a visualidade do texto e a história implícita que não enxergamos, mas atinge o subconsciente dos atores e da plateia.

É neste momento que quantificamos, o cenógrafo e os atores, o tamanho do trabalho que temos pela frente, porque descobrimos quantos cenários compõem o espetáculo e quais objetos de cena são utilizados pelos personagens, mas também é

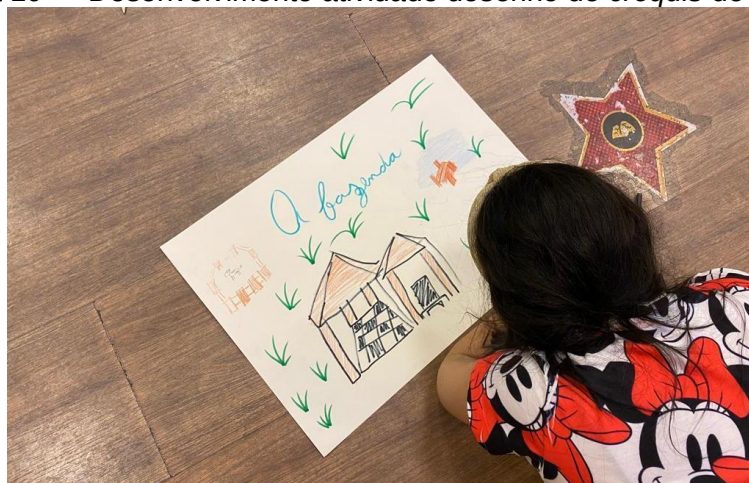
o momento mais lúdico, quando começamos a criar a identidade do espetáculo, definição de cores, formatos e materiais que podem ser utilizados.

Figura 9 — Primeira leitura do roteiro



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Figura 10 — Desenvolvimento atividade desenho de *croquis* do cenário



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Estimular diferentes tipos de linguagem, além da oral, como criar momentos para desenhos, confecção de maquetes e partilha com a turma, ou atividades como criar conceitualmente o próprio figurino e maquiagem são interessantes durante esse momento, pois enriquecem o processo de ensaios, uma vez que defendido por Vigotski (2018, p.100):

A criação teatral infantil, quando objetiva reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, é uma atividade pouco conveniente para as crianças. Iniciar por um texto literário, decorar as falas, como fazem os atores profissionais, com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pela criança, engessa a criação infantil e transforma a criança num transmissor de palavras alheias encadeadas num texto.

É neste momento também onde as crianças começam a se familiarizar com as falas escritas no roteiro, e devem assimilá-las de forma leve. Deparar-se com linhas e linhas de um discurso que não foi escrito por elas é muito desafiador, principalmente entre os oito e treze anos, e isso deve ser reconhecido. Por isso, recorreremos à metodologia improvisacional dos Jogos Teatrais desenvolvidos por Spolin (1992), para que haja reconhecimento da cena em sua completude.

Os jogos são desenvolvidos partindo de estímulos de vivências passadas e a percepção do aqui e agora, além da reflexão durante o jogo e após ele, e assim, notamos, como já conceituado por Koudela (2019, p. 47), que “nos primeiros jogos simbólicos, a assimilação domina a acomodação. Ou seja, a criança brinca espontaneamente, assimila uma situação sem fazer a correspondente acomodação - ela brinca ao sabor de sua fantasia”, e isso faz com que as falas sejam não decoradas, mas absorvidas pela criança, que compreende a intenção do roteiro e da cena, mesmo que não consiga lembrar das falas tal qual foram escritas.

As experiências pessoais e emocionais dos jogadores contribuem para o objetivo do Jogo Dramático, que tem como objetivo o desenvolvimento pessoal dos atores, não a satisfação da plateia, uma vez que:

[...] quando o sentido de processo é compreendido, e se entende a história como o resíduo do processo, o resultado é a ação dramática, pois toda a energia e ação de cena são geradas pelo simples processo de atuação. (KOUDELA, 2019, p. 41)

Após a compreensão do roteiro e sua riqueza de significados, continuamos para o terceiro e último momento, que acontece de forma muito orgânica e entrelaçada com o segundo, onde continuamos materializando ideias, se apropriando e construindo o espaço cênico.

4.1.3 III Sinal: A incorporação dos elementos dramáticos e a apropriação do espaço cênico

Para iniciar o último tópico da nossa abordagem, trazemos uma citação de Pavis (2019, p.134) para explicar a complexidade presente no espaço e seu poder que ultrapassa o imagético, pois:

[...] graças a sua propriedade de signo, o espaço oscila entre o espaço *significante* concretamente perceptível e o espaço *significado* exterior

ao qual o espectador deve se referir abstratamente para entrar na ficção (*espaço dramático*).

De acordo com as pesquisas de Camarotti (1984, p. 162), quando falamos de crianças, “o elemento visual é absolutamente prioritário. Para ela, muito mais importante do que a trama, do que a história que se conta é o que ela observa na cena, aquilo que ela reconhece e apreende pelo visual”, e é neste momento, onde a contribuição das crianças, que já estão em um processo de ensaio intenso, decorando falas e com uma familiaridade com a história a ser encenada e seus personagens, ao se tornarem *especialistas*, conhecedores do texto que vai além do escrito, são capazes de, se estimulados a experimentar estético-criticamente, definir quais elementos dramáticos são fundamentais para estarem presentes na construção da ambientação do espaço cênico.

De acordo com as pesquisas de Camarotti (1984, p. 162), quando falamos de crianças, “o elemento visual é absolutamente prioritário. Para ela, muito mais importante do que a trama, do que a história que se conta é o que ela observa na cena, aquilo que ela reconhece e apreende pelo visual”, e é neste momento, onde a contribuição das crianças, que já estão em um processo de ensaio intenso, decorando falas e com uma familiaridade com a história a ser encenada e seus personagens, ao se tornarem *especialistas*, conhecedores do texto que vai além do escrito, são capazes de, se estimulados a experimentar estético-criticamente, definir quais elementos dramáticos são fundamentais para estarem presentes na construção da ambientação do espaço cênico.

Figura 11 — Desenhando o espaço cênico



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Como ilustrado na Figura 11, essa absorção dos elementos dramáticos e apropriação na sala de ensaio é um exercício constante, durante todo o processo de ensaio, longo e contínuo, mas importante para a construção da personalidade criadora (VIGOTSKI, 2018) das crianças, uma vez que:

Ao possibilitar que uma experiência estética seja fruída por crianças e adultos, ao apostar na potência criativa e na inteligência da criança e compreendê-la como alguém que já é, no presente, com ideias, desejos e sentimentos, e considerando a singularidade do espaço-tempo de cada criança, seja em contextos individuais ou sociais, é possível usar o termo no plural: “teatro para as infâncias”. (FREIRE, 2020, p.41)

Ao final do processo de ensaio, além de experimentar uma proposta de vivência polifônica com as crianças, por intermédio da criação cenográfica do espetáculo Sítio do Pica Pau Amarelo, produziu-se um curta-documentário com os registros dos encontros, na intenção de compartilhar com outros professores e arte-educadores, um pouco da experiência da autora, em um formato completamente narrado pelos sujeitos partícipes.

O produto audiovisual, portanto, assim como esta pesquisa, não se limita somente em relatar de forma cronológica os encontros e as atividades realizadas, mas sim verdadeiramente escutar as crianças durante o processo e suas visões sobre teatro, na intenção de inspirar novas experiências e pequenas mudanças no ensino de teatro em cursos livres e regulares, de forma a continuar a discussão sobre o teatro infantil produzido *com* crianças, que muitas vezes veem a criança como parte integrante do espetáculo, mas não as confia à capacidade de criar ativamente no seu processo de aprendizagem e atuação.

5. ABRE-SE A CORTINA: BEM-VINDOS AO ARRAIAL DOS TUCANOS

“Eu seguro a minha mão na sua, eu uno meu coração ao seu, para que juntos possamos fazer aquilo que eu não posso e nem quero fazer sozinho: Teatro” (Oração do Teatro)

Neste capítulo compartilho meus diários de bordo e comento as vivências ocorridas dentro e fora da sala de ensaio, na ordem em que ocorreram, expondo os erros, acertos, e imprevistos que aconteceram durante todo o período da pesquisa em campo. Antes de iniciar o relato dos encontros de fato, percebo necessário partilhar, mesmo que brevemente, as etapas que ocorreram antes, por compreender que esta pesquisa vai muito além de acompanhar o processo de montagem de um espetáculo, mas também se torna um relato contemporâneo do ensino de artes em escolas de cursos livres em Fortaleza.

Nossa viagem ao Arraial dos Tucanos começa ainda em janeiro de 2022, antes do início dos encontros presenciais fundamentais para o desenvolvimento desta investigação. Começamos com uma conversa com a direção da Escola X para apresentar o projeto e alinhar o objetivo da pesquisa e faixa etária com os planos e calendário escolar anual.

A diretoria entendeu e concordou com a pesquisa, optando por criar uma turma nova na grade de modalidades oferecidas pela escola de cursos livres, com o nome de *Teatro Criativo*, referência a uma antiga turma oferecida pela Escola em 2019, onde participei como arte-educadora e produzimos, junto com os atores voluntários, todos os objetos de cena utilizados pelos alunos em uma montagem infanto-juvenil licenciada do espetáculo Madagascar: O Musical.

Junto com o nome da turma e a descrição da modalidade, foi divulgado nas redes sociais da Escola X o espetáculo que seria desenvolvido durante a prática de montagem. Com data prevista para apresentação em novembro de 2022 e local ainda a definir, iniciamos o processo de ensaio do Sítio do Pica Pau Amarelo com a turma de Teatro Criativo. Ficou acordado que o horário destinado à pesquisa, com minha participação como arte-educadora seria no segundo horário do encontro, logo após a aula do professor formado em Artes Cênicas, responsável pela parte de interpretação.

Iniciamos os encontros no dia 29 de abril, com a turma ainda em formação, pois a política da Escola X é manter as turmas abertas pelo máximo de tempo possível, e assim, receber todos que queiram participar da montagem. Por se tratar de uma

pesquisa, e entender a importância de delimitar os sujeitos envolvidos nela para realizar as análises e considerações necessárias, estipulou-se o mês de Maio como data limite para a chegada de novos alunos que iriam participar da investigação, e todas as novas crianças que surgiram no processo de ensaio após essa data, eram inseridos e participavam das vivências normalmente, de acordo com a prática da Escola X, com os responsáveis cientes de que se realizava uma pesquisa, mas não foram considerados nas conclusões desta dissertação.

Como já aprofundado, as vivências que compõem a parte prática desta pesquisa foram divididas em três momentos. O primeiro, intitulado como *I Sinal: O espaço sentido e o desenvolvimento da percepção* aconteceu durante os meses de abril e junho e teve seis encontros, focados em despertar a percepção do espaço nas crianças, estimular atividades em equipe e perceber qual a maneira que eles tinham mais prazer em participar das atividades: desenhos, momentos explicativos, confecção de maquetes ou jogos teatrais.

Enquanto as vivências iam acontecendo em parte do horário da aula, o outro professor responsável pela parte de encenação realizava jogos teatrais, não necessariamente conectados com a história do Sítio do Pica Pau Amarelo, sem preocupação com roteiro e personagens, apenas focando em propiciar um momento divertido e ativo com as crianças.

O *II Sinal: O escrito e o não dito: a compreensão do roteiro* inicia apenas no segundo semestre, após um hiato provocado por falta de organização da Escola X e o período de férias escolar, sendo executado entre os meses de setembro e outubro, com quatro encontros, focados em apresentar o roteiro do espetáculo e incentivar a percepção dos detalhes contidos nas entrelinhas do texto.

É durante esse período, que as crianças desenvolvem os primeiros *croquis* de figurinos e se apropriam do espaço cênico com os jogos teatrais focados na construção da encenação. É uma fase mais intensa para os partícipes e para a pesquisadora, que sente a necessidade de observar como as cenas estão sendo construídas e a espontaneidade das crianças na criação dos personagens, começando a participar como ouvinte do outro horário da turma.

O *III Sinal: A incorporação dos elementos dramáticos e a apropriação do espaço cênico* já começa no fim do ano letivo, próximo a estreia do espetáculo. São três encontros que acontecem durante o mês de novembro e finalizam em um encontro coletivo com a turma após a estreia. Pela proximidade da apresentação, os

encontros são focados mais na definição dos elementos visuais presentes na cenografia e na adaptação dessas ideias para o espaço físico real da encenação.

É também nesse momento que acontecem os ensaios gerais, a prova dos figurinos, a definição da maquiagem, a montagem do cenário e vários imprevistos que antecedem a estreia. Ao total foram 14 encontros com as crianças que estão descritos nos diários de bordo presentes no desenvolver deste capítulo.

Espera-se que essas vivências compartilhadas consigam ilustrar um pouco o poder criativo das crianças, a polifonia experimentada, e a intensidade dos encontros e do processo de montagem como um todo, como também sirva de relato das dificuldades enfrentadas em um modelo de fazer teatro que tenta resistir à mudança.

5.1 Diários de Bordo: I Sinal

5.1.1 Vivência 01: 29 de abril de 2022

No dia 29 de abril de 2022, às 19h, acontecia na Escola X o primeiro encontro oficial com os partícipes que iriam compor as nossas vivências. Não sabia ao certo quem seriam os alunos até entrar na Sala Grande e me deparar com aquelas crianças, mas para minha surpresa, haviam poucos rostos desconhecidos. Já conhecia quase todos, alguns apenas de vista, outros já tinha trocado uma frase ou outra na recepção da escola, mas nada muito profundo, muito menos demorado.

Como queria que as crianças se sentissem confortáveis durante toda a vivência para falar o que quisessem, e participassem de todas as atividades de forma sincera e genuína, iniciamos nosso primeiro encontro sentados ao chão, em uma roda, para que todos pudessem se apresentar como gostariam de ser chamados e compartilhassem as suas experiências com teatro.

Reconhecendo a criança como pessoa completa, competente, curiosa e criativa, sem objetificá-la, respeitando a sua individualidade e direito a ser ouvida (CRUZ, 2008), iniciamos com as apresentações. A pergunta “você já fez teatro antes?” vinha logo após a pergunta “quantos anos você tem?”, e foi o que mais me chamou a atenção nesse primeiro momento. Tínhamos oito crianças, com idades entre oito e treze anos, onde mais da metade não tinha apenas já se apresentado em um palco, como realizado mais de cinco espetáculos nos últimos anos, todos produzidos pela Escola X.

As crianças mais “experientes”, que já tinham participado de outros espetáculos, naturalmente tinham uma relação de amizade mais antiga entre si, ajudando o colega ao lado a lembrar o nome dos espetáculos ou qual personagem tinha feito, enquanto o restante dos partícipes que não tinham experiência prévia tinham a fala constantemente cortada por outros alunos.

Me apresentei da mesma forma que eles, como uma estratégia para diminuir a distância que normalmente existe entre aluno-professor, dizendo a minha idade e explicando o que iríamos vivenciar naqueles próximos meses, na tentativa de propor conversas e instigar questões. “O que é mestrado?” foi uma das principais perguntas que respondi em nosso primeiro encontro, seguindo por apresentar o *filmmaker* que nos acompanhou durante a maior parte da vivência.

A presença de uma câmera filmando-os durante toda a nossa primeira hora juntos foi um pouco desconfortável para alguns, visivelmente mais tímidos de início, mas aos poucos foram se acostumando e, eventualmente, esquecendo que tudo estava sendo registrado.

Entre as várias orientações dadas ao *filmmaker*, as principais eram: respeitar o espaço das crianças, se afastando quando percebesse que estava deixando-as desconfortáveis; evitar qualquer tipo de ângulo que pudesse, de qualquer maneira, sexualiza-las ou deixá-las vulnerável, e não focar exclusivamente em seus rostos, mas sim no que estavam executando.

Após a rodada de apresentação, realizamos a primeira atividade oficial da pesquisa, ilustrada na Figura 13 abaixo, onde espalhei no chão da Sala Grande dois grandes pedaços de papel *craft*, um de frente ao outro, junto com canetinhas e lápis de cor, e ofereci um desafio às crianças: desenhar um Sítio do Pica Pau Amarelo que nunca havia sido visto.

“Como assim?” era a pergunta feita pelas crianças mais velhas, que visivelmente mostravam expressões de dúvida e confusão, enquanto os mais novos já estavam animados falando em voz alta o que iriam desenhar, enquanto separavam o material que pretendiam usar na ilustração.

Figura 12 — Crianças desenvolvendo a primeira atividade



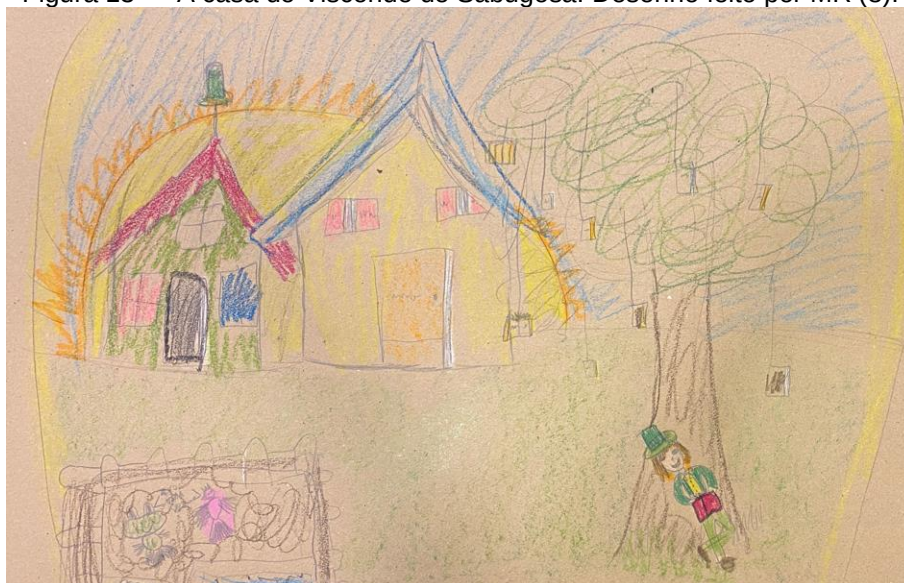
Fonte: Acervo pessoal (2022).

Percebi que as crianças mais novas demonstraram gostar mais da atividade do que as crianças mais velhas, que constantemente apagavam o desenho e recomeçavam, usando de frases como “Eu não sei desenhar...” ou “Não sei o que é pra fazer...”, mostrando muita insegurança no que estavam fazendo, o que indica o que já havia sido dito por Vigotski (2018), ao afirmar que a adolescência marca o início da criticidade em relação a si.

A parte da execução da atividade durou cerca de 15 minutos. Foi pedido às crianças o máximo de detalhes possível, dando ênfase nas cores e texturas. Elas conseguiram compartilhar todo o material entre si, sem se distrair do que deveriam desenhar. Todos iniciaram da mesma forma, usando um lápis de grafite para marcar as primeiras linhas, e só depois colorir com lápis de cor ou giz de cera.

Ao fim do tempo destinado à execução, sentamos mais uma vez ao chão, em formato de roda, e cada um expôs o que tinha desenhado. Os resultados me surpreenderam bastante. Foi neste momento, ao ver os desenhos e ouvir as crianças, que se tornou nítido que todas tinham um entendimento do que era a história e seus personagens, mesmo que em níveis diferentes. Algumas já haviam lido os livros com os pais, outras já haviam assistido no *YouTube* a antiga série produzida pela Globo, outras apenas conheciam de alguma outra atividade realizada no colégio, comprovando que “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa.” (VIGOTSKI, 2018, p.22).

Figura 13 — A casa do Visconde de Sabugosa. Desenho feito por MR (8).



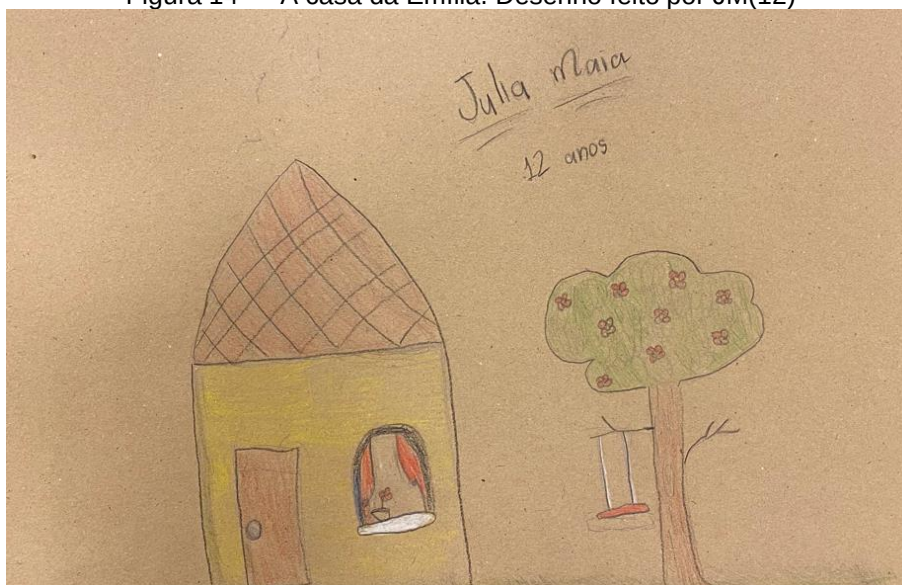
Fonte: Acervo pessoal (2022).

Acho interessante trazer dois desenhos para ilustrar um pouco do que foi produzido na vivência, mas não apenas no seu nível imagético, como também compartilhar as histórias que existem dentro deles, que foram criadas e contadas pelos partícipes.

Na Figura 13, que ilustra a Casa do Visconde de Sabugosa, a partícipe MR(8) explica que tudo aquilo que está desenhado fica dentro de um grão de milho. A casa é composta por um prédio principal com telhado azul, onde mora toda a família do Visconde, um laboratório, onde ele “inventa coisas”, uma árvore bem grande, que invés de frutos, dá livros, e um espaço para os animais, que são feitos de papel, com páginas de livros.

Durante a explicação do desenho, MR(8) demonstra completo domínio sobre o que criou, acrescentando, inclusive, que os livros que nascem na árvore são feitos de material impermeável, não tendo problema caso molhem. Quando pergunto se os animais feitos em papel também são resistentes à chuva, ela primeiro pensa, e depois responde: “Não, não são, mas quando chove, tem um quarto pra eles dentro da casa.” E encerra a sua apresentação.

Figura 14 — A casa da Emília. Desenho feito por JM(12)



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Na Figura 14, no desenho feito por JM(12), percebemos uma ausência de elementos, se comparado à Figura anterior. A partícipe tinha mais dificuldade em explicar a história do seu desenho, sendo preciso realizar muito mais perguntas, por mim e pelos colegas, como “O que tem dentro da casa?”, “Ela gosta de brincar no balanço?”, que foram respondidas com frases curtas em tom de insegurança.

Apesar de precisar ser mais estimulada para responder, JM(12) aos poucos foi soltando mais detalhes do seu desenho, como o fato da casa ter sido construída pelo Tio Barnabé, e o balanço ser utilizado mais nas férias, junto com a Narizinho e o Pedrinho.

Finalizei o primeiro dia de atividade recolhendo todo o material espalhado na sala com a ajuda das crianças, que não acreditavam como o tempo tinha passado tão rápido. Ouvi um “Mal posso esperar chegar a próxima semana!”, e encerrei o dia feliz, que aventura estava começando!

5.1.2 Vivência 02: 07 de maio de 2022

Após o primeiro encontro com a turma consegui perceber a quantidade de referências do Sítio do Pica Pau Amarelo já assimiladas pelos partícipes. Seja por já terem tido contato com a obra em algum formato, ou por simplesmente a história e seus personagens já estarem no imaginário brasileiro, o fato é que vários signos presentes na narrativa não seriam ignorados ou esquecidos por eles.

Ponderei se as crianças não teriam uma liberdade criativa maior para criar os elementos visuais do espetáculo se estivessemos montando uma peça menos conhecida, provavelmente sim, mas como a decisão do texto havia sido feita pela Escola X, não havia muito mais o que poderia ser feito.

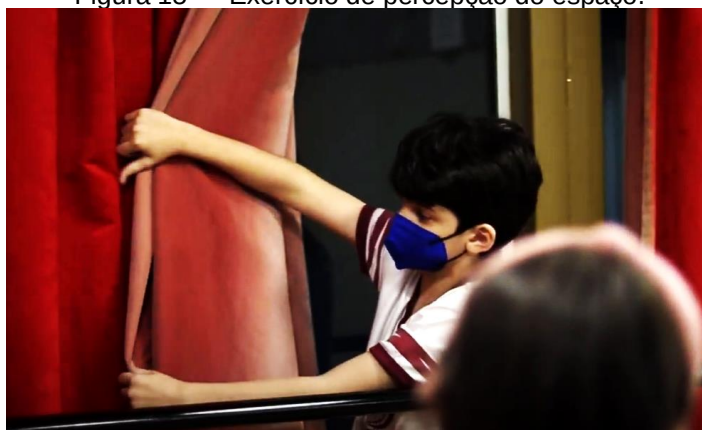
Abracei o desafio, então, de tentar trazer os elementos já existentes e conhecidos na série produzida pela TV Globo, mas questioná-los junto com as crianças, e assim, fazê-los se apropriarem da história de sua própria forma e proporem novas ideias que poderiam ser usadas, ou não, no futuro.

Iniciamos o encontro no mesmo horário da semana passada, mas desta vez, em um outro espaço, a Sala de Madeira, pois era a única sala equipada com projetor, necessário para ampliar as imagens para a turma.

Os alunos foram voltando do intervalo eufóricos e mais animados do que na semana anterior. “Tia! Tia! O que a gente vai desenhar hoje?”, “Eu assisti a série com a minha mãe essa semana!”, “A gente vai usar as canetinhas hoje de novo?” e muitas outras perguntas aconteciam ao mesmo tempo.

“Vamos começar hoje com um desafio!”, foi a frase que senti que conseguiu prender a atenção deles. Nos sentamos ao chão em formato de roda, da mesma forma que na semana anterior e expliquei como começaríamos nosso encontro. Em uma mistura de exercício de concentração, com propriocepção, e treino do olhar, as crianças tinham o tempo de uma música para andar pelo espaço e perceber três detalhes que eles nunca haviam percebido. Esses detalhes poderiam ser a quantidade de luminárias, quantos pôsteres ficam colados na parede, quantos adesivos de estrela ainda restam no chão, enfim, podiam listar três detalhes que mais se destacaram aos olhos deles, de forma individual.

Figura 15 — Exercício de percepção do espaço.



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Por entender que “a percepção está inteiramente ligada à nossa capacidade de ver e de experimentar, com todos os nossos sentidos” (MARÇAL, 2019, p.34), pedi que começassem a se movimentar pelo espaço em câmera lenta, depois pedi que andassem em velocidade normal, em alturas diferentes, e por último, andassem rápidos pelo espaço, como se estivessem atrasados. Ao término da música sentamos mais uma vez em formato de roda, ao chão, e os partícipes compartilharam três detalhes que nunca haviam percebido antes na Sala de Madeira, como ilustrado na Figura 15.

“O adesivo do hidrante de incêndio está bem desgastado”, “Tem uma rosa branca caída atrás daquele bicho preto que eu não sei o que é”, “As cortinas tem um lado de uma cor e o outro lado de outra (cor)”, foram algumas das percepções do espaço que as crianças tiveram. Com a turma mais calma iniciamos a segunda atividade do dia.

Após aquecer o olhar das crianças para os detalhes que os cercavam iniciamos o exercício principal do dia, assistir uma parte do primeiro episódio do Sítio do Pica Pau Amarelo produzido em 2001, mais especificamente, as cenas do Reino das Águas Claras, e incentivar a percepção dos elementos visuais que apareciam naquele ambiente, como podemos ver na Figura 16 abaixo.

Figura 16 — Conhecendo o Reino das Águas Claras



Fonte: Acervo pessoal (2022).

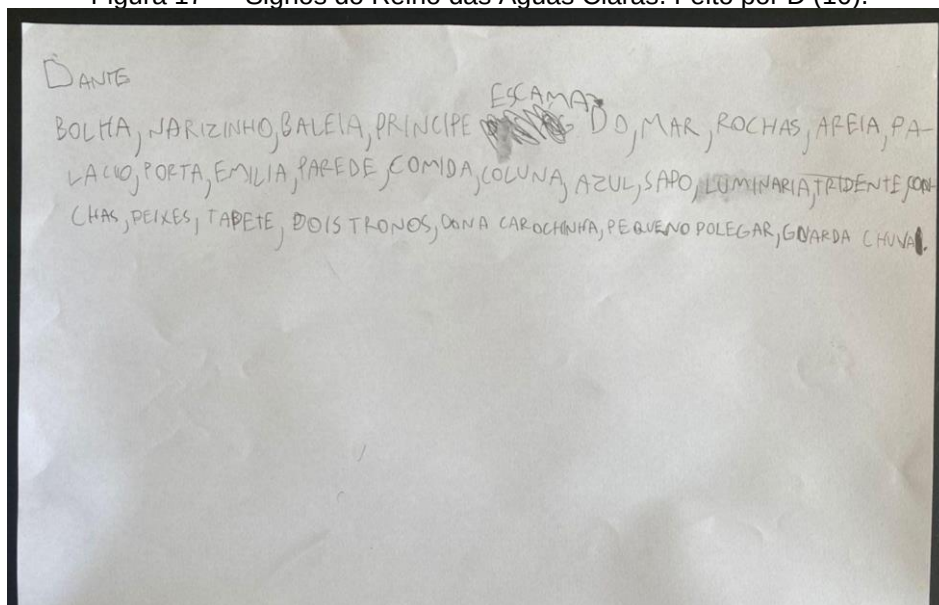
Passei o vídeo a primeira vez e pedi que assistissem, sem dar muitas explicações. Ao terminar, perguntei: “Como era o reino das águas claras?” e muitos

não sabiam o que dizer. Conforme o planejado, coloquei o mesmo vídeo uma segunda vez, e pedi que focassem no que aparecia por trás dos atores, nas cores, nos detalhes, da mesma forma que havíamos feito a pouco. Ao fim, quando refiz a mesma pergunta as respostas já eram diferentes.

Enquanto eles assistiam, espalhei folhas em branco, lápis de cor e canetinhas pelo espaço, para agilizar o momento seguinte, onde pedi que escrevessem ou desenhassem o que mais tinham chamado a atenção deles. Dessa vez não havia uma quantidade mínima de itens que deviam ser lembrados, mas todos se empenharam bem na atividade.

O tempo curto para o desenvolvimento da atividade foi questionado por alguns, que reclamaram não ter tido tempo suficiente para colorir os desenhos como gostariam. Percebemos nas Figuras 17 e 18, as diferentes formas de linguagem utilizadas pelas crianças para comunicar os signos percebidos na cena, ambos ricos em informação e atendendo ao que foi solicitado, em sua individualidade.

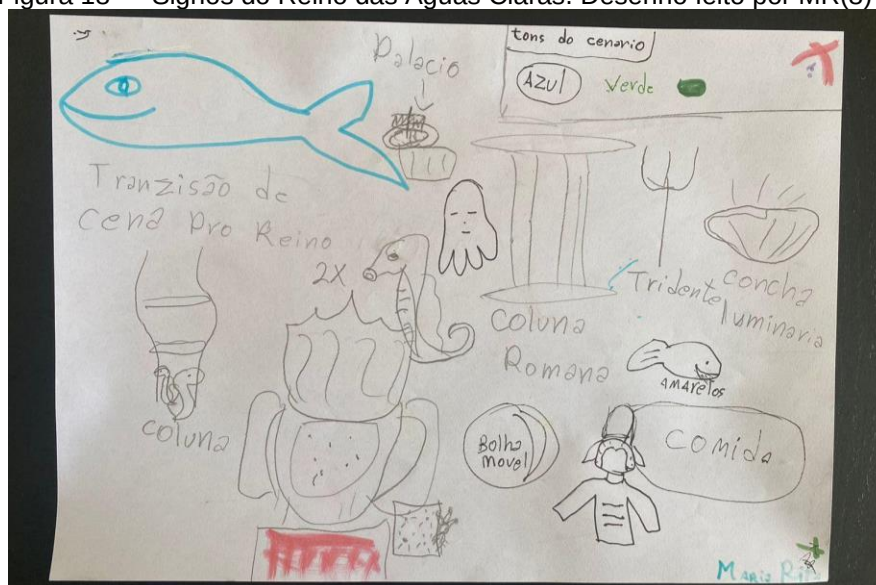
Figura 17 — Signos do Reino das Águas Claras. Feito por D (10).



Fonte: Acervo pessoal (2022).

As crianças compartilharam a produção entre si, com um momento de explanação para todos os colegas presentes na sala, onde mostravam o que tinham desenhado ou escrito. Ao fim da aula, todos já tinham uma familiaridade maior com os signos do Reino das Águas Claras, e coletivamente ajudavam os colegas que por ventura haviam esquecido algum detalhe ou outro.

Figura 18 — Signos do Reino das Águas Claras. Desenho feito por MR(8)



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Nosso tempo encerrou, organizamos a sala retirando os papéis e canetinhas do chão e nos despedimos até a próxima semana.

5.1.3 Vivência 03: 14 de maio de 2022

Após refletir sobre o encontro anterior, já cheguei no espaço com a intenção de proporcionar um momento mais coletivo com as crianças. Até então, todas as atividades executadas com os partícipes tinham gerado resultados incríveis, mas individuais, e como eles iriam precisar desenvolver a concepção da cenografia do espetáculo de forma coletiva, aceitando as ideias dos colegas e trabalhando em equipe, decidi iniciarmos as dinâmicas em duplas.

As crianças entraram na Sala Grande no horário de costume, já perguntando o que iríamos fazer. “É desenho de novo?”, “A gente vai continuar assistindo o Sítio?” e várias outras perguntas antecederam até eu compartilhar que faríamos um jogo na aula, uma brincadeira com mímica e desenho, em dupla.

Após a animação inicial, permiti que as crianças escolhessem suas duplas para que iniciassem a atividade. Sentados ao chão, em formato de roda, expliquei que iniciariamos com um sorteio. Escrevi em pequenos papéis alguns cenários que apareciam na história do Sítio do Pica Pau Amarelo e dobrei até ficarem todos iguais. As duplas tinham que escolher um papel aleatoriamente, como podemos ver na Figura 19 a seguir, definir entre si quais os signos mais marcantes naquele cenário, e representá-los com desenhos.

Todas as crianças, sem exceção, ficaram muito animadas com o que tinham conseguido no sorteio. Os partícipes foram orientados a não compartilhar o seu papel com mais ninguém, pois teriam que, ao final da aula, realizar uma mímica, junto com o desenho, para que os outros colegas adivinhassem de qual cenário se tratava. Seguimos o costume de espalhar os papéis no chão junto com as canetinhas e os lápis de cor e as duplas iniciaram a definição do que iriam fazer.

Figura 19 — Momento do sorteio do cenário: Caverna da Cuca



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Foi interessante perceber, como ilustrado na Figura 20 a seguir, como as crianças gerenciaram o espaço do papel e as funções de cada um, para otimizar o tempo. Enquanto um desenhava, outro pintava, e assim iam definindo em conjunto as formas e cores usadas no desenho.

Como era a primeira atividade em dupla que eles estavam realizando na vivência, determinei que o tempo para o exercício seria mais longo, para que ficassem bem à vontade para conversar com a dupla, definir os signos e desenhar do jeito que gostavam, bem colorido e com detalhes.

Figura 20 — Desenho a quatro mãos



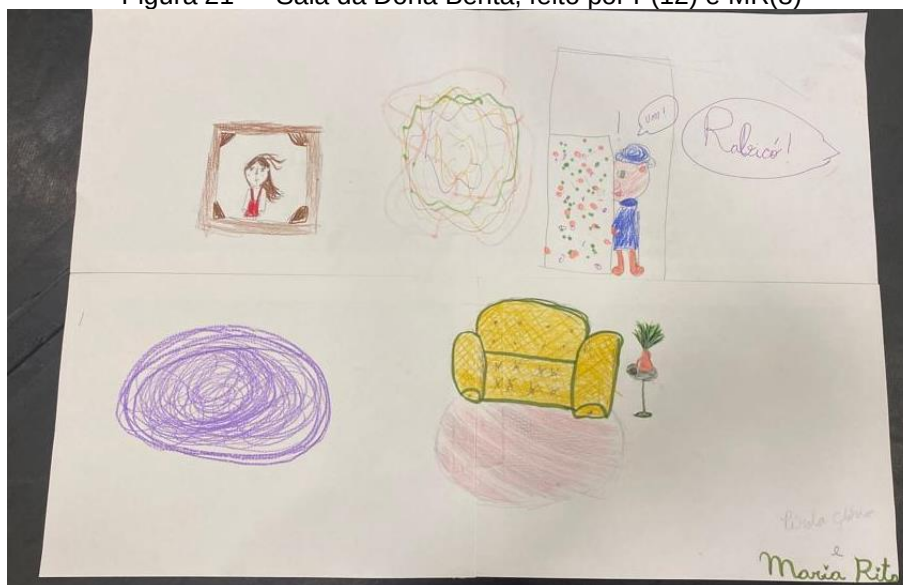
Fonte: Acervo pessoal (2022).

Com a proximidade do fim do encontro sinalizei que precisavam encerrar os desenhos em breve, para o desespero da turma, que começaram a ficar ansiosos pelo tempo curto, comentando diversas vezes que gostariam de ter mais tempo para finalizar a atividade.

Quando já não podiam mais continuar na produção, recolhemos todo o material espalhado pela sala e sentamos em fileira, um ao lado do outro, dando espaço para que as duplas comesçassem as mímicas e mostrassem os seus desenhos. Todos os cenários foram reconhecidos pelas crianças, alguns mais facilmente que outros, mas o objetivo da atividade foi concluído, principalmente quando percebemos a riqueza de detalhes presente nos desenhos.

A foto da Narizinho, a representação do Rabicó abrindo a geladeira na cozinha, a escultura de tricô na parede da sala da Dona Benta na Figura 21, são alguns símbolos que me mostram, como cenógrafa-pesquisadora, como as crianças já entendem o poder visual de um cenário, como diz Howard (2015), construindo a escrita do espaço cênico de dentro para fora, resultando em muitas vezes, metáforas visuais, capazes de realçar o texto e a ação a ser realizada.

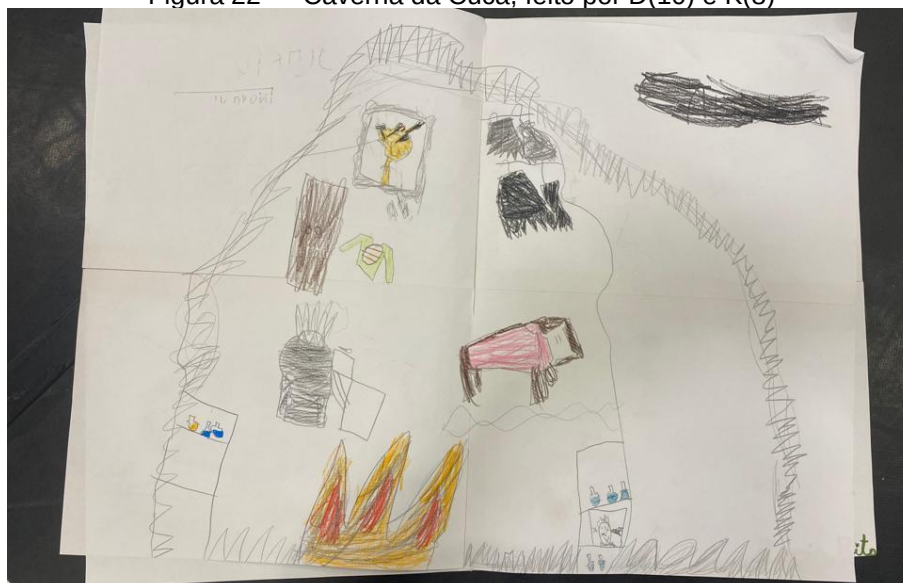
Figura 21 — Sala da Dona Benta, feito por P(12) e MR(8)



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Na Figura 22, quando os partícipes optam por utilizar menos cores, tendo em vista que a Caverna da Cuca é um ambiente mais escuro, e decoram esse espaço com um caldeirão, um armário com poções e até mesmo uma foto do Pedrinho que é usada como tiro ao alvo.

Figura 22 — Caverna da Cuca, feito por D(10) e K(8)



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Finalizamos o terceiro dia de vivência pelo horário, com as crianças animadas compartilhando que estavam se divertindo muito e perguntando, “Tia, vai ter jogo de novo na próxima semana?”

5.1.4 Vivência 04: 21 de maio de 2022

Antes de iniciar a vivência deste dia, precisei chegar um pouco antes na Escola X para preparar a Sala Grande para a atividade que iríamos realizar. Aproveitei que os alunos estavam no intervalo para lanche e beber água, e comecei a riscar o piso de linóleo com giz colorido.

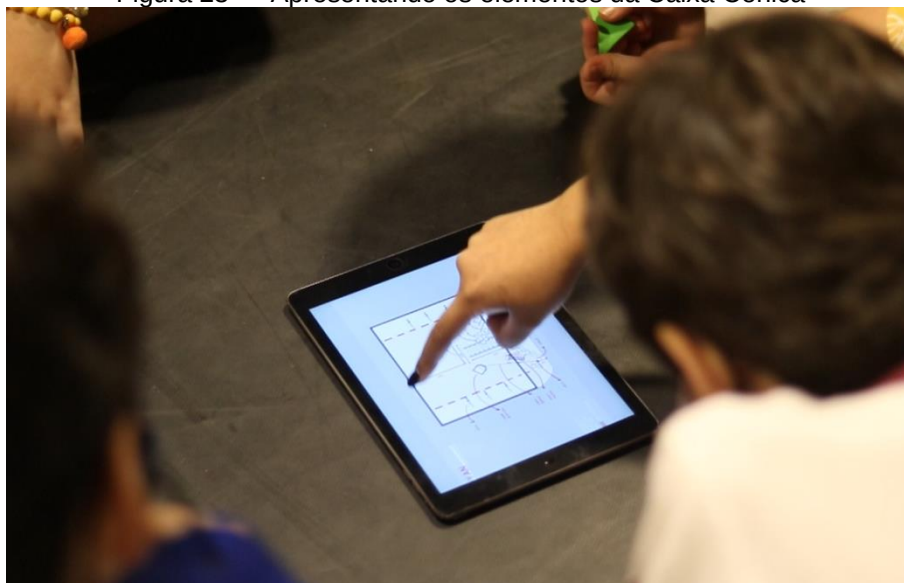
Os riscos eram simples, mas iriam guiar a brincadeira da semana com as crianças. Desenhei a representação técnica, em planta baixa, de uma caixa cênica italiana, pois, apesar ainda de não ter o local da apresentação definido pela coordenação da escola, provavelmente seria em um teatro desse modelo, e antes de receber os partícipes no espaço, ainda no corredor, orientei que ao entrar iriam se deparar com um desenho no chão, e teriam cinco minutos para caminhar pelo espaço, em silêncio, e ao final do cronômetro, deveriam falar o que achavam que estava desenhado.

Os mais novos, e também os mais ansiosos, mal aguentavam andar pela sala sem fazer comentários do que achavam que se tratava. Os mais velhos já agiam de maneira oposta, lamentavam dizendo que não conseguiriam adivinhar o que era, se colocando muitas vezes em um lugar de espectador durante o desenvolvimento da atividade.

Ao fim do tempo determinado, com as crianças ainda em pé em cima do desenho, contamos até três e todos falaram ao mesmo tempo o que achavam que poderia ser. “Um pátio!”, “O mar!”, “Uma estrada!”, “Um palco!”, bingo! Rapidamente os riscos no chão foram descobertos pelos alunos mais experientes que já haviam se apresentado em outras produções da Escola X.

Após a descoberta, nos sentamos no meio do palco desenhado e expliquei o que aqueles traços representavam, apresentando todos os elementos da caixa cênica, explicando como eram importantes para o espetáculo acontecer, e como eram fundamentais para auxiliar o ator ao se posicionar no palco.

Figura 23 — Apresentando os elementos da Caixa Cênica



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Durante a explanação, aproveitei para mostrar os diferentes tipos de palcos que existem pelo mundo, não sendo um formato limitado ao retangular, como normalmente viam pelos teatros da cidade. “Um palco redondo? Como funciona?” era uma das perguntas que surgiram naturalmente durante a conversa, que serviu também para mostrar diferentes formas de fazer teatro, indo além do que já haviam assistido ou representado.

Com o desenho em planta baixa, expliquei que dessa forma conseguimos pensar a cenografia de uma maneira mais completa, preenchendo os espaços vazios de uma forma mais orgânica, sem que necessariamente seja preciso colocar todos os elementos um ao lado do outro.

Para que visualizassem melhor, apresentei também uma das imagens oficiais de *Yan: O Musical*, um espetáculo original produzido pela Escola X em 2019, o qual muitos já haviam assistido. Com a foto foi possível mostrar como a cenografia havia sido pensada e executada em camadas, de forma a preencher toda a caixa cênica e criar a ambiência do espetáculo, como podemos ver na Figura 24.

A intenção, ao apresentar às crianças os elementos da caixa cênica, mais do que fazê-las nomeá-los no futuro, era estimulá-las a criar relações entre eles, por concordar com Barbosa e Cunha (2010,p.62), e entender que “são as relações estabelecidas que constroem sentidos e significados aos/pelos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem”, estimulando-os a questionar como o cenário

está pendurado, de que material é feito aquele adereço, e muitas outras inquietações que surgissem durante o processo de ensaio.

Figura 24 — Apresentando os elementos da Caixa Cênica em foto



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Após o breve momento de apresentação, chegou a hora mais aguardada pelas crianças, a brincadeira. Liberei o acesso aos giz coloridos e expliquei a atividade: eles deveriam desenhar, em equipe, em vista superior, todo o cenário de um zoológico, e depois, improvisar uma cena naquele espaço, desviando dos desenhos que haviam feito.

Enquanto realizavam a atividade, era interessante perceber como precisavam organizar o que cada um iria fazer, para que não ficasse um desenho desconexo do outro. MR (8) assumiu a liderança e organizou o espaço em setores, que foram preenchidos com desenhos de seus colegas.

Figura 25 — O crime no zoológico



Fonte: Acervo pessoal (2022).

As crianças definiram entre si, que havia acontecido um crime no local proposto, e esse foi o ponto de partida para que começassem a ocupar o espaço com ideias e definir personagens, como podemos ver na Figura 25 acima.

Outro aspecto interessante percebido foi como a forma de representação dos objetos mudaram de acordo com a idade dos partícipes. Crianças mais velhas tinham mais facilidade para representar figuras na vista superior, enquanto as mais novas apresentaram dificuldade, realizando os desenhos de forma frontal, como podemos ver na Figura 26.

Figura 26 — A jaula do leão, feito por K(8)



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Figura 27 — O espaço desenhado



Fonte: Acervo pessoal (2022).

A cena de improviso foi feita nos minutos finais da vivência, e foi possível perceber que as crianças tiveram dificuldade para andar pelo espaço sem pisar no que haviam desenhado, pois acabaram colocando muitos elementos em cena, como podemos perceber na Figura 27.

O exercício foi concluído no fim do horário, com todos perguntando se iríamos fazer a mesma coisa na semana seguinte, pois adoraram a experiência de desenhar no espaço e fazer uma cena de improviso.

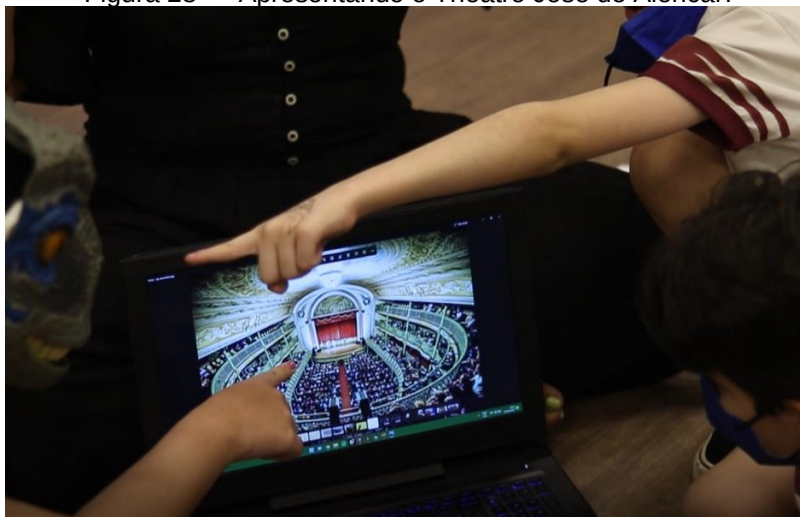
Constatei naquele momento da atividade um potencial muito grande que ainda seria trabalhado no decorrer da pesquisa, por trabalhar uma noção de espacialidade que os partícipes não conseguiam perceber ao desenhar em um papel somente, além de proporcionar um momento de criação em equipe.

5.1.5: Vivência 05: 28 de maio de 2022

No decorrer dos dias entre a Vivência 04 e 05 fui informada pela coordenação da Escola X que a estreia ainda não tinha data definida, mas que estavam em negociação de pauta no Theatro José de Alencar, referência artística e turística nacional, para as apresentações do Sítio do Pica Pau Amarelo.

Organizei o plano de aula para que continuássemos falando sobre os elementos da caixa cênica e decidi apresentar um dos principais teatros da cidade para as crianças, de forma a conhecerem o espaço, mesmo que minimamente, quando subissem ao palco nos dias de ensaio geral e ensaio técnico no futuro.

Figura 28 — Apresentando o Theatro José de Alencar.



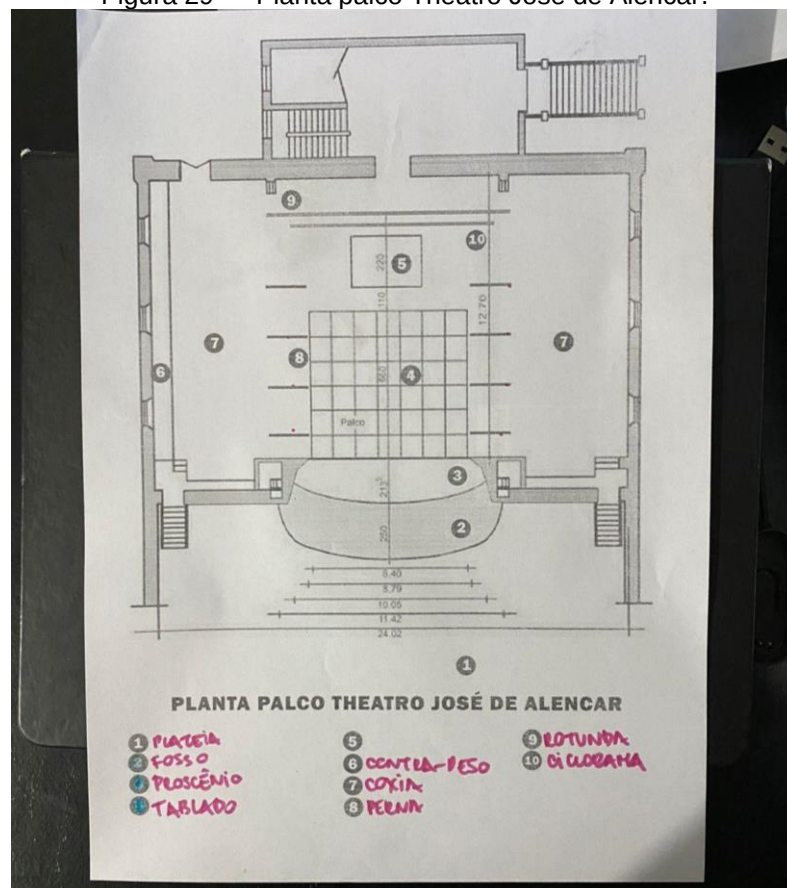
Fonte: Acervo pessoal (2022).

Nos encontramos na Sala de Madeira, e começamos nosso momento sentados em roda, no chão, onde compartilhei um pouco da história do Teatro e mostrei imagens internas do espaço, do palco, das coxias, das varas de cenário, todo um acervo para que se imaginassem dentro do edifício.

Durante o momento de explanação notei que as crianças estavam bem dispersas e mais eufóricas do que o costume, bem diferente dos encontros até então. Optei por me adaptar e reduzir o material programado para ser exposto e demos continuidade, iniciando uma brincadeira de charadas onde os partícipes tinham que completar o nome dos elementos da caixa cênica indicados no papel e em um segundo momento, deveriam criar, com desenhos, um palco no formato que quisessem, sem ficar limitado às formas que haviam conhecido recentemente.

Os resultados não foram tão surpreendentes como os dos encontros anteriores. Todos conseguiram identificar a maioria dos números da charada, como podemos ver na Figura 29 abaixo, mas poucos desenharam palcos diferentes do estilo italiano que estão comumente acostumados a ver.

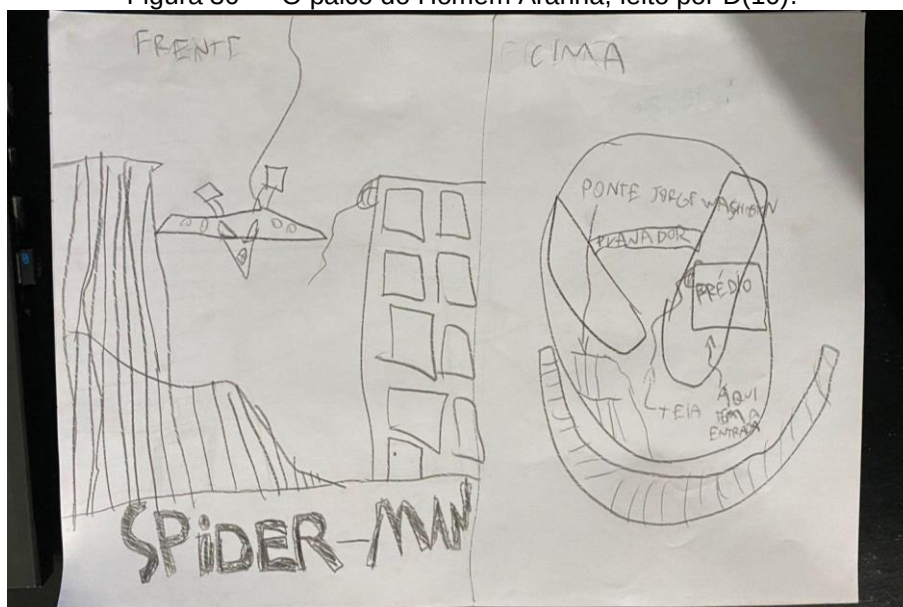
Figura 29 — Planta palco Theatro José de Alencar.



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Um dos poucos que fez um desenho de palco diferente e cumpriu o objetivo da atividade, foi o D(10), que é muito fã de super-heróis e criou um palco do Homem Aranha. O mais bacana percebido em seu exercício, é que conseguimos ver como ele utilizou os conhecimentos da vivência da semana anterior para representar a sua criação em duas perspectivas, tanto frontal, como vista de cima, criando uma cenografia com uma riqueza de detalhes que poderia perfeitamente ser de um espetáculo oficial do personagem, como observamos na Figura 30.

Figura 30 — O palco do Homem Aranha, feito por D(10).



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Nessa semana encerramos um pouco antes do horário pois os alunos já tinham finalizado os exercícios propostos e continuavam muito inquietos. Ao saírem da sala, MR(8) continuou, perguntando como era trabalhar criando cenários e querendo saber mais sobre cenografia. Respondi seus questionamentos e fechamos a sala juntas, ainda conversando sobre o assunto no corredor da escola.

Atestei pela primeira vez que haveriam dias mais desafiadores do que outros, mas que de toda forma uma semente estava sendo plantada com aquelas vivências, apenas esperando um terreno fértil para germinar.

5.1.6 Vivência 06: 10 de junho de 2022

Para esta vivência a coordenação da escola pediu que eu ficasse com a turma durante os dois horários, pois no mesmo dia, o professor de Cena estaria com outra turma de alunos em um ensaio técnico de encerramento de semestre, no teatro. Aproveitei a oportunidade e pedi que as crianças me encontrassem em outra sala da escola, menos conhecida do que as outras até então, o Ateliê, pois iríamos utilizar tinta, cola, e a mesa presente na sala para dar maior conforto às crianças e tentar diminuir a quantidade de sujeira decorrente da atividade.

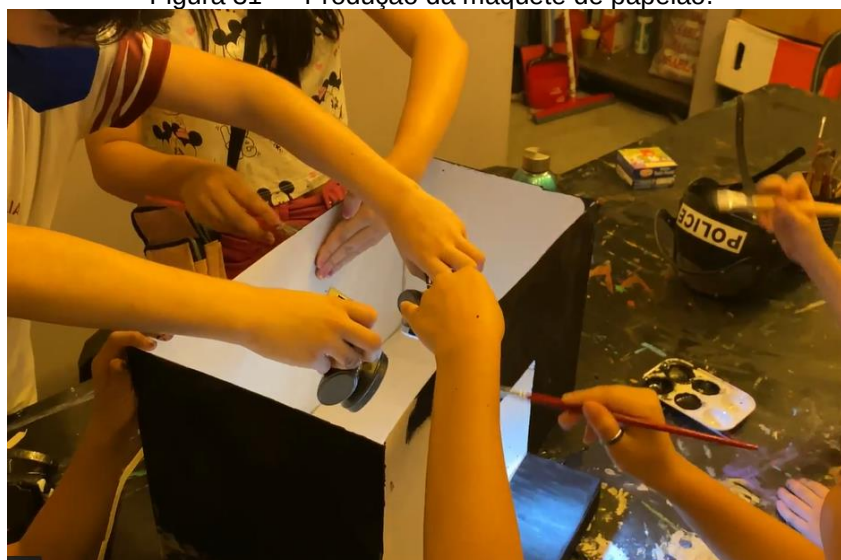
A proposta da semana era auxiliar as crianças a construírem, juntas, uma maquete de papelão minimalista da caixa cênica do Theatro José de Alencar, o mesmo edifício que já vínhamos conhecendo aos poucos nos últimos encontros. Para isso, separei os materiais necessários e levei os pedaços de papelão já cortados, para otimizarmos o tempo de montagem.

A energia das crianças estava na mesma frequência que na semana anterior, intensa, mesmo com alguns alunos faltosos. Expliquei o que iríamos produzir e a importância de uma maquete para se pensar cenograficamente, por proporcionar uma percepção maior do palco, ao possibilitar o entendimento da dinâmica do espaço (HOWARD, 2015).

Orientei quem iria ficar com qual função, de acordo com as idades, sendo os mais novos responsáveis por pintar os papelões e as cortinas, e os mais velhos por colar um pedaço no outro, criando assim, um ambiente de produção focado no mesmo objetivo.

Todas as crianças estavam bem entretidas no desenvolvimento da atividade, com exceção de D(10), que desde o início não mostrou muito interesse em colaborar com os colegas. Sua atenção ia para detalhes muito menores, ainda não percebidos pelos outros, como iluminar a maquete após a finalização.

Figura 31 — Produção da maquete de papelão.



Fonte: Acervo pessoal (2022).

D(10) perguntou se poderia investir o tempo dedicado à pintura da maquete para pensar em soluções de iluminação e prontamente deixei, por acreditar que a importância de atividades como essa era justamente despertar a curiosidade dos partícipes, fazendo-o sair da mesa e procurar pela sala algum objeto ou lanterna que pudesse ser usado para a finalidade desejada, como vemos na Figura 31.

Durante todo o período de desenvolvimento da atividade, enquanto pintavam ou colavam as peças, íamos repetindo os nomes dos elementos da caixa cênica e explicava como poderíamos utilizar a maquete finalizada, no futuro, para experimentarmos a cenografia do espetáculo com miniaturas, moldes e protótipos.

Figura 32 — Maquete Teatro José de Alencar finalizada.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Ao término do horário do encontro as crianças conseguiram finalizar o exercício proposto, produzindo a maquete representada na Figura 32, concluindo assim o I Sinal da metodologia experimentada com os partícipes.

Mesmo sem um espaço definido para a apresentação, e a ausência de um roteiro finalizado, insistimos em atividades de percepção por concordar com Howard (2015, p.27) quando diz que “o espaço é o primeiro e mais importante desafio de um cenógrafo”, e encorajar experiências na sala de ensaio se mostram importantes para o desenvolvimento da sensibilidade do olhar para o que nos cerca.

Valorizar o percurso além do produto final, ao possibilitar que os partícipes conheçam e questionem, mesmo que inicialmente, os elementos visuais do espetáculo, ressalta a criação de uma personalidade criadora (VIGOTSKI, 2018) e o germinar da compreensão da multiplicidade de discursos simultâneos que caracteriza a ação teatral (MALETTA, 2016).

Possibilitar a escuta e criar momentos de expressões plásticas como uma oportunidade de comunicação e de expressão, reconhecendo o brincar como linguagem essencial das crianças (FRIEDMANN, 2020), acredita-se ser o primeiro passo para o entrelaçamento das vozes criadoras dos partícipes, que ainda ressoarão intensamente no decorrer de nossa experiência polifônica.

5.2 Hiato: o distanciamento pelo descaso

Antes do início da parte prática da pesquisa, ainda em janeiro, ao informar que precisava do calendário escolar para me organizar e garantir um bom fluxo das atividades na sala de ensaio, a Escola X apoiou a pesquisa e me apresentou um calendário de produção onde já estava pré-determinado quando seria feito a distribuição dos personagens para as crianças, a entrega dos roteiros e a divulgação das apresentações.

De início, a proposta da Escola X era iniciar a turma sem uma definição de personagens, ou seja, as crianças apenas descobririam qual personagem iriam interpretar durante o processo, por uma audição interna ou por escolha da professora responsável pela encenação em conjunto com a coordenação da escola.

Pensando na perspectiva da minha pesquisa com cenografia, iniciar as vivências com ou sem personagens definidos era irrelevante, uma vez que o foco maior da pesquisa eram as crianças, e o objetivo do *I Sinal: O espaço sentido e o*

desenvolvimento da percepção, era trabalhar a percepção do espaço cênico, independente do espetáculo. Porém, quando já estávamos finalizando os encontros determinados para este momento, e ainda não tínhamos nenhuma definição, muito menos previsão por parte da escola, a desorganização e a falta de estimativa de quando essas decisões iriam acontecer se tornaram um empecilho e motivador para os primeiros atritos entre a pesquisadora e a administração do locus da pesquisa.

A semana entre a vivência cinco e seis ficou marcada por muitas conversas com a coordenação da Escola X, que estava com o calendário de produção do espetáculo atrasado. Local da apresentação, definição de personagens, entrega dos roteiros e vários outros detalhes que eram responsabilidade da coordenação, estavam em aberto e sem nenhum prazo realista para serem definidos.

Acredito que devido ao grande volume de espetáculos de Teatro Musical produzidos pela escola no ano de 2022, a turma Teatro Criativo acabou ficando em segundo plano, de forma que, ao tentar conversar com a coordenação da escola no final de Maio, para definir um novo calendário, estavam ocupadíssimos acompanhando o encerramento do semestre de outras turmas, com ensaios gerais e conferência de figurinos, não conseguindo sequer informar uma previsão de quando iriam ter mais informações sobre o espetáculo *Sítio do Pica Pau Amarelo*.

Quando obtive a informação que a Escola X não conseguiria entregar mais informações no momento, apenas depois do recesso de férias, em agosto, optei por pausar a pesquisa após a vivência seis, que finaliza o primeiro ciclo de atividades presentes no I Sinal. Tomei essa decisão por reconhecer que não conseguiria continuar a parte prática da pesquisa na mesma intensidade e objetividade que estávamos tendo sem ter mais informações do espetáculo, podendo resultar em encontros rasos e vazios. Para dar continuidade ao II e III Sinal apresentados previamente, era preciso desenvolver com as crianças uma consciência dos elementos visuais presentes no texto, que sequer existia.

Acordamos então que a pesquisa seria pausada no início de junho, próximo ao período de férias da escola, e retornaria em agosto, quando já estaria finalizado o roteiro e definido vários outros detalhes cruciais para a apresentação, com data prevista para novembro.

5.3 Diários de Bordo: II Sinal

5.3.1 Vivência 07: 09 de setembro de 2022

Durante o período de hiato apresentado anteriormente, algumas mudanças começaram a acontecer internamente na escola, como a redistribuição de turmas de alguns professores, inclusive do que dividia o outro horário da turma Teatro Criativo. O responsável pelo desenvolvimento das cenas e interpretação dos alunos foi direcionado para outros projetos da Escola X, e em seu lugar, assume uma nova professora, que se mostra bastante interessada na pesquisa em andamento, e se mostra disponível para o que for necessário.

Ponto essa mudança por reconhecê-la como divisora de águas para as próximas vivências, uma vez que inicia-se uma abertura para acompanhar como observadora o outro horário da turma, permitindo analisar o processo de ensaio e de montagem de forma mais completa. Deixo claro que em nenhum momento a professora é responsável pela pesquisa, nem interfere nos planos de aula previamente desenhados, sua contribuição é limitada ao se mostrar disponível a dialogar, uma vez que ambas somos responsáveis pela turma, e diminuir os ruídos que porventura pudessem aparecer durante o processo.

Retornamos aos encontros oficiais focados no desenvolvimento da pesquisa apenas no segundo semestre. O dia 09 de setembro marcou o início do *II Sinal: O escrito e o não dito: a compreensão do roteiro*, quando a coordenação da Escola X finalizou a primeira versão do roteiro, com 20 páginas escritas inspiradas no livro *Reinações de Narizinho*. O roteiro era uma grande adaptação de várias histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo, escrita pela coordenação da escola, feita para que as crianças tivessem o máximo de tempo em cena possível.

Os roteiros foram impressos e entregues aos alunos logo no início da vivência, que enquanto recebiam os papéis, muito eufóricos, perguntavam “Quem é quem?”. Apesar de entender a curiosidade das crianças, para saber qual personagem iriam interpretar, comunicamos que a definição ainda não havia sido feita, e que iríamos naquele momento realizar uma primeira leitura da história, sem personagens definidos, em um roteiro que ainda não era o oficial.

Sentamos ao chão da Sala Grande, em formato de roda, e pedimos que comesçassem a leitura sem nenhuma ordem definida, deixando-os bem à vontade para dar voz a qualquer personagem que quisessem. Enquanto a leitura ia acontecendo,

eu ia anotando quais palavras, frases, ou expressões haviam sido alvo de maior dificuldade de pronúncia, para que pudéssemos fazer alguma alteração no texto para a sua versão final, como podemos ver na Figura 33.

Figura 33 — Primeira leitura do roteiro.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

A ideia de adaptar o texto ao vocabulário das crianças foi uma medida para tentar minimizar o distanciamento entre as crianças e o autor do texto, em uma abordagem para comunicar aos partícipes que eles poderiam aprimorar o roteiro, sem precisar simplesmente decorá-lo sem entender o que as palavras significavam. Durante a leitura percebemos as crianças experimentando vozes e entonações para os personagens que já conheciam de outras versões, indo aos poucos conhecendo a história que iriam encenar.

Figura 34 — Primeiro improviso com o roteiro.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Com o avanço das cenas fomos percebendo como as crianças iam se apropriando do texto e do espaço, sentando quando achavam que deviam sentar, andando rápido quando achavam que deveriam fazê-lo, assim por diante, e nos apresentando a sua percepção da história, para que a professora de interpretação pudesse trabalhar as cenas no futuro com base na criação deles.

Na figura 35, vemos um momento em que D(10) sentiu a necessidade de inserir na cena do Reino das Águas Claras, alguns elementos, como a cadeira e o *carron*, de forma a ambientar o espaço do palácio, servindo como representações de tronos, pedras, e vários outros elementos que poderiam ser usados pelos personagens em cena. Neste momento conseguimos perceber o que já havia sido apontado por Maletta (2016, p. 58), quando diz que a linguagem teatral é, por natureza, esse complexo sistema de signos, “é o entrelaçamento de manifestações verbais, gestuais, plástico-visuais, sonoro-musicais - que não necessariamente se fazem todas explicitamente presentes, mas são sempre múltiplas” e são percebidas pelas crianças nas primeiras experimentações de cenas.

Figura 35 — O uso de objetos no primeiro improviso com o roteiro



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Perceber que as crianças já estavam se apropriando de elementos físicos e trazendo-os para cena, me certificou de uma consciência existente que poderia ser desenvolvida nos próximos encontros, uma vez que:

Quando se sente a necessidade de utilizar remos, véu e buquê, para além do apelo naturalista que esses elementos causam, se deixa

transparecer a vontade de que o signo seja compreendido pela plateia - o que, em si, já é um bom aprendizado. (DUARTE, 2022, p. 221)

Devido ao tempo, não foi possível finalizar todas as cenas presentes no roteiro, mas encerramos conscientes da jornada que ainda haveria pela frente, com um desafio um pouco mais claro.

5.3.2 A divulgação do espaço de apresentação: 16 de setembro de 2022

Esse foi o dia divulgado pela Escola X para que os pais e as crianças participassem de uma reunião para compartilhar informações referentes ao local da apresentação, datas confirmadas e outros detalhes. O encontro aconteceu durante o horário regular dos ensaios, na Sala de Madeira, com *slides* ilustrando tudo o que era exposto.

Com a presença de todos, a coordenadora iniciou sua fala, apresentando a nova versão da história que seria encenada pelas crianças, com a inclusão dos novos personagens, pedindo que os pais não estranhassem quando recebessem o roteiro oficial. Continuou, compartilhando as datas confirmadas para as apresentações, marcadas para os dias 04 e 05 de dezembro de 2022, seguindo, de certa forma, o calendário apresentado no início do ano pela escola.

O local da apresentação, quando divulgado, é que gerou um misto de sensações em todos presentes. Diferente dos espetáculos montados pela escola até o momento, o Sítio do Pica Pau Amarelo seria apresentado no *Hard Rock Café* Fortaleza, um restaurante bastante conhecido internacionalmente por sua decoração com objetos originais de personalidades da indústria da música.

A encenação aconteceria no palco presente dentro do restaurante, como podemos ver na Figura 36, no turno da manhã, durante o horário de atendimento de *brunch* do restaurante, permitindo que familiares e convidados reservassem mesas e comessem e bebessem enquanto assistiam as crianças se apresentando.

Figura 36 — O palco do *Hard Rock Café Fortaleza*.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Naquele momento não conseguia acreditar no que estava sendo divulgado, e apenas lembrava da fala de Lomardo (1994, p.66), quando diz que “são notórios os casos de desconsideração e negligência dispensados aos grupos de teatro para crianças”, uma vez que nenhum dos espetáculos adultos promovidos pela escola tinham sido apresentados em lugares diferentes de um teatro italiano.

Diferente da minha reação, os pais pareceram interessados no novo formato de apresentação, principalmente por não ser necessário comprar ingressos, apenas reservar mesas para assistir o espetáculo. As crianças, diretamente afetadas pela decisão, foram as que menos se importaram, ficando muito felizes pela escolha do espaço. “Eu nunca fui lá!”, “Não acredito que a gente vai se apresentar naquele lugar chique!”, “Só fui lá no aniversário de um amigo, e nem comi nada” eram as frases ditas pelos partícipes após o anúncio.

O restante da reunião foi destinada a informar datas de ensaios gerais, tirar dúvidas sobre figurinos e divulgar o valor necessário a ser quitado pelos pais até o dia do espetáculo. Quando todos saíram, continuei reflexiva sobre o espaço destinado para a conclusão da pesquisa, os desafios que viriam juntos dessa tomada de decisão e a pouca importância dada pelas crianças por não se apresentarem em um teatro.

As discussões propostas por Pupo (1991) em seu livro *No Reino da Desigualdade* ganharam naquele momento uma intensidade não vivenciada durante a pesquisa até então, principalmente quando a autora diz que:

A inexistência de um espaço próprio para as encenações tem acarretado múltiplas dificuldades para os responsáveis pelo teatro infantil, pois fatores essenciais na construção da significação do espetáculo, tais como os signos relativos ao cenário e à iluminação, entre outros, ficam condicionados às necessidades do espetáculo para adultos que costuma ter lugar no mesmo palco, durante a noite. (PUPO, 1991, p.38)

Se a mesma notícia fosse dada para um grupo de alunos adultos da escola, eles teriam tido a mesma reação? Teria sido considerado realizar a apresentação de fim de ano de qualquer outra turma, em um espaço que não fosse um teatro, se não fosse um grupo de crianças de um espetáculo não-musical? Muitas perguntas surgiram, mas nenhuma resposta resolveria todas as adaptações de cena e cenografia que estavam sendo pensadas para uma caixa cênica italiana, com varas, urdimento e coxias.

Repensar o espaço, junto com as crianças, era o fundamental naquele momento. Entender a limitação do espaço, por sua frontalidade e pouca profundidade, iria guiar nossos encontros nas próximas semanas de ensaios intensos e muitos momentos criadores.

5.3.3 Vivência 08: 23 de setembro de 2022

Uma vez com o espaço definido e uma data se aproximando, as vivências precisaram se adaptar à necessidade dos ensaios, tornando a cenografia e a percepção do espaço algo muito mais conectado com a interpretação das crianças do que durante os momentos presenciados até então.

Nos encontramos nesta semana na sala *Scenic Design Room*, por ser o único espaço com a metragem parecida com a do *Hard Rock Café Fortaleza*, e por isso, era possível ensaiar entradas e saídas de cena, entre a plateia, de uma forma mais parecida com o que as crianças iriam encontrar no restaurante.

Logo no início do encontro, com a presença da coordenadora pedagógica e da professora de cena, foram divulgados os personagens que cada um iria interpretar. Entre gritinhos de comemoração e expressões ansiosas, coletivamente os resultados eram divulgados, com todos sentados ao chão em formato de roda.

Emília, Narizinho, Pedrinho, Dona Carochinha, aos poucos todos os personagens foram entregues e todas as crianças ficaram felizes com o resultado.

Iniciava então, o primeiro ensaio com roteiro e personagens definidos, a menos de três meses para a estreia.

Figura 37 — Primeiro ensaio com o roteiro



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Para situar melhor os partícipes no espaço, marcamos no chão da sala, com fita gomada, a limitação do palco que seria utilizado nas apresentações, em medidas reais, para que eles já fossem se acostumando com o espaço disponível, como visto na Figura 37, e foi então que a criação das cenas começou a surgir de forma mais organizada, com os partícipes se guiando pelo texto mais do que nunca, ocupando gradativamente o espaço à cada cena, ainda fazendo comentários sobre alguma palavra que não conheciam ou tinham dificuldade de pronunciar.

Figura 38 — Primeiro ensaio com o roteiro.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Busquei no acervo da Escola X vários figurinos de espetáculos anteriores e separei os mais interessantes, que poderiam contribuir com a criação do figurino dos personagens elaborados pelas crianças, e distribuí no chão da sala sem nenhuma ordem específica, de forma que ficasse acessível e visível a todos.

Com todos reunidos, pedi que observassem as roupas e adereços espalhados pelo chão, com calma, e escolhessem algumas peças para compor uma proposta de figurino que poderia ser utilizado pelo seu personagem, considerando cores, texturas e caimentos de tecidos.

Todas as crianças se animaram e assumiram o desafio, se aproximando das roupas com muita ansiedade, formando composições de roupas com facilidade e rapidez. Quando todos já estavam prontos iniciamos o exercício de caminhar pelo espaço como os personagens, para que experimentassem andar, correr, pular e sentar com aquela indumentária, como podemos ver na Figura 40.

Figura 40 — Exercício de composição de figurino.



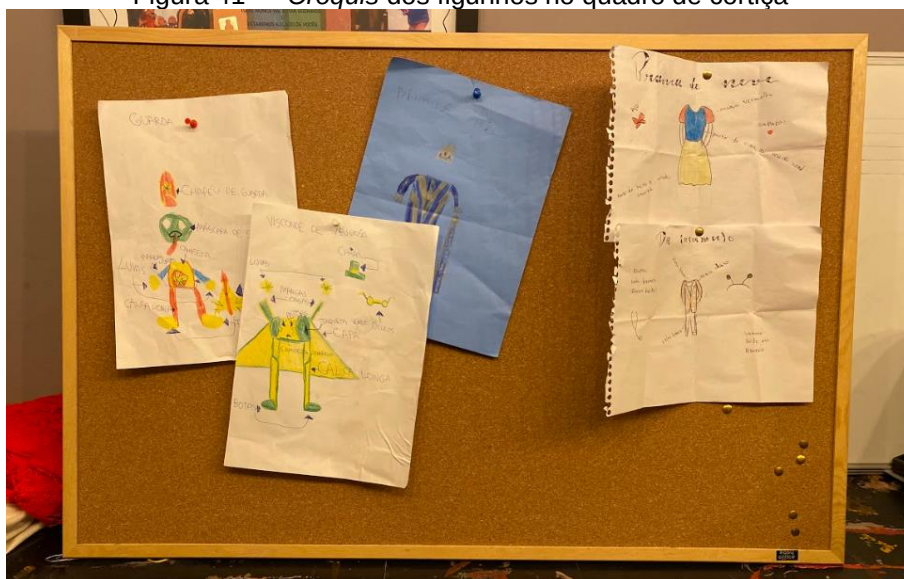
Fonte: Acervo pessoal (2022)

Dessa forma as crianças foram experimentando e percebendo as vantagens e dificuldades de suas escolhas, como um chapéu que apertava a cabeça ou um vestido muito longo que dificultava a locomoção. Depois de alguns instantes reunimos todos em uma roda para falar como haviam se sentido com suas escolhas.

“Me senti bem”, “Normal”, “To com calor”, “Essa saia fica caindo direto tia”, foram alguns dos relatos compartilhados, e após todos terminarem de falar, pedi que apresentassem os figurinos que haviam desenhado em casa, juntamente com a lista de objetos de cena de cada um.

Algumas crianças haviam esquecido de trazer os desenhos, mas todos que trouxeram apresentaram seus figurinos rapidamente, devido ao tempo curto que ainda nos restava. Fixamos todos os papéis em um quadro de cortiça presente na *Creative Room*, como podemos ver na Figura 42, e comuniquei que os desenhos sempre estariam ali para que pudessem lembrar do que haviam criado, e que se em algum momento houvesse a necessidade de realizar um segundo desenho ou aprimorar o primeiro, podiam trazer novas propostas, além de explicar todos os detalhes de suas criações no próximo encontro.

Figura 41 — Croquis dos figurinos no quadro de cortiça



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Encerramos o encontro lembrando a todos que não tinham trazido o desenho que trouxessem sem falta na próxima semana, pois iríamos receber a costureira responsável por produzir todos os figurinos, e era importante que todos estivessem com suas ideias representadas para apresentá-las. Com um sentimento de frustração de quem gostaria de ter mais tempo para desenvolver a atividade, encerramos mais uma vivência, com as crianças ajudando a guardar as roupas em seus devidos lugares.

5.3.5 Vivência 10: 7 de outubro de 2022

Quando cheguei na sala de ensaio nesta semana, as crianças pareciam eufóricas e já estavam tendo as medidas tiradas pela costureira e seu ajudante. Apesar da mesma já entender o que iria acontecer em seguida, repeti que os

desenhos seriam apresentados e comentados pelos partícipes, e que o que eles falassem deveria ser levado em consideração na execução das roupas, uma vez que assumimos durante todo o processo que “a visão do indivíduo, que é parte indispensável do todo, deve perdurar.” (DUARTE, 2022, p.121), e neste momento não deveria ser diferente.

Quando todos já tinham passado pela trena, sentamos ao chão, em roda, com o quadro de cortiça ao centro, acrescentamos os desenhos novos trazidos pelas crianças esquecidas na semana anterior, e individualmente os figurinos foram apresentados para todos que estavam presentes, conforme Figura 42 a seguir.

Figura 42 — Apresentação dos *croquis* para a costureira



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Expliquei a todos que os desenhos serviram de inspiração para a costureira, mas que não esperassem que fosse executado exatamente igual, pois modificações poderiam acontecer, devido ao caimento de tecido, exequibilidade, e vários outros fatores que não poderiam ser controlados por eles.

Todos entenderam e iniciaram a fala sem nenhuma ordem definida, deixando-os bem à vontade para falar quando se sentissem confortáveis. Essa era a primeira vez, mesmo para os mais experientes, que iriam mostrar como gostariam que fossem feitos seus figurinos.

Enquanto as crianças mostravam suas produções, iam explicando detalhes que me surpreenderam bastante, como bolsos pensados para guardar objetos de cena, adereços que conversavam com os personagens, e até mesmo cores que foram escolhidas com a intenção de comunicar algo.

Figura 43 — *Croqui Figurino Cuca*, feito por P(12).



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Apesar de a maioria dos desenhos terem aspectos visuais muito parecidos com uma imagem de Sítio do Pica Pau Amarelo construída pela mídia, perceber pela fala das crianças que eles entendiam como o figurino deveria se comportar em cena, e como poderiam utilizá-lo como algo que vai além da função estética foi muito gratificante. Todos os *croquis* estão presentes no Anexo B desta pesquisa, e trarei aqui apenas alguns exemplos de figurinos que chamaram minha atenção, como podemos ver nas Figuras 43 e 44.

Neste *croqui* da Figura 43 o que mais chamou minha atenção foram as formas pontiagudas desenhadas, presentes na cauda, na cabeça, e na capa da personagem, que de acordo com a explicação de P (12), tinham a intenção de lembrar garras, coisas perigosas. As cores “originais” da Cuca foram mantidas, mas a atriz brincou com tons de vermelho, a fim de trazer mais personalidade para a vilã.

A poção roxa na mão da personagem é um dos objetos de cena que P (12) acredita ser importante para as suas cenas. Apesar de não estar claramente escrito no roteiro que a Cuca utiliza uma poção, a aluna interpretou que uma vilã como ela deveria sempre andar preparada com poções guardadas em sua capa.

Figura 44 — *Croqui Figurino Dona Aranha*, feito por G(10).



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Já na Figura 44, no *croqui* feito por G (10), a modelagem jovial e diferente do que é normalmente feito para a personagem da Dona Aranha chamou a atenção de todas as crianças durante a apresentação. Na versão da atriz, sua estilista ama tons de lilás e brilho, e guarda todos os seus apetrechos de costura em sua bolsinha que carrega sempre nos ombros.

Ao fim, depois que as crianças apresentaram seus desenhos, foi possível perceber como dominavam a história e a personalidade de seus personagens, e assim finalizamos o encontro e também o *II Sinal: O escrito e o não dito: a compreensão do roteiro*.

Durante o desenvolvimento do *II Sinal* ficou claro como experiências estimuladoras e a instigação recorrente da criatividade das crianças pode resultar em criações surpreendentes. Incentivar a caça por indícios visuais incorporados no texto (HOWARD, 2015) se mostrou importante para que as crianças tivessem, ou pelo menos demonstrassem, mais confiança ao propor cenas, adereços, e os próprios figurinos, conseguindo dialogar com os outros profissionais envolvidos no processo de ensaio e montagem.

Dar a liberdade para que adequassem o roteiro e trouxessem objetos para a sala de ensaio foi interessante para perceber na prática que “com uma liberdade e um

modo de se constituir tipicamente seus, a linguagem da criança oferece um vasto caminho de possibilidades no campo do poético e do imaginário” (CAMAROTTI, 1984, p.37), de forma que os partícipes, independentemente da idade, mostraram compreender o que estava sendo desenvolvido nas entrelinhas do roteiro, mostrando-se confortáveis para propor e discutir suas opiniões, seguros dos personagens e da concepção visual que estavam desenvolvendo.

5.4 Diários de Bordo: III Sinal

5.4.1 Vivência 11: 4 de novembro de 2022

Após algumas semanas focadas exclusivamente em construção de personagem, ensaios e montagem de cena, me encontrei novamente com as crianças no dia 04 de novembro, com uma proposta um pouco familiar para eles, mas agora mais focada no universo do espetáculo.

Nessa semana pedi para trocar os horários com a outra arte-educadora, e assumi o primeiro momento com as crianças, iniciando nosso encontro às 18h. Os partícipes iam chegando aos poucos, muitos atrasados, e assim que tínhamos mais da metade iniciamos com nossa típica formação em roda, sentados ao chão, quando expliquei o que faríamos no encontro da semana.

A proposta de atividade para iniciar o *III Sinal: A incorporação dos elementos dramáticos e a apropriação do espaço cênico*, era transformar o espaço físico da sala de ensaios, tão conhecida e familiar para todos, com desenhos que remetesse aos diferentes cenários que fazem parte da história da peça.

De acordo com os ensaios e a peculiaridade do espaço, as cenas estavam marcadas pensadas com algumas movimentações entre a plateia, e, como o *Hard Rock Café Fortaleza* não era equipado com coxias e nenhum tipo de maquinário para movimentar o cenário, determinou-se que o espetáculo teria que ser ambientado com elementos fixos, em um formato 360 graus, interagindo com a plateia.

O palco principal seria o local que representaria majoritariamente o Sítio do Pica Pau Amarelo e o Reino das Águas Claras, enquanto outros ambientes presentes na história como a Caverna da Cuca estavam previstos de acontecer no bar ou no *lounge*, mas seriam adequados no espaço durante o ensaio geral no restaurante.

Disponibilizei então, para as crianças, giz de cera coloridos e pedi que preenchessem o espaço da sala de ensaio com elementos que remetesse às cenas da história, ficando livres para iniciar por onde quisessem, contanto que, ao final, houvesse um sentido em tudo que fosse desenhado.

Os desenhos começaram em cima do palco, separando-o ao meio em dois espaços, representando arbustos, pedras e outros elementos que dividiram a ambientação do Sítio do Pica Pau Amarelo do início do espetáculo e o Reino das Águas Claras, como podemos ver na Figura 45 abaixo.

Figura 45 — Atividade de criação cenográfica



Fonte: Acervo pessoal (2022)

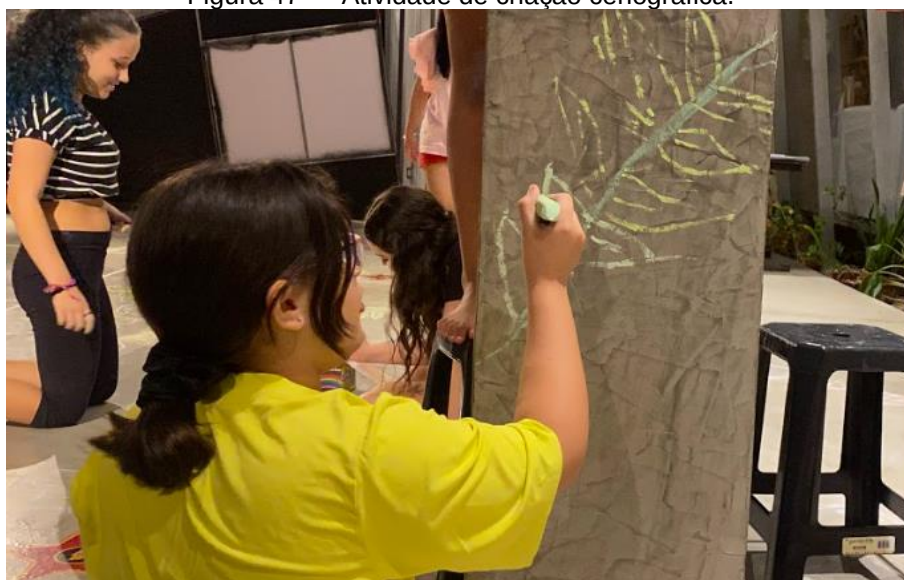
Dessa vez não limitei nenhum tempo para que ficassem bastante confortáveis para criar no espaço, e enquanto os desenhos iam surgindo, eu me aproximava para perguntar o que estavam desenvolvendo e orientar no que precisassem. Naturalmente, ideias muito criativas foram tomando forma, como prolongar o espaço do fundo do rio por toda a plateia, de forma a transformar todos que estivessem assistindo em súditos do Príncipe Rei, como ilustrado na Figura 46 e 47.

Figura 46 — Atividade de criação cenográfica.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 47 — Atividade de criação cenográfica.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Em poucos instantes todo o espaço da sala de ensaio estava coberto com símbolos que criavam uma ambiência, e ao fim do encontro, pedi que as crianças apresentassem algumas cenas já ensaiadas, respeitando todos os elementos que haviam sido desenhados, sem pisar em cima de nada, e assumindo-os na interpretação, como ilustrado na Figura 48.

Figura 48 — Ensaio com um esboço de cenário.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Foi unânime entre as crianças que o espaço do palco estava muito apertado, muito preenchido com elementos que, mesmo sendo importantes na visão deles, como a materialização da casa da Dona Benta, árvores, até mesmo o trono do Príncipe Escamado, ocupavam muito espaço e dificultavam um movimento mais fluido durante as cenas.

Quando perguntei como poderíamos resolver esse problema para que pudessem se movimentar melhor pelo espaço, coletivamente responderam que “retirando algumas coisas” iria melhorar, e decidimos juntos quais elementos poderiam ser retirados do espaço do palco.

Trazer essa percepção da necessidade do espaço para a encenação e da importância de selecionar bem os elementos cênicos que ocupam o palco foi o primeiro passo para que percebêssemos que não seria possível dividir o palco como haviam pensado, sendo necessário preencher o espaço inteiro em todas as cenas, refletindo em um palco com poucos elementos físicos, devido a impossibilidade de troca de cenário.

Ao chegarmos ao consenso do que seria mantido no palco, poucos elementos que foram sugeridos permaneceram, devido a limitação do espaço, porém, prontamente as crianças pensaram em soluções para criar a ambiência que queriam comunicar, com sugestões em cores de luz e efeitos de palco.

“Quando começar o espetáculo podia ter uma luz amarela, porque é o Sítio, aí depois muda pra uma luz azul quando a Narizinho chegar no Reino”, “Podia ter

bolhinhas de sabão enquanto a Narizinho vai conhecendo o Reino das Águas Claras”, “A luz da Cuca tem que ser mais escura...” e várias outras ideias que surgiram devido à impossibilidade da primeira proposta, me mostraram que quando Howard (2015, p.32) diz que “a capacidade de criar imagens cênicas poderosas, que descrevem o espaço dramático, começa com o entendimento e a resposta aos textos que estão sendo encenados” percebo, enquanto pesquisadora-professora, que as crianças mostram estar bastante confortáveis com a história, a ponto de proporem várias opções de criação cenográfica no espaço.

Encerramos o encontro devido ao horário, com muitas ideias sendo propostas e a animação das crianças me contagiando como sempre, nossa cenografia estava sendo criada a muitas mãos, com muitos simbolismos e significados.

5.4.2 Vivência 12: 11 de novembro de 2022

No dia 11 de novembro, a pouco menos de um mês para a estreia, nos encontramos novamente na mesma sala de ensaio das últimas semanas, para desenvolver mais uma atividade do nosso percurso. Uma vez entendido que a limitação técnica do palco iria restringir qualquer cenário físico que ocupasse muito o espaço, assume-se que isso não será um problema e decidi abordar outros aspectos visuais do espetáculo, como a maquiagem.

De início, esse assunto não estava previsto para ser aprofundado, mas, de acordo com a realidade enfrentada pela turma, se torna necessária, uma vez que, “a aparência de um ator pode ser um grande instrumento de significação na construção de um espetáculo” (RAMOS, 2013, p.19) e precisaríamos recorrer a todas as possibilidades para criar o nosso Arraial dos Tucanos.

O encontro começou no seu horário de costume, com as crianças retornando do intervalo entre períodos. Ao me verem na sala de ensaio com o estojo cheio de canetinhas e lápis de cor já se animaram, e quando comuniquei que eles iriam criar as próprias maquiagens pode-se ouvir gritinhos de felicidade e comemoração, “faz tempo que a gente não desenhava né tia?”

O intuito da atividade era promover um momento semelhante ao experienciado com a criação dos figurinos, de forma a possibilitar que as crianças tivessem uma experiência estética (DEWEY, 2010), ou seja, atribuir novos sentidos e significados

para os signos imagéticos e sua aplicação no espaço, e assim, como melhores conhecedoras dos personagens, opinar na visualidade que estava se formando.

Enquanto entregava os papéis para o desenvolvimento da atividade, aproveitei para conversarmos um pouco sobre qual era a importância da maquiagem em um espetáculo, e as crianças compartilhavam que achavam que a maquiagem tinha que combinar com o figurino, sem mais informações, e que nunca haviam opinado em como iriam aparentar em nenhum outro espetáculo.

Expliquei, então, que tudo estava conectado, e que, ao pensar na própria maquiagem, deveriam levar em conta toda a personalidade do personagem, mas também tudo o que estávamos criando até agora, como o figurino, o cenário, as sugestões de luz, pois tudo seria visto do palco com uma unicidade.

Logo as crianças se apressaram para pegar o material e iniciaram suas produções, e diferente das atividades propostas até o momento, mesmo que não solicitado que trabalhassem em equipe, algumas duplas e trios se formaram, sendo possível ver, de uma forma muito orgânica, uma preocupação em escolher cores que combinavam entre si, e ajudar o colega que tinha alguma dúvida ou dificuldade em desenvolver a atividade proposta, como vemos na Figura 51.

Figura 49 — Atividade de criação de maquiagem.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

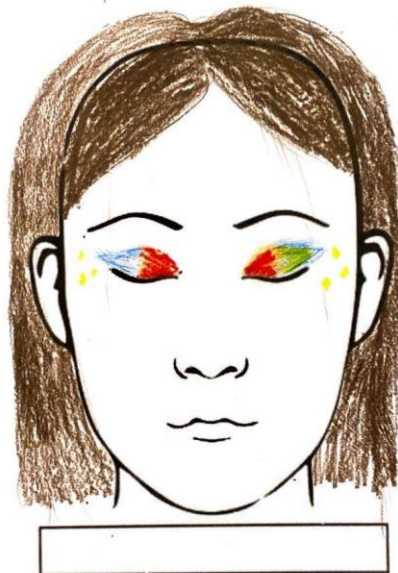
De todas as crianças, a que mais apresentou dificuldades em conceber a maquiagem da sua personagem, foi P(12), que não conseguia traduzir com palavras o que queria fazer, e por isso, não conseguia ajuda dos colegas. Intervi para tentar

ajudá-la, e ao conversarmos, explanou que seu problema era que sua personagem era a Cuca, e a aluna não sabia como reproduzir as características de jacaré com maquiagem. Decidimos juntas que características chamavam mais a atenção quando pensávamos no réptil e a aluna optou em criar escamas e destacar os olhos, continuando a sua criação sozinha.

Compartilharei abaixo dois *croquis* feitos pelas crianças para ilustrar um pouco o que foi produzido, e o potencial da atividade como experiência estética, mas todas as criações estão disponíveis no Anexo C desta dissertação.

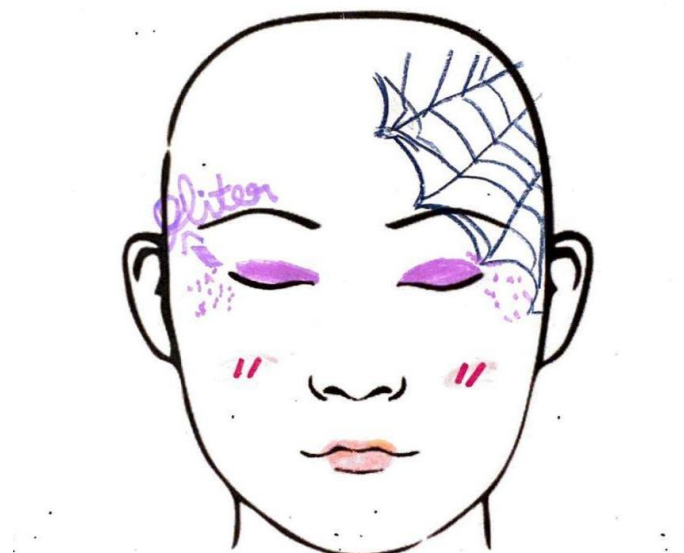
Podemos ver na Figura 50, uma maquiagem que chamou muita a atenção pela sua inovação e escolha de cores, pois a personagem Branca de Neve poderia comumente ser imaginada com cores claras e traços simples, representando uma beleza natural das princesas, mas JM(12) optou por dar mais personalidade à sua personagem mantendo as cores primárias predominantes do figurino e acrescentando detalhes brilhantes no olho que representam, de acordo com a aluna, a magia dos contos de fada.

Figura 50 — *Croqui* Maquiagem Branca de Neve, feito por JM (12)



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 51 — Croqui Maquiagem Dona Aranha, feito por G(9)



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Outro croqui que surpreendeu não apenas a mim, mas a todas as crianças, foi o desenvolvido para a personagem Dona Aranha, na Figura 51 acima, pela sua proposta de inserir a teia de aranha como algo natural da personagem, presente em sua essência, e transformá-la em algo mágico com glitter, além de seguir os mesmos tons de roxo utilizados previamente na concepção do figurino.

A vivência chegou ao fim após todos os alunos apresentarem as suas criações para a turma. Guardamos todo o material juntos e acrescentamos os croquis das maquiagens no quadro de cortiça presente na sala, para que relembassem de suas escolhas durante os ensaios das próximas semanas. No dia da apresentação, eles não iriam se maquiar sozinhos, devido ao pouco tempo antes das apresentações, mas agora tínhamos, pelo menos, uma ideia de como gostariam de aparentar, para poder guiar quem quer que fosse o responsável pela maquiagem no dia da apresentação.

5.4.3 Vivência 13: 02 de Dezembro de 2022

Imprevistos aconteceram no decorrer das últimas semanas, como atraso na entrega dos figurinos pela costureira e, o mais crítico de todos, por falta de organização do *Hard Rock Café Fortaleza*, o cancelamento dos ensaios gerais e técnicos reservados pela escola.

O cronograma definido pela Escola X e aprovado pelo restaurante previa dois ensaios gerais no espaço da apresentação, para que as crianças conhecessem o

palco, se familiarizassem minimamente com ele, e ensaiassem todo o espetáculo sem texto, adequando cenas e experimentando o figurino pela primeira vez, porém, para a surpresa de todos, os ensaios foram cancelados no dia anterior.

Com o cancelamento das datas pelo restaurante veio mais uma surpresa: nos dias de apresentação somente poderíamos entrar no espaço com duas horas de antecedência, e teríamos uma hora após o encerramento para retirar tudo o que fosse referente ao Sítio do Pica Pau Amarelo de cima do palco, pois haveriam outras apresentações no espaço no decorrer do dia. Nem mesmo as poucas horas que separavam a apresentação permitiam que nenhum cenário ou configuração de luz permanecesse, o que significava que teríamos que montar e desmontar toda a estrutura técnica necessária a cada sessão.

A impossibilidade de manter qualquer área técnica finalizada acarretaria, com toda a certeza, em grandes estresses nos dias de apresentação, pela quantidade de profissionais tentando trabalhar no mesmo momento e espaço, e já demonstrava, de uma forma realista, que as crianças não seriam quem teria a prioridade do palco. Tal atitude, apenas reforça, um pensamento já explorado por Freire (2020, p.14), de que “há uma certa desvalorização da infância que faz com que o teatro infantil ocupe um lugar menor”.

No dia previsto para o primeiro ensaio geral as crianças entraram na sala de ensaio mais uma vez, animadas como sempre, mas nitidamente mais nervosas do que o usual. Essa seria a primeira vez que elas apresentariam a peça completa, sem pausas nem intervenções, e como se não fosse o bastante, na presença dos coordenadores da escola e do técnico de som, que de último momento, necessitavam assistir o espetáculo completo ao menos uma vez para saber como iriam trabalhar nos dias de apresentação.

Todos os objetos de cena já estavam distribuídos em cada lado do palco, e o cenário fixo, aproveitado de espetáculos antigos da Escola X já preenchia o espaço. As crianças, mesmo nervosas, iniciaram o espetáculo, e aos poucos foram ficando confiantes e se divertindo no processo, entregando um espetáculo com ritmo e quase nenhum detalhe a ser modificado, como vemos na Figura 52.

Mesmo ciente de que “infelizmente, quando se trata de peças infantis, muitos problemas interferem na real valorização que se deve à criação cenográfica” (ROMERO, 2015, p.13), me surpreendi com diversos limitantes indiretamente impostos pela escola referentes ao cenário do espetáculo, que não poderia ser

custoso, deveria ser de fácil manuseio, montagem e armazenagem e reaproveitado ao máximo de espetáculos anteriores.

Figura 52 — Primeiro ensaio geral



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Apesar de entender as supostas limitações expostas pela escola, não gostaria que as crianças se apresentassem em um palco que não as remetesse à nada do que vivenciamos nos últimos meses, e foi então, que entramos em um consenso de personalizar o que já existia com uma nova identidade que fosse proposta pelas crianças, resultando em uma cenografia literalmente, pensada e desenhada por cada um deles, como podemos ver na Figura 53 abaixo.

Figura 53 — Produção cenográfica durante ensaio geral.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Preencher o palco com desenhos produzidos pelas crianças estava longe de ser como havia idealizado encerrar esse longo ciclo, mas ao verem a produção

acontecendo diante deles, no intervalo do ensaio geral, os partícipes demonstraram muita felicidade ao reconhecer seus desenhos, suas criações, sendo utilizadas para compor e criar a visualidade cênica que tanto falamos nas vivências.

“Meu polvo!”, “Eu que desenhei isso!”, “Que demais!”, “Esse desenho é meu?”, “Como a senhora conseguiu fazer isso, tia?”, “São os desenhos que a gente fez!” e muitas outras falas ocuparam o intervalo do ensaio. Aproveitei o momento para informá-los das adequações que precisaríamos fazer devido ao pouco tempo de montagem que teríamos e todos concordaram, não parecendo entender muito bem como duas horas não seriam o suficiente para montar todo o cenário.

Após o intervalo, a costureira chegou com os figurinos semi finalizados, para que todos experimentassem pela primeira vez, o que causou uma grande euforia em todos, bastante ansiosos com tudo o que estava acontecendo.

Um por um os alunos foram provando seus figurinos, que mesmo inacabados, já conseguiam transmitir bastante da essência dos personagens, como desenhado pelas crianças, que faziam questão de desfilar com eles para que os colegas vissem. “Tá do jeitinho que eu desenhei!”, “Tá muito lindo!” e vários outros elogios foram trocados à medida que todos experimentaram as roupas.

Figura 54 — Ensaio geral com figurino



Fonte: Acervo pessoal (2022)

O ensaio geral completo, com as crianças vestidas com os figurinos, experimentando trocas de roupa e de maquiagem, apenas aconteceria no dia seguinte, quando a costureira enfim entregasse todas as peças finalizadas, como podemos ver na Figura 54.

Com tudo finalizado e ensaiado, nos reunimos todos em roda, como já era de costume, fizemos as últimas considerações de ajustes que deveriam ser feitos e lembretes para o grande dia. Encerramos os ensaios gerais com muita diversão e um espetáculo montado, logo mais seria a estreia.

5.4.4 O dia de estreia: 04 de Dezembro de 2022

Chegou o dia da grande estreia! Quanta alegria e ansiedade estava sendo emanada por todo o elenco e equipe técnica. As crianças e seus responsáveis chegaram no horário marcado e já vestidos com seus figurinos, para agilizar todo o processo de ficarem prontos, porém apenas conseguimos entrar no *Hard Rock Café* Fortaleza com alguns minutos de atraso, pois o estabelecimento também estava abrindo no mesmo momento marcado para a nossa chegada, o que resultou em uma pequena, mas considerável, espera enquanto os funcionários ainda limpavam o espaço e liberavam a nossa entrada.

Figura 55 — No aguardo para entrar no restaurante.

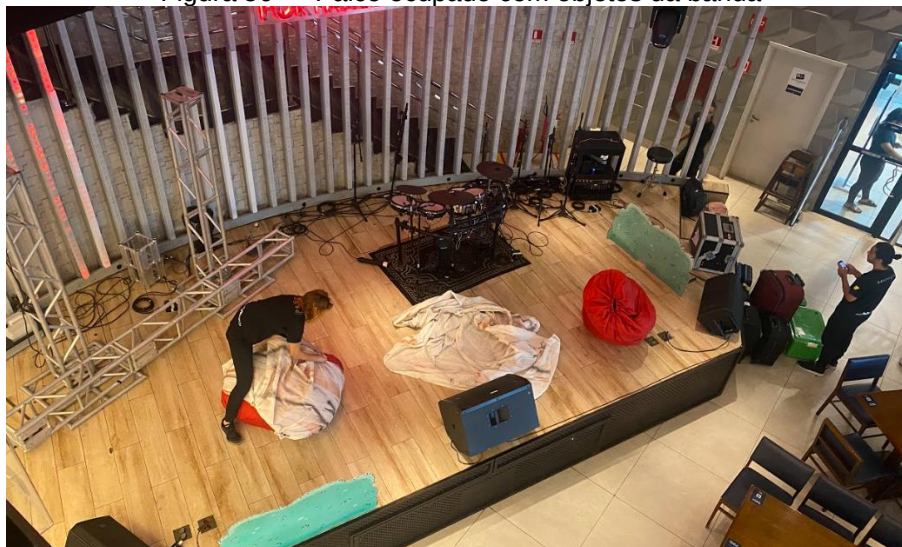


Fonte: Acervo pessoal (2022)

Quando entramos, as crianças ficaram completamente maravilhadas com o espaço, a quantidade de luzes e pela decoração do restaurante. O plano original era incentivá-las a já subirem no palco para conhecerem minimamente o ambiente antes da apresentação, mas tal desejo não pode ser realizado, pois o palco ainda estava ocupado com vários objetos que haviam sido usados por uma banda na noite anterior, o que nos limitou a simplesmente deixar parte do cenário em cima do proscênio e

guiar as crianças para o andar superior, onde seriam maquiadas por alunos adultos bolsistas da Escola X.

Figura 56 — Palco ocupado com objetos da banda



Fonte: Acervo pessoal (2022)

O camarim foi adaptado na brinquedoteca do restaurante, com mesas coloridas que logo foram preenchidas com diversos produtos de maquiagem. Os responsáveis pela execução da maquiagem já haviam recebido os *croquis* dos alunos previamente, selecionado os materiais que utilizariam em cada personagem, e informados da pesquisa em andamento e da importância de respeitar as criações dos participantes, devendo adequá-las se necessário, mas não simplesmente ignorá-las como se não existissem.

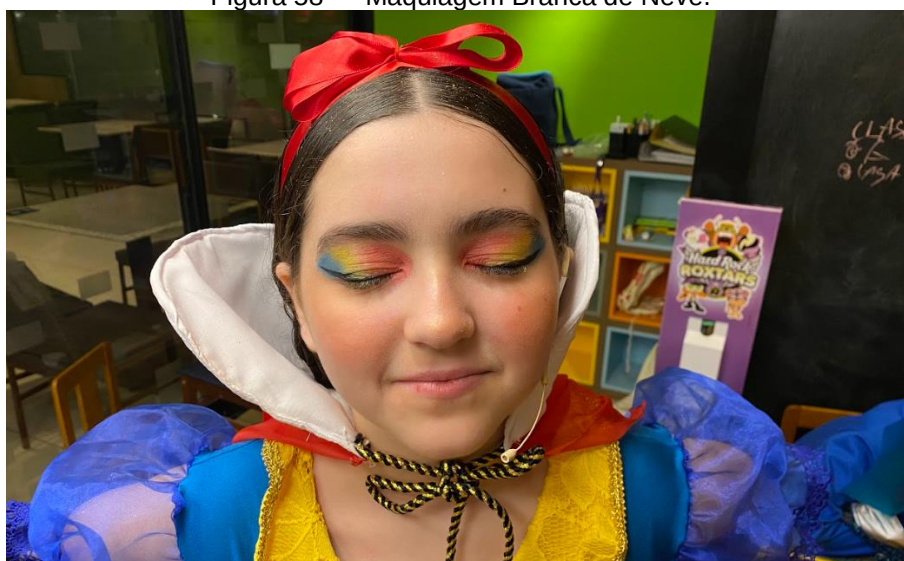
Uma a uma as crianças iam ocupando as cadeiras para serem maquiadas, enquanto o restante preparava cabelo ou simplesmente ficavam aguardando a sua vez, e antes do início da preparação da pele podiam opinar brevemente sobre o que tinham imaginado ao criar o *croqui*, definindo junto com os maquiadores que materiais seriam utilizados, uma tentativa de manter a escuta ativa presente durante todas as vivências, e respeitar suas opiniões mesmo durante a execução da maquiagem, como podemos ver na Figura 57 e Figura 58.

Figura 57 — Maquiando a Emília



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 58 — Maquiagem Branca de Neve.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Enquanto as crianças iam ficando prontas, o palco ia sendo desocupado pelo técnico da casa e liberando espaço para que pudéssemos iniciar a montagem da cenografia. Infelizmente, devido ao tempo restrito, os partícipes não puderam acompanhar o cenário sendo levantado, mas respeitamos todas as decisões feitas em coletivo durante as vivências, preenchendo o palco, construindo a ambiência do espetáculo, como podemos observar na Figura 59 e Figura 60 abaixo.

Figura 59 — O Reino das Águas Claras.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

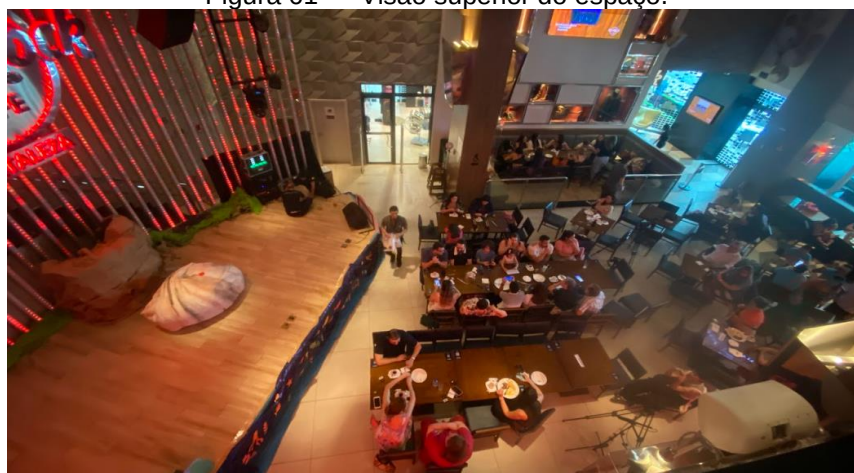
Figura 60 — Caverna da Cuca.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Enquanto montávamos o cenário, os responsáveis, os convidados e todos os outros clientes do restaurante acompanhavam tudo, devido ao espaço estar em seu horário regular de funcionamento. A proximidade das mesas com o palco e a ausência de cortina para resguardar o ambiente da apresentação impossibilitaram qualquer intenção de surpreender o público, que conseguia observar todo o processo com facilidade, como podemos ver na visão superior registrada na Figura 61 abaixo.

Figura 61 — Visão superior do espaço.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Além das limitações de espaço e horário, o restaurante também restringiu o cenário, proibindo qualquer tecido ou objeto que por ventura ocultasse o nome do estabelecimento, e recusando-se a retirar os fios e instrumentos de cima do palco, pois não haveria tempo hábil para remontar toda a estrutura para a próxima apresentação. Na tentativa de resolver o problema, revestimos com papel *craft* e tecido tudo o que não era possível ser mexido, criando assim novos elementos como pedras e vegetação, que não seriam utilizados pelas crianças, mas que pelo menos não destoavam tanto do que estávamos tentando construir.

Figura 62 — Coxia improvisada.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Com poucos instantes antes da descida das crianças para o início da apresentação, a coordenação da escola percebeu que a ausência de coxias iria dificultar um pouco o desenvolvimento da história, além de deixar os atores e atrizes

muito expostos durante todo o espetáculo. Optaram então por prender um tecido preto por trás da mesa de som, no início da escada, para que as crianças pudessem ao menos ter um pequeno espaço para aguardar a sua cena.

No outro lado do palco, devido a arquitetura do espaço não foi possível resolver o problema da mesma maneira, sendo necessário utilizar do banheiro acessível, com mais espaço, para a permanência das crianças durante o espetáculo.

Durante a microfonação os partícipes não pareciam se afetar com as adequações de última hora, verbalizando estarem mais nervosos com medo de errar a entrada da cena, se confundirem com alguma fala ou esquecer algo importante. Com tudo ajustado, iniciamos a apresentação com cerca de meia hora de atraso, o que não se mostrou ser um problema, uma vez que as crianças, mesmo sem subir ao palco previamente, mantiveram-se alinhadas com o roteiro, mudando poucas falas e não se perdendo na história nenhuma vez.

Assistindo o espetáculo de vários ângulos consegui perceber como a atenção de todas as crianças estava voltada para a ordem das cenas, e como os partícipes realmente tinham segurança nos momentos de utilizar seus objetos de cena e se apropriar do espaço, interagindo com tudo o que estava exposto, tanto com gestos como com falas, ficando muito confortáveis durante toda a duração da peça, que estreou sem grandes erros, apenas imprevistos técnicos como falha no microfone, que não refletiam em nada o esforço e a dedicação das crianças.

Figura 63 — O uso da luz cor azul no Reino das Águas Claras



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 64 — O uso da luz cor verde no Sítio do Pica Pau Amarelo.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Nas Figuras 63 e 64 acima conseguimos perceber como a cor da luz mudou no decorrer da peça, por sugestão das crianças, que haviam escolhido o uso da cor azul durante todas as cenas em que os personagens estavam “submersos” dentro do rio, e as cores verde e amarelo durante as cenas na superfície, no Sítio do Pica Pau Amarelo. Perceber a conexão entre figurinos, maquiagem, iluminação e cenário, construindo uma cenografia única e rica em significados, foi confirmar a importância dos elementos visuais no espetáculo, e o potencial existente em processos colaborativos, principalmente com crianças, que se provaram mais do que capazes de, muito além de serem protagonistas do seu próprio teatro, mas também opinarem e criarem uma visualidade com sentido e intenção.

Figura 65 — Momento de agradecimentos.



Fonte: Acervo pessoal (2022)

O espetáculo finalizou com muitas palmas de toda a plateia e a felicidade estampada no rosto das crianças, que tinham certeza que tinham entregado uma encenação no mesmo nível que haviam ensaiado durante os últimos meses. Com a saída de todos de cima do palco, instantaneamente já iniciava a correria da desprodução, retirando todos os elementos que haviam sido colados e fixados, sendo guardados para o dia seguinte, apresentarmos tudo novamente.

Analizando o desenvolvimento do III Sinal e a sua conclusão, mesmo com todos os imprevistos que surgiram ao fim do processo, foi possível perceber a manifestação teatral produzida pelo entrelaçamento das diferentes vozes criadoras dos partícipes. Insistir em uma abordagem dialógica, inserindo as crianças nos momentos criativos, inclusive nas tomadas de decisão, se mostrou positivo por fazê-los incorporarem características de seus personagens em suas criações de maquiagens, adereços e propostas de cenários.

O cancelamento dos ensaios gerais no palco fez com que a apropriação do espaço cênico não acontecesse da forma como estava prevista, mas apesar dos imprevistos que ocorreram além do controle da pesquisadora, as crianças mostraram uma adaptabilidade ao espaço e às circunstâncias que estima-se ser fruto de uma construção contínua realizada na sala de ensaio.

É difícil não questionar como a apresentação teria sido se as crianças não tivessem experimentado um processo tão intenso e estimulante nos últimos meses. Proporcionar estímulos criadores, experimentar diferentes espaços, jogos e brincadeiras durante as vivências e o processo de ensaio se mostrou extremamente necessário para construir uma percepção do espaço e uma confiança para encenar a história independente do ambiente.

Compreender ao final dessas vivências que para uma atuação polifônica não basta apenas o aprendizado isolado de várias habilidades, mas sim uma prática contínua de exercícios, estímulos e um constante diálogo entre diversos discursos artísticos (MALETTA, 2016), percebe-se como um único espetáculo não seria suficiente para a formação polifônica dos sujeitos partícipes, mas enxergamos o resultado da encenação como um despertar para a percepção do potencial criativo de cada criança, independente da sua idade.

5.4.5 Vivência 14: 09 de dezembro de 2022

Construir com as crianças durante todos esses meses a ideia de que o processo das vivências não se limitava apenas à apresentação fez com que nos encontrássemos na semana seguinte, na Sala Grande, no mesmo horário de todas as semanas. Pela visão da pesquisadora, encerrar o contato com os partícipes após o término do espetáculo não seria condizente com tudo o que experienciamos.

Organizou-se então, um último encontro, para encerrar o ano letivo da escola, mas principalmente para que tivéssemos a oportunidade de ouvir como as crianças haviam se sentido no palco e para que pudéssemos conversar sobre tudo o que aprendemos durante o processo de ensaio.

As crianças chegaram no horário combinado, cada uma trazendo um lanche para que compartilhassem com todos os colegas, em um momento de confraternização, após a reunião. Metade dos partícipes não apareceram, e após um tempo de espera aguardando pelos faltosos, nos reunimos em formato de roda como fizemos em quase todas as vivências e, junto com a coordenadora pedagógica e a professora de encenação, começamos a perguntar como haviam se sentido durante as apresentações, o que não haviam gostado, e o que gostariam de poder mudar em uma próxima montagem.

Individualmente os partícipes iam compartilhando que, de forma unânime, haviam amado a experiência de encenar o Sítio do Pica Pau Amarelo no palco do *Hard Rock* Café Fortaleza, enfatizando que nunca haviam tido uma proximidade tão grande com a plateia, e que isso foi muito diferente e divertido para todos.

Quando indagados sobre o que não haviam gostado, de início não conseguiam lembrar de nada, mas aos poucos as crianças mais velhas foram trazendo para a discussão que haviam se sentido desconfortáveis pela quantidade de improvisos que aconteceram durante o espetáculo, resultando muitas risadas da plateia, mas muita descontração também no elenco.

Sobre serem os responsáveis por criar a cenografia do espetáculo, todos explanaram que havia sido uma das melhores partes da montagem. Nenhuma criança havia participado na criação dos elementos visuais em nenhum outro espetáculo, e todos os presentes afirmaram como havia sido *muito legal* subir no palco com um figurino desenhado por eles, em um palco decorado com ideias e desenhos deles.

Depois de deixar todos bem a vontade para falar o que quisessem, iniciamos a última atividade da vivência, onde entregamos um papel para cada criança e explicamos que, com lápis de cor ou giz de cera, cada um deveria desenhar uma *pílula*, inspirada nas pílulas falantes tomadas por Emília no espetáculo.

Esta pílula, deveria ser o remédio, a cura, a solução para o que não haviam gostado, na apresentação, abrangendo tanto aspectos técnicos como pessoais vivenciados pelas crianças. Após alguns minutos as crianças apresentaram seus desenhos e falaram um pouco sobre sua criação.

Figura 66 — Atividade final: as pílulas



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Esta pílula, deveria ser o remédio, a cura, a solução para o que não haviam gostado, na apresentação, abrangendo tanto aspectos técnicos como pessoais vivenciados pelas crianças. Após alguns minutos as crianças apresentaram seus desenhos e falaram um pouco sobre sua criação.

“A minha pílula é contra a insegurança, pra gente tomar e não ficar nervoso”, “A minha é pra lembrar das falas”, “A minha é a da coragem”, “A minha é pra entrar no personagem”. Todas as pílulas criadas pelas crianças estavam relacionadas com aspectos e inseguranças internas dos participantes, expondo que, mesmo que pelo olhar da plateia elas estivessem encenando muito bem, internamente muita ansiedade estava sendo sentida por eles. Compartilhar como estavam se sentindo se mostrou muito importante e revelador, ao me lembrar que, ao mesmo tempo que as crianças estavam lidando com a polifonia cênica, estavam também descobrindo sua própria voz durante as vivências.

Caminhar por um percurso tão fértil e mutável, assumindo a criança como um ator social capaz e competente de realizar o seu próprio teatro, criando possibilidades e oferecendo ferramentas para as suas expressões plásticas se mostrou uma forma possível e potente de ensinar teatro, iniciando uma formação estética que se estimulada mais vezes, acredito, consiga contribuir em deixar a criança mais confiante em cena.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM QUE SE TRANSFORMA A CENOGRAFIA APÓS O ESPETÁCULO?

Ao proporcionar uma experiência polifônica durante o processo de ensaio de uma peça infantil, com crianças, baseada na dialogicidade e na criação de momentos criadores, ao tentar estimular o olhar para a percepção e compreensão dos elementos visuais do espetáculo, percebo que pesquisar o ensino de artes *com* crianças é um tema riquíssimo para ser discutido, e o recorte temporal limitado para a pesquisa promoveu muito mais indagações do que a compreensão de verdades absolutas.

Mergulhar no universo de estudo sobre a infância de forma tão intensa, e entender o quanto este tema ainda necessita atenção, uma vez que é um assunto que apenas a poucas décadas começou a ganhar espaço em discussões acadêmicas, gerou reflexões em mim, enquanto pesquisadora, de situações e experiências prévias vividas durante a minha infância.

Ter participado de diversos espetáculos de teatro e de dança apenas de forma pouco-ativa, ao sequer conhecer o que existia além do roteiro, com certeza foi o impulso motivador para esta pesquisa, que, apesar de ter iniciado por um aspecto pessoal vivido em minha infância e adolescência, percebo agora de se tratar, não de um caso isolado, mas uma forma de ensino ainda comumente aplicada em escolas de ensino formal e de cursos livres.

Apesar de compreender as dificuldades e as limitações de muitos coordenadores e arte-educadores, ao não terem tempo o suficiente, ou condições necessárias, durante um processo de montagem para realizar vivências mais integralizadoras, reduzir a participação das crianças a decorar falas de um roteiro escrito por um adulto, principalmente em uma escola, é revoltante.

O não aproveitamento do tempo e do espaço da sala de ensaio para promover discussões e criações por parte das crianças, estimulando que pesquisem e conheçam diferentes formas de fazer teatro, além de um desperdício de potencial criativo, se mostra injusto, ao desconsiderar toda a bagagem social e cultural trazida pelos infantes, que são os mais entusiasmados com os encontros e tem mais energia e interesse de descobrir conhecimentos novos.

Insistir em vivências criadoras, semanalmente, em um modelo de ensino engessado, que se protege em argumentos vazios e meramente mercadológicos e,

infelizmente, propaga um teatro para crianças mais focado no lucro do que na experiência estética do aluno, foi um processo desgastante, que se tornou resistência ao propor uma escuta ativa e atividades que estimulassem o pensamento crítico das crianças.

Os conhecimentos de Moura (2019), Camarotti (1984), Howard (2015), Freire (2020), Maletta (2016), Dewey (2010) e todos os outros autores citados nesta pesquisa foram fundamentais para construir a arte-educadora que me tornei. Esta dissertação inicia com a intenção de compartilhar uma proposta de experiência polifônica com crianças a fim de estimulá-los a criar a cenografia do espetáculo que vão encenar, mas o que percebo durante o processo é que, talvez, a criança não conheça outra forma de fazer teatro, mesmo que inconscientemente, que não esteja conectada com as diferentes vozes que transformam encenação em um trabalho transdisciplinar, cabe a nós, educadores, estimulá-las a isso.

Valorizar o processo de ensaio ao menos na mesma intensidade e importância que se dá à noite de estreia, se configura, na verdade, uma forma sustentável de fazer teatro, uma vez que os conhecimentos adquiridos e compartilhados durante uma montagem têm grande potencial de se multiplicar e crescer em produções futuras, não sendo facilmente esquecidos.

Mudar a forma de encarar o teatro para crianças é um desafio que esta pesquisa não se propõe a alcançar. Hoje enxergo a importância do trabalho desenvolvido, principalmente pelo material audiovisual produzido em paralelo da escrita desta dissertação, uma série de registros documentais na perspectiva das crianças intitulado *Teatro para mim*, mas reconhecer que ainda são necessárias mais observações sobre o processo criativo das crianças, é o que estimula esta pesquisadora a continuar sua pesquisa e análises futuramente em um doutorado.

O que podemos concluir ao término do experimento, com as coletas de dados e as reflexões sobre as vivências, é que a criança tem plena consciência do que está se desenvolvendo na sala de ensaio. Ela compreende que montar um espetáculo é um trabalho complexo composto por muitas pessoas envolvidas. O que se precisa, ou às vezes nem isso, é ser incentivada a participar ativamente do processo de criação, pois uma vez ela se sentindo confortável para colaborar e sentir que sua opinião é levada em consideração, a criação do personagem, do cenário, do figurino, da maquiagem, acontece de uma forma muito natural para elas, que são afetadas de uma maneira mais intensa pelo processo, do que talvez aconteça com um adulto. A

criança consciente do espetáculo como um todo, questiona as decisões tomadas, não de forma desrespeitosa, mas pela vontade de entender o que estamos construindo, juntos.

Espero que esta pesquisa venha a contribuir para que as discussões sobre teatro se ampliem, enxergando a sala de ensaio como espaço de troca, valorizando o potencial *naturalmente* criativo das crianças, possibilitando experiências polifônicas disruptivas, e assim, estimular outros arte-educadores a continuar se perguntando, e se?

REFERÊNCIAS

ARRIAGA, Imanol Agirre; HAYES, Andrea Giráldez. Fundamentos curriculares de la educación artística. In: **Educación artística, cultura y ciudadanía**. Servicio de Publicaciones, 2009. p. 75-88.

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção**: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: Anos 1980 e Novos Tempos. 9. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos avançados, v. 3, p. 170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BARROS, Edlucia Robelia Oliveira de; CAMARGO, Robson Corrêa de; ROSA, Michel Mauch. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. **Psicologia em estudo**, v. 16, p. 229-240, 2011.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, n. 30, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, jan. 2002.

BORDA, F. A. L. S. Orlando. **Aspectos teóricos da pesquisa participante**: considerações sobre o papel da ciência na participação popular. Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CAMAROTTI, Marco. **A Linguagem no Teatro Infantil**. 3. Ed. Recife: Editora Loyola, 1984.

CARNEIRO NETO, Dib. **Já somos grandes**. São Paulo: Giostri, 2014.

CORTEZ, Lígia Maria Camargo Silva. **De Asja Lacis à Casa do Teatro: teoria e práticas do teatro com e para crianças**. 2018. 184 f. Tese (Doutorado) - Curso de Teoria Literária e Literatura Comparada, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CORTEZ, Lígia Maria Camargo Silva. Conhecendo a Casa do Teatro. [Entrevista cedida a] Beatriz Gomes Vidal. 30 de setembro de 2022.

COSTA, Magda Suely Pereira. Maria Montessori e seu método. **Linhas críticas**, v. 7, n. 13, p. 305-320, 2001.

CRUVINEL, Tiago de Brito. **Criança em cena**: análise da atuação e de processos criativos com crianças-atores. Curitiba: Editora Crv, 2015.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, M F R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2018

FREIRE, Brenda Campos de Oliveira. **TEATRO PARA AS INFÂNCIAS**: uma concepção plural e contemporânea. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Artes Cênicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa⁶⁹. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **A Vez e a Voz das Crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GALPÃO CINE HORTO (Belo Horizonte). **Sobre o Galpão Cine Horto**. Disponível em: <https://galpaocinehorto.com.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 01 set. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. Editora Atlas SA, 1989.

GRUPO GALPÃO (Belo Horizonte). Sobre: Grupo Galpão. Disponível em: <https://www.grupogalpao.com.br/sobre>. Acesso em: 01 set. 2021.

HEYWOOD, C. **Uma História da Infância**: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOWARD, Pamela. **O que é Cenografia?** 2. ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. Perspectiva, 2019.

LINKE, I. O espaço performático. **Artefilosofia**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 134-138, jul. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/802/757>. Acesso em: 25 mai. 2022.

LOMARDO, Fernando. **O que é Teatro Infantil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/444052963/LOMARDO-o-que-e-teatro-infantil>. Acesso em: 10 set. 2020.

LUSTIG, Andréa Lemes et al. **Criança e infância**: contexto histórico social. Iv Seminário de Grupos de Pesquisa Sobre Crianças e Infâncias-Ética e Diversidade na Pesquisa, Goiânia: Cegraf, 2014.

MALETTA, Ernani. **Atuação polifônica**: Princípios e práticas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

MARÇAL, Mônica Braga. **Estudo de Propriocepção**: aplicado à formação do professor em artes. Curitiba: Editora Crv, 2019.

MOURA, Luiz Renato Gomes. **Os elementos visuais do espetáculo no processo criativo do ator**. 2019. 184 f. Tese (Doutorado) - Curso de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PAVIS, P. **Dicionário da performance do teatro contemporâneo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Trad. de Jacob Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

PIAGET, J. Os problemas e os métodos. In: Piaget J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975, p 5-32.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Processos artísticos como metodologia de pesquisa**. Ouvirouver, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 88-98, 2015.

PORLÁN, R. e MARTÍN, J. **El diario del professor**. Sevilla: Díada Editora, 2004.

RAMOS, Adriana Vaz. **O design de aparência de atores e a comunicação em cena**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Infância e pedagogia**: dimensões de uma intrincada relação. PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul. Idez. 1997.

ROCHA, F.; ENEDINO, W. **Modos de ler o texto teatral moderno**: a importância do dispositivo cênico na interpretação. Revista Landa, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 38-59, 2019.

ROMERO, Maricélia. **CENOGRAFIA PARA O PÚBLICO INFANTIL**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Curso de Especialização em Cenografia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015

SANTOS, Ana Paula Marinho Dos et al.. O papel do brinquedo: brincadeira e jogo no desenvolvimento da criança. **Anais V CONEDU**... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48188>>. Acesso em: 10/03/2023 07:05

SCHERER, Anelize Severo. **O lúdico e o desenvolvimento**: a importância do brinquedo e da brincadeira segundo a teoria Vigotskiana. 2013.

SERRONI, J.C. **Cenografia Brasileira**: notas de um cenógrafo. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2013.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Grupo Editorial Summus, 1978.

SOARES, Daniela Praça; OLIVEIRA, Érica Patrícia dos Reis. A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CULTURA DE PARES. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-crianca-como-produtora-cultura-pares.htm#:~:text=O%20estudo%20da%20crian%C3%A7a%20como,e%20sobre%20o%20s eu%20mundo..> Acesso em: 24 fev. 2023.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Perspectiva, 2019.

STANISLAVSKI, C. **A preparação do ator**. 40. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2020.

SZONDI, P. **Teoria do drama moderno**. Trad. de Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico, livro para professores. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018. p. 128.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Seu filho (a) está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada **CENOGRAFIA E A CRIANÇA-ATOR: A SALA DE ENSAIO COMO EXPERIMENTAÇÃO POLIFÔNICA**. Este estudo está sendo desenvolvido pelo MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES DO IFCE e tem por objetivo utilizar a sala de aula como espaço de experimentação e escuta com crianças entre 08 e 14 anos, que serão convidadas a pensar o espaço cenográfico de um texto teatral encenado pelas mesmas, com encontros semanais na [REDACTED], localizada no município de Fortaleza - CE.

Sua participação, assim como a da (s) criança, (s) não é obrigatória. A qualquer momento, poderão desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo, assim como a pesquisa não é remunerada e não implica em custos para os participantes.

Se o(a) senhor(a) consentir, na entrevista será utilizado gravador para melhor compreensão dos dados coletados, assim como a gravação em vídeo, com a presença do rosto e falas das crianças. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo da participação obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990). Os pesquisadores responsáveis se comprometem a tornar públicos somente nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem a identificação real de indivíduos participantes.

Riscos: os procedimentos de construção de dados desta pesquisa não são invasivos. Caso ocorra qualquer desconforto emocional durante a realização da pesquisa, a participação poderá ser interrompida e você será encaminhado (a) para a coordenação da [REDACTED]

Benefícios: proporcionar um momento lúdico que estimula a criatividade da criança e estimula sua participação ativa em grupo, escutando suas considerações e incentivando sua imaginação ao pensar nas diversas áreas que compõem o fazer teatral, além de compreender que esta pesquisa poderá contribuir para continuidade e aperfeiçoamento do ensino das artes cênicas em cursos livres.



Em caso de dúvidas, favor contatar a pesquisadora BEATRIZ GOMES VIDAL por meio do telefone (85) 98191.3533 e o pesquisador (orientador) PROF. DR. WENDEL ALVES MEDEIROS por meio do telefone (85) 99989.0793 ou a Coordenação Pedagógica da [REDACTED].

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação, e da (s) criança (s) pela (s) qual (quais) sou responsável legal, no mencionado estudo e, estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que minha participação implica, concordo em nome de _____, domiciliado no endereço _____, participar da pesquisa e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU, NEM A CRIANÇA DA QUAL SOU RESPONSÁVEL, TENHAMOS SIDO FORÇADOS (AS) OU OBRIGADO (AS).

Fortaleza, 29 de Abril de 2022

Nome do Aluno(a)

Assinatura do(a) voluntário(a)

Assinatura do pesquisador responsável pelo estudo

Assinatura do pesquisador orientador responsável pelo estudo

ANEXO B - CROQUIS DOS FIGURINOS

Figura 67 — Figurino Emília, feito por MR (8)



Figura 68 — Figurino Pedrinho, feito por D (10)



Figura 69 — Figurino Dona Carochinha, feito por R (11).



Figura 70 — Figurino Cinderela, feito por L (9).



Figura 71 — Figurino Príncipe Escamado, feito por D(10).



Figura 72 — Figurino Guarda do Reino, feito por K(8).



Figura 73 — Figurino Branca de Neve, feito por JM(12).



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 74 — Figurino do Dr. Caramujo, feito por JM(12).



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 75 — Figurino Visconde de Sabugosa, feito por K (8).



Figura 76 — Figurino Narizinho, feito por S (13).



ANEXO C - CROQUIS DAS MAQUIAGENS

Figura 77 — Croqui Maquiagem Visconde de Sabugosa, feito por K (8).

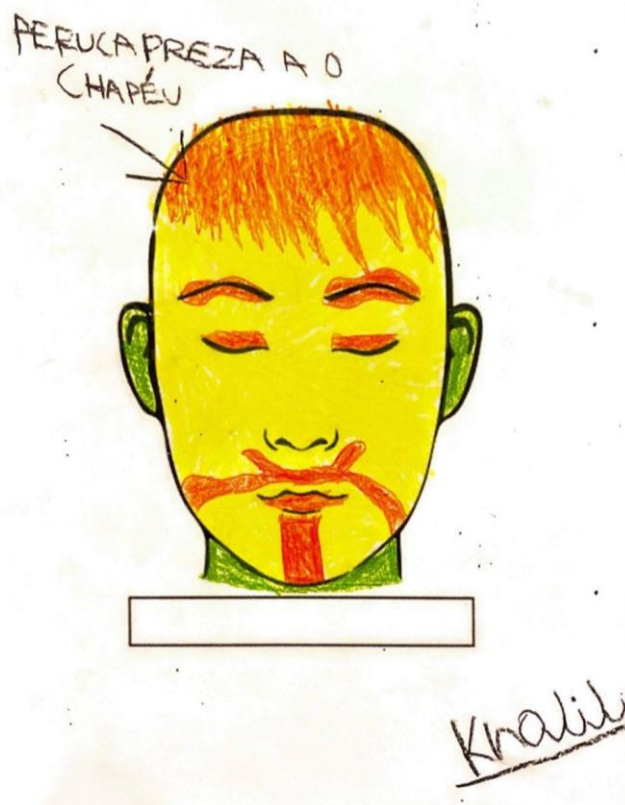


Figura 78 — Croqui Maquiagem Cinderela, feito por L (9).



Figura 79 — *Croqui Maquiagem Cuca*, feito por P (12).

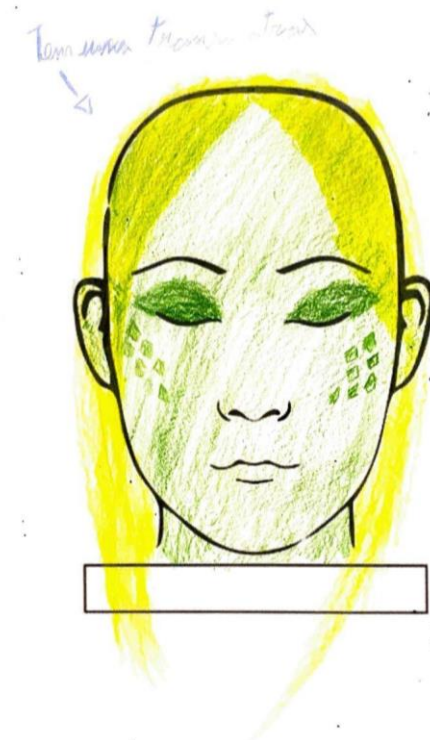


Figura 80 — *Croqui Maquiagem Dona Carochinha*, feito por R (11) .



Figura 81 — *Croqui Maquiagem Dra. Caramujo*, feito por L (10).



Figura 82 — *Croqui Maquiagem Narizinho*, feito por S (13).



Figura 83 — *Croqui Maquiagem Príncipe Escamado*, feito por D (10).



ANEXO D - QR CODE - Teatro Para Mim



Teatro Para Mim