

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes
Curso de Especialização “Arte na Educação: Teoria e Prática”

PLANTANDO SEMENTES DA TEATRALIDADE COM E
PARA AS CRIANÇAS

MÔNICA CRISTINA FERREIRA ARAGON

SÃO PAULO

2022

MÔNICA CRISTINA FERREIRA ARAGON

**PLANTANDO SEMENTES DA TEATRALIDADE COM E
PARA AS CRIANÇAS**

Monografia apresentada à escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo para a obtenção do título em especialista em Arte na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samir Signeu Porto Oliveira

SÃO PAULO

2022

As crianças e ao seu ímpeto de viver!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, sou grata a Deus, pelo direito a vida, por ter me dado uma família e pelo nascer e se pôr do Sol, experiência única, mesmo sendo vista todos os dias.

Agradeço a minha família, pela parceria e paciência.

À minha filha Adrielle, por ser meu apoio, conselheira e mãos quando as minhas não foram suficientes.

Aos professores do curso e orientador, que trouxeram luz e teoria para iluminar e enriquecer as minhas práticas.

Aos colegas de curso, pois mesmo estando longe, foram meus companheiros dos sábados.

E por fim as crianças, por terem cruzado meu caminho, e diariamente me provocarem com seus olhares curiosos, suas perguntas inusitadas, suas hipóteses sempre bem fundamentadas, suas performances diárias e a forma de ver e viver o mundo.

Mentira?

*A mentira é uma verdade que
esqueceu de acontecer.*

Mentiras

*Lili vive no mundo do faz de conta... Faz de conta
que isto é um avião. Zzzuuuu... Depois aterrissou
em piquê e virou trem. Tuc tuc tuc tuc... Entrou
pelo túnel, chispando.*

*Mas debaixo da mesa havia bandido. Pum! Pum!
Pum! O trem descarrilhou. E o mocinho? Onde é
que está o mocinho? Meu Deus! Onde é que está o
mocinho?!*

*No auge da confusão, levaram Lili para a cama, à
força. E o trem ficou tristemente derrubado no
chão, fazendo de conta que era mesmo uma lata de
sardinha.*

(QUINTANA 2005, p. 10).

RESUMO

A presente pesquisa faz parte de um processo de investigação, no qual, adulto/crianças no espaço de uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada na zona leste de São Paulo, buscaram plantar sementes da teatralidade, em uma relação de parceria. Este processo parte da busca pela conceitualização da teatralidade, em sua complexidade e a considerando como um instinto básico do ser humano e pertencente a criança. Da mesma forma o jogo dramático infantil, o brincar, imaginar, que juntos vão atuar como propulsores das experiências artísticas vividas no espaço da Educação Infantil, tendo os protocolos com instrumento de registro, avaliação/autoavaliação e principalmente de reflexão sobre o vivido e anúncio da descoberta do conhecimento.

Palavras-chave: Teatralidade; Criança; Educação infantil; Protocolos.

Sumário

INTRODUÇÃO: CAMINHOS DA PESQUISA	8
1 TEATRALIDADE	9
1.1 Criança: portadora e produtora de teatralidades?.....	10
1.2 O Jogo dramático infantil como propulsor da teatralidade.....	12
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CANTEIRO DE EXPLORAÇÃO E DIVERSIDADE	15
3 PROTOCOLOS: UMA POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DOS PROCESSOS ARTÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
4 PLANTANDO SEMENTES: O PERCURSO METODOLÓGICO	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37
LISTA DE FIGURAS	39

INTRODUÇÃO: CAMINHOS DA PESQUISA

...reside no brincar, especialmente no brincar imaginativo, as sementes da teatralidade (MACHADO 2014, p. 8).

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no bairro do Cangaíba, zona leste de São Paulo, com 28 crianças de idades entre 4 e 5 anos (sala multietária), e surge do desejo de investigar como que as experiências dramáticas espontâneas vividas pelas crianças podem ser potencializadas quando lhe oferecemos sementes da teatralidade. Tendo como inspiração, o texto “A Criança é Performer”, as aulas de Teatro, Teatro imaginário.

Estas sementes têm a ver com as diferentes formas de expressões e linguagens artísticas, para que os pequenos possam conhecer, imaginar, criar, sentir, viver, compartilhar, reproduzir e produzir conhecimentos, saberes e culturas.

Como percurso da pesquisa, no primeiro capítulo, procurei trazer alguns conceitos de teatralidade para dialogarem com a perspectiva do tema apresentado, mesmo tratando-se de um tema amplo, ainda bastante debatido e estudado, no decorrer do capítulo, as contribuições de Féral (2015), o ciclo de debates trazidos pelo livro Teatralidade do Humano (2011), Marcondes (2010) alimentaram a perspectiva do que aqui está sendo proposto. Ainda no primeiro capítulo, trago o questionamento da criança como portadora e produtora de teatralidade e o Jogo Dramático Infantil segundo de Slade (1978), como propulsor da teatralidade.

Plantar sementes das teatralidades com e para as crianças faz parte de um processo de observação, escuta e de trocas, indo de encontro com uma concepção de criança protagonista, autora e produtora de cultura que tem no brincar e imaginar elementos criadores, capazes de transcender o que lhe é proposto, buscar resoluções de conflitos e de potencializar suas aprendizagens. É com essa perspectiva que o segundo capítulo apresenta a Educação Infantil como um canteiro de exploração e diversidade.

O terceiro capítulo, traz o processo de avaliação e autoavaliação em forma de protocolos com as contribuições de Koudela (2019) e Boy (2013), no quarto capítulo apresento o processo de pesquisa intitulado, Plantando Sementes e logo em seguida as considerações finais da pesquisa realizada.

1 TEATRALIDADE

Desde a mais tenra infância, portanto, o ser humano está às voltas com os fenômenos concernentes à representação, de si mesmo e do mundo, articulando diferentes modos de mimetizar o real e com ele interagir (MOSTAÇO 2019, P. 59).

Ao tentar conceituar teatralidade, podemos encontrar uma vasta lista com várias definições, já que o termo vem sendo estudado e discutido desde o início século XX.

Féral (2018, p. 82), traz que a teatralidade é um conceito com muitas características, e questionamentos como: “É preciso falar de teatralidade, no singular, ou de teatralidades, no plural? A teatralidade é uma propriedade que pertence, em sentido próprio e único ao teatro, ou pode investir, paralelamente, o cotidiano?”

A autora ainda discute que a partir da investigação das condições de manifestação da teatralidade em cena e fora de cena, pode-se esclarecer que a teatralidade não pertence, em sentido exclusivo, ao teatro, mas se vista como estrutura transcendental, a teatralidade seria dotada de características nas quais o teatro poderia inscrever-se naturalmente.

Se estamos próximos de admitir que existe de fato uma teatralidade dos atos, dos acontecimentos, das situações e dos objetos fora da cena teatral, coloca-se, a partir daí, uma questão de ordem filosófica, a da existência possível de uma transcendência da teatralidade (FÉRAL 2015, p. 89).

O livro a Teatralidade do Humano¹, logo no início apresenta que a complexidade do tema é de tal ordem, que não permite estabelecer conclusões fechadas: a teatralidade assume formas e expressões tão variantes quanto o próprio ser humano, uma vez que lhe é intrínseca.

Pavis (2008, p. 372) apresenta que a teatralidade tem algo de mítico, de excessivamente genérico, até mesmo de idealista e etnocentrista, é o teatro menos o texto [...] no sentido artaudiano, a teatralidade se opõe à literatura, ao teatro de texto, aos meios escritos, aos diálogos e até mesmo, às vezes, à narratividade e à "dramaticidade" de uma fábula logicamente construída

O que pôde ser percebido durante os estudos e pesquisas realizadas é que o termo teatralidade abarca uma série de eventos, sejam eles específicos do teatro ou não.

Tendo como base as diferentes formas de se interpretar a teatralidade, e a clareza de que não existe uma só forma de conceituá-la, a presente pesquisa não pretende defini-la, mas sim

¹ O livro faz parte de um ciclo de debates a respeito da teatralidade, com reflexões e interpretações da realidade em sua dimensão teatral, artística e cultural, levando em conta a necessidade humana de criar metáforas e se reinventar, a possibilidade de exercer seu potencial de criação, sua autoridade e seu pertencimento no mundo (pg. 38).

apoiar-se na teatralidade do cotidiano das crianças, do humano e do ser teatral, mas sem ser exclusivo. Ou ainda, como nos apresenta Machado (2015, p. 54) em se tratando da criança:

[...]trata-se de misturar, propositalmente, o que pode ser teatro, dança, artes visuais e música, nos primeiros anos de vida, na pretensão de des-escolarizar estes processos: teatralidade, corporalidade, espacialidade e musicalidade são âmbitos artístico-existenciais de todos nós, experienciados ao longo da primeira infância, explorados e (des)organizados ao longo da vida – mesmo na vida daqueles que não foram à escola formal.

Ainda nas perspectivas de teatralidade trazida por Féral (2015, p. 86/87), uma contribuição importante e que corrobora com a pesquisa aqui apresentada, é a condição de identificação da teatralidade, quando é produzida pelo outro ou a criação, quando o sujeito a projeta sobre as coisas de um outro espaço, ou seja é o espaço do outro no lugar do seu próprio, onde a ficção pode surgir, trata-se de um processo que indica “sujeitos em processo” aquele que é olhado, aquele que olha.

Para ficar mais claro, podemos dizer então que a teatralidade inclui sempre um outro como participante, coautor e observador.

No processo proposto de lançar sementes de teatralidade, professor/criança, ao mesmo tempo que observa é observado, pois enquanto o professor pesquisa, planeja, observa, escuta, organiza espaços, e materiais para oferecer as crianças, um menu de degustações artísticas, no qual possam criar e viver situações imaginativas, ele é observado por elas, ao passo em que, elas ao realizarem suas vivências performáticas, são observadas pelo o professor e assim ambos, tornam-se espectadores um do outro e são capazes de construir um espaço de troca e alteridade.

As crianças são os atores e espectadores de sua própria vida, e os elementos da teatralidade, os ajudarão no desempenho deste papel que é viver!

1.2 Criança: portadora e produtora de teatralidades?

*é possível afirmar que a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem-na de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade...
(MACHADO 2010, p. 121/122).*

Falar da criança portadora e produtora de teatralidades, envolve elementos que são ao mesmo tempo parte da criança e parte do contexto em que ela vive.

Desde cedo a criança é capaz de exercer sua capacidade de expressão, criação e atuação, por meio do seu corpo, e o faz, principalmente no brincar, linguagem e ferramenta pela qual ela vai testar e experimentar o mundo.

Ainda em formação (no útero), seu o corpo é dotado de capacidades que as fazem se movimentar de forma livre, independentes da vontade dos adultos e conforme esse espaço vai diminuindo dentro da barriga da mãe, esses movimentos passam a ser percebidos, mas não podem ser controlados pela genitora.

Podemos dizer que mesmo sendo dependente do adulto para ter suprida as necessidades do seu corpo importantes para a sua sobrevivência, a criança traz consigo a capacidade de transformar os estímulos do que lhe é ofertado em “atuações no corpo” construindo sua forma própria forma de ser e estar no mundo.

[...] é uma pessoa desde a mais tenra idade apta a dizer algo sobre tudo isso: diz algo em seu corpo, gestualidade, gritos, choro, expressões de alegria e consternação, espanto e submissão. Esses dizeres em ação, essas atuações no corpo, mostram-se repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes performances, ações de suas vidas cotidianas que encarnam formas culturais no ser total da criança; ações visíveis e também invisíveis aos olhos do adulto (MACHADO 2010, p.126).

Para considerarmos a criança portadora e produtora de teatralidades, temos de partir de uma concepção de criança protagonista, capaz, polimorfa, como nos sugere Merleau-Ponty (apud MACHADO 2010, p. 19), um polimorfismo que permite à criança uma coexistência de possibilidades, ela leva, já desde o início, uma vida cultural; entra muito cedo em relação com seus semelhantes, manifestando interesse pelos fenômenos mais complexos que a envolvem.

E desta forma, a criança cresce, se desenvolve e vai conquistando domínio sobre seu corpo e passa a explorá-lo em suas possibilidades, ela começa a traçar um rabisco de si, por meio da corporalidade, contagiada pelo mundo das relações (MACHADO 2010, p. 35).

Esse corpo, essa corporalidade, traz em si, importantes elementos da teatralidade, quando considerada como nos apresentada Evreinov (apud Carlson 1997, p. 315) no sentido de que “a teatralidade é um dos instintos básicos do homem; já existia antes que se desenvolvesse qualquer senso estético”.

Sendo assim, podemos considerar a teatralidade, a corporalidade, elementos artístico-existenciais pertencentes a todos nós, principalmente à criança e que se explorados, (des)organizados e experienciados no decorrer da primeira infância, poderá produzir frutos capazes de incentivar a criatividade, auxiliar os pequenos na construção de sua identidade, na produção de cultura e saberes a partir de seu próprio processo de autoconhecimento.

Diariamente se nos permitirmos, podemos constatar que os modos de ser e estar das crianças é repleto de imaginação e criatividade, desejo de movimento e podemos afirmar que estes momentos são ricos em criações artísticas.

Mas reconhecer o potencial destes momentos, requer do adulto (professor) uma disposição, um olhar com os olhos, escutar, ou seja ouvir as crianças e acolhê-las em seus pontos

de vista [...] um tipo de atitude de “agachamento” (de modo a ir para perto do chão onde a criança habita) (MACHADO 2010, p. 12/13), já que estas situações podem seguir seu livre curso do brincar e imaginar, ou se necessário podem ser potencializados pelo educador com sementes da teatralidade, adicionando novos elementos, isso não significa que sempre deve haver a mediação ou intervenção, mas se houver uma escuta e observação cuidadosa por parte do adulto ele saberá quando intervir ou não e de que forma intervir. Ou ainda como nos trazem GOBBI/PINAZZA (2013, p. 33)

Mostram a necessidade de construirmos olhares e práticas que nos capacitem a ver e aprender com as crianças, desde que nascem, rompendo então com propostas e relações verticais em que o pensamento do adulto predomina. Provocam a pensar que meninas e meninos são sujeitos culturais, sociais e históricos e tomam para si a vida como grande problema a ser descoberto, vivido e experimentado. Com isso, vivendo e criando distintas experiências, nas mais diversas linguagens, podem passar das investigações as criações artísticas, mostrando-nos formas singulares e específicas de relações estabelecidas entre as crianças e o mundo [...].

Então, mesmo se considerarmos as crianças portadoras e produtoras de teatralidade, o adulto tem um papel fundamental na nutrição, no incentivo, no cultivar, e na organização dos tempos/espço e esse papel é construído a partir da confiança, dos vínculos e do envolvimento entre adulto/criança.

1.2 O Jogo dramático infantil como propulsor da teatralidade

Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafofote. (Manoel de Barros 2015, p. 18).

A palavra jogo, traz consigo vários tipos de conceitualizações nas quais podemos dizer que dialogam entre si, ou se completam. Segundo PAVIS (2008, p. 220), citando Huizinga, o jogo trata-se como uma ação livre, sentida como fictícia e situada fora da vida comum, o próprio Huizinga (2007) apresenta o jogo como uma atividade fascinante, cativante, com dois aspectos fundamentais, a luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa, tendo a capacidade de a qualquer momento absorver o jogador.

Assim acontece com o jogo dramático infantil, pois trata-se de uma experiência viril e excitante, que envolve absorção, estar totalmente envolvido no que está sendo feito e com sinceridade, uma forma completa de honestidade em representar um papel (SLADE 1978, p. 18).

Para Peter Slade (1978, p. 17/18), o Jogo Dramático Infantil é uma forma de arte por direito próprio: não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real do ser humano, e declará-lo como um dos propulsores da teatralidade, é considerá-lo uma parte

vital da vida jovem. [...] a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar, absorver.

Estas características apresentadas pelo autor, dialogam diretamente com as do brincar e imaginar, elementos indispensáveis na vida da criança, e bem como eles possuem sua relativa importância, o jogo dramático infantil também.

Quando paramos para observar o brincar das crianças pequenas, podemos identificar dentre outras coisas o que Slade (1978) denomina de jogo projetado (nas crianças de menos idade) e o jogo pessoal (por volta dos cinco anos).

O jogo projetado é o drama no qual é usado a mente toda, mas não vemos a criança usar o corpo inteiro, ela para quieta, deita, senta, usa principalmente as mãos e objetos. Já o jogo pessoal é o drama óbvio, a pessoa inteira é usada, ele se caracteriza por movimento, a criança perambula pelo local e toma sobre si a responsabilidade de representar um papel (SLADE 1978, p.19).

Na perspectiva de Koudela (2017), Peter Slade traz uma tese de que existe uma arte infantil (*child art*), delimitando o campo do teatro realizado com a criança, fazendo uma distinção cuidadosa entre o drama no sentido amplo, e teatro como é entendido pelos adultos, fazer esta distinção é importante, pois desta forma o professor pode estimular os jogos e as vivências performáticas, de forma natural e espontânea.

Ao estimular o jogo dramático infantil, o professor aparece mais uma vez como aquele que observa, um encorajador, capaz de mediar quando necessário auxiliando as crianças a exteriorizar suas emoções e a experimentar toda sorte de personalidade até encontrar a sua própria. Fazendo experiência com a vida e encontrado a si mesma [...] através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático (SLADE 1978, p. 30).

Pavis (2008, p. 222), apresenta que o jogo dramático visa tanto levar os participantes (de todas as idades) a tomarem consciência dos mecanismos fundamentais do teatro (personagem, convenção, dialética dos diálogos e situações, dinâmica dos grupos) quanto a provocar uma certa liberação corporal e emotiva no jogo e, eventualmente, em seguida, na vida privada dos indivíduos, isso significa que o jogo dramático infantil pode não só ajudar as crianças a aperfeiçoarem a teatralidade, como ajudar no autoconhecimento, na percepção de si próprio, de seus sentimentos e emoções, corporificando imagens, gestos, e até mesmo transformando sua própria realidade.

Koudela (2017, p. 28) aponta que uma das principais características do homem quando comparado com os primatas superiores é a sua imaginação, ou seja, a capacidade de fazer

símbolos, representando objetos, evento ou situação na ausência desse, assim a imaginação dramática, sendo parte fundamental da inteligência, deve ser cultivada por todos os métodos modernos de educação.

Se os elementos do jogo dramático infantil forem incentivados de forma que, professor/crianças possam ser parceiros em uma relação de afeto e confiança, as crianças poderão explorar livremente todo o seu potencial criativo e o professor saberá quando e como intervir, para que elas vivam verdadeiras experiências fazendo o uso das diversas linguagens da Arte, estas quais devem ser considerados o cerne do processo educacional e não a periferia.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CANTEIRO DE EXPLORAÇÃO E DIVERSIDADE

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação... (WINICOTT 1975, p. 88).

Diferente das demais modalidades de ensino, a Educação Infantil, possui características próprias de organização dos tempos e espaços que a fazem ter um potencial capaz de proporcionar infinitas possibilidades de desenvolvimento, construção de conhecimentos, pesquisa, ampliação de saberes culturais e científicos por parte das crianças, um verdadeiro canteiro de exploração e diversidade.

Isso significa que todas as escolas de educação Infantil, possuem esse potencial?

A resposta é sim e não, pois para contarmos com todo esse potencial, temos que partir de uma concepção de criança competente, porque tem um corpo, que sabe falar e ouvir, que lhe dá uma identidade e com o qual ela identifica as coisas. Um corpo dotado de sentidos que podem perceber o meio ambiente circundante (RINALDI 2020, p. 170).

Criança como “sujeito de direitos”, direito ao respeito, que tenha reconhecida suas capacidades e necessidades pelos adultos que com ela convivem, sendo assim, este potencial só poderá acontecer em sua plenitude se for construído de forma coletiva, ou seja, com um “trabalho em equipe”, e colaborativo.

Uma equipe formada por escola enquanto instituição (professores, funcionários, equipe gestora, políticas públicas, rede de apoio), familiares/responsáveis e crianças. Cada um tem seu papel no arado deste canteiro de exploração e diversidade.

A diversidade na Educação Infantil, envolve diferentes aspectos, que vão desde a diversidade cultural, de pessoas, realidades, necessidades, pontos de vista, características.

As crianças que frequentam as unidades de educação infantil, trazem consigo muita diversidade, seja em aspectos físicos, psicológicos, étnicos/culturais, de expectativas, hipóteses, saberes etc. Trazem também, a diversidade de realidades de acordo o contexto familiar em que se encontra inserida. Toda essa diversidade deve ser acolhida e respeitada pela escola, pois essa diversidade é capaz de enriquecer o cotidiano, já que [...] acolher não é submissão aos eventos casuais, mas, ao contrário, é reconhecer que a vida real também é cultural - ou pode assim sê-la: é reafirmar que “dentro” do cotidiano amadurecem os diversos campos de experiência... (STACCIOLI 2013, p. 29).

Nesse acolhimento da diversidade, algumas práticas, como a observação, planejamento/replanejamento, organização do tempo/espço e a escuta, necessitam ser cotidianamente exercidas pelos educadores nas Escolas de Educação Infantil. Uma escuta ativa, disponível, um ver e ouvir com todos os sentidos, uma escuta investigativa. Aqui, ao invés de explorar e discorrer sobre cada prática, trago a escuta, como o elemento pelo qual a observação, planejamento/replanejamento, organização do tempo/espço/material podem acontecer, pois:

A escuta é algo mais do que uma técnica didática; a escuta exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que sintonize com ele, que mude seu modo de ser e de sentir para tentar captar o de seu interlocutor. A escuta não é uma ação passiva, um deixar acontecer, um comportamento fácil; a escuta é um agir muito ativo (mesmo que de fora possa parecer que ações explícitas não ocorrem). Quando um adulto assume uma postura de escuta, não corrige as explicações que as crianças dão, pelo contrário, deixa que tomem corpo os modelos e as hipóteses que estão elaborando (STACCIOLI 2013, p. 38).

Rinaldi (2020, p. 208/209), traz que o verbo escutar, é [...] uma atitude que requer a coragem de se entregar a convicção de que o nosso ser é só uma pequena parte de um conhecimento mais amplo; escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido... Por trás do ato de escuta há um desejo, uma emoção, uma abertura às diferenças, a valores e pontos de vista distinto. Deste modo, escutar é dar valor ao outro.

Ao assumir a postura de escuta trazida por Staccioli e Rinaldi, o professor torna-se mais que um educador, torna-se agente fertilizador de aprendizagens, capaz de ajudar as crianças a realizarem suas próprias escolhas e tomadas de decisões, um encorajador, incentivador do brincar e imaginar, semente essencial da teatralidade infantil e responsável por florir e frutificar o canteiro da educação infantil.

Independente das diferenças, sejam elas quais forem, a brincadeira terá seu lugar na vida da criança.

Podemos dizer que uma das maiores riquezas que a Educação Infantil pode oferecer às crianças, é a liberdade do brincar. Como falamos logo no início do capítulo, esta modalidade de ensino, por possuir características próprias, é um espaço que deve privilegiar e incentivar as brincadeiras.

Muitas vezes, os adultos, se questionam o porquê a criança vai à escola só para brincar, pois não entendem a importância desta linguagem no desenvolvimento dos pequenos e de suas aprendizagens, por isso o trabalho em equipe, colaborativo, tem um papel tão importante em conscientizar e mostrar para a comunidade o valor do brincar. Já que, retomando a epígrafe

trazida no início do texto: É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação... (WINICOTT 1975, p. 88).

No brincar tudo pode acontecer, o real e o imaginário se encontram, dialogam, se completam, e a educação Infantil, pode proporcionar a crianças tempos e espaços nos quais as experiências (DEWEY, 2010) venham acontecer, situações que sigam seu livre curso até sua consumação, que ofereçam seu nome àquela experiência vivida, construída, no qual as crianças possam atribuir um sentido, um significado, capaz de gerar novas experiências e aprendizagens.

De fato, as crianças experimentam muitas coisas na infância, mas a Educação Infantil, numa perspectiva que reconhece seu potencial, suas capacidades e direitos torna-se, uma experiência de vida, capaz de deixar marcas (boas ou ruins), tanto nos pequenos como nos adultos, que compartilham (ou não) este tempo/espaço. Pois se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar (SPOLIN 2010, p. 3).

3 PROTOCOLOS: uma possibilidade de avaliação e autoavaliação dos processos artísticos na Educação Infantil

No Brasil a apropriação dos protocolos como estratégia de avaliação e de criação artística em processos que envolvam ensino/aprendizagem teatral, surgem a partir das pesquisas realizadas por Ingrid Koudela, baseada nas peças didáticas de Bertolt Brecht, e tem como finalidade registrar as experiências vividas nas aulas de teatro.

A partir da versão inaugurada por Koudela, que estabeleceu um novo formato para os protocolos, o “*protocoll*” que tinha apenas uma dimensão teórica, passou a ter uma dimensão teórico-prática e ser compreendida como uma escrita que recupera os eventos vividos no encontro anterior de um grupo envolvido com a arte teatral. Escrita essa que pode ser criativa e propulsora no processo de criação (BOY 2013, p. 61, 62).

Após cada encontro, a construção e apresentação dos protocolos colabora para a reflexão do processo vivido e é na perspectiva dessa reflexão, que a presente pesquisa se apoiou, na realização dos protocolos como instrumento de avaliação e autoavaliação das experiências performáticas com e para as crianças na Educação Infantil.

Uma avaliação que está além de uma retrospectiva, mas que assume um caráter de prospectiva, uma organização, um planejamento coletivo das ações futuras, um processo de troca e escuta, no qual o professor não assume o papel de julgamento ou avaliador do certo ou errado, mas sim o de parceiro, espectador, incentivador

Por tratar-se de crianças com idades entre quatro e cinco anos, não alfabetizadas, as metodologias utilizadas para registro dos protocolos foram feitas por meio de fotos, vídeos e o professor/pesquisador como escriba das vivências e dos processos artísticos (ditadas pelas crianças).

Ao propor a utilização dos protocolos na educação Infantil, tenho como intenção aproximar as crianças de seus processos imaginários de criação, que quando não registrados passam despercebidos por elas e por seus educadores, mas a partir do momento em que os protocolos são feitos, apresentados, e discutidos, crianças/professores possuem em mãos, um potente instrumento de reflexão, avaliação e autoavaliação, capaz de gerar apropriação e aperfeiçoamento dos aspectos que envolvem o jogo dramático infantil e quem sabe, futuramente o teatro.

[...]foi possível identificar que, se por um lado o protocolo instrui os momentos do processo de aprendizagem, fazendo a leitura da história pretérita, por outro lado pode propulsionar a investigação coletiva[...]Uma das implicações pedagógicas desse conceito e que incide sobre a avaliação é a exigência de um método de avaliação que

seja concebido visando a prospecção na aprendizagem. Não importa mais até onde o aluno chegou, mas o que o aluno poderá vir a ser a partir da intervenção educacional (KOUDELA 2019, p. 254).

Os protocolos também são instrumentos úteis de historicização dos processos artísticos vividos pelas crianças e que pode ser compartilhado com toda comunidade escolar. Para Koudela (2019, p. 255).

enquanto instrumento de avaliação, o protocolo tem sem dúvida a função de registro, assumindo não raramente o caráter de depoimento, mas não reside aí sua função mais nobre. A busca do aprendizado estético como momento integrador da experiência e a transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência.

Experiência no sentido de agirmos sobre algo, o vivenciarmos e criarmos conexões, recriando, aperfeiçoando, tornando a experimentar, buscando nos protocolos em sua função mais nobre, dar conta do caráter estético do experimento, e o protocolo assim, passa a anunciar a descoberta do conhecimento (KOUDELA, 2019).

Os protocolos como propulsor dos processos de criação, realizados em forma de registros imagéticos, escritos pelo pesquisador a partir de rodas de conversas, foram introduzidos na presente pesquisa, para que as crianças pudessem apropriar-se de suas criações e de seus colegas, refletissem sobre elas e planejassem as próximas ações num movimento de descobertas e autoconhecimento.

4 PLANTANDO SEMENTES: O PERCURSO METODOLÓGICO

Local da pesquisa:

Escola Pública Municipal de Educação Infantil, localizada no bairro do Cangaíba, zona leste de São Paulo.

Público-alvo:

Turma composta por 28 crianças² do Infantil 7G (tarde), com idade entre 4 à 6 anos.

Perfil do pesquisador:

Pedagoga, atuante na Educação Infantil há 10 anos, sendo 7 anos como professora de Educação Infantil (CEI/EMEI) e há 3 anos 7 meses como Diretora de uma Escola Municipal de Educação Infantil.

Organização e desenvolvimento dos encontros:

A metodologia assumiu uma perspectiva qualitativa mediante o contato direto e interativo com as crianças de maneira a integrar os seguintes passos:

- Observar, escutar, e conhecer a turma;
- Organizar espaços e materiais, com intuito de favorecer e incentivar o jogo dramático infantil e as teatralidades;
- Selecionar, preparar, adaptar material para a realização das contações de histórias que estimulassem o faz de conta e o imaginário;
- Realizar momentos de reflexão, avaliação e autoavaliação por meio dos protocolos.

Partindo dessa organização, o primeiro passo foi observar/escutar. Observar para conhecer melhor as crianças que seriam minhas parceiras de pesquisa, o contexto do grupo, suas preferências, os espaços, para então decidir como se daria inicialmente o processo, e o que seria proposto.

Com o foco em observar foram realizados seis encontros, divididos em dois períodos: pré-mediação/intervenção (três encontros) e pós-mediação/intervenção/protocolos (três encontros).

Nas observações realizadas pré-mediação/intervenção procurei escutar além das vozes, dos gritos de alegria ou do choro de descontentamento, escutar com os olhos, com os sentimentos. Sentir o que os pequenos tinham a me oferecer e o que eu, enquanto pesquisadora poderia propor.

² Para participarem da pesquisa, as crianças foram devidamente autorizadas.

Nas observações pude notar que as crianças ao saírem da sala, a principal ação era correr em forma de S, (SLADE, 1978, FIG. 1) pelos espaços externos, testando os limites de seus corpos. Para só depois se dividirem em pequenos grupos para organizar as brincadeiras.

Figura 1 – Correndo em forma de S



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Em um desses encontros (pré), uma criança me mostrou a mão cheia de galhos, e perguntou: - Você sabe o que é isso? Eu respondi que não e lhe devolvi a pergunta. Ela então respondeu: - São varinhas mágicas! - E para que serve? Perguntei. - Para transformar as crianças!

Nesse momento outras crianças já haviam se aproximado e começaram a participar da conversa, pegando galhos e criando hipóteses sobre o que poderiam ser transformadas. Umas se transformaram em princesas, outras em árvores, bruxas, super-heróis, sapo, até que uma delas começou a transformar as crianças que passavam pelo escorregador (FIG.2 a 4). Então uma delas falou: - “O escorregador se transformou em um portal mágico!”

A partir desta experiência, decidi que estava na hora de iniciar as intervenções/mediação, pois percebi que havia conquistado a confiança dos pequenos.

Nas observações realizadas pós-intervenções/mediação, percebi que a cada novo elemento trazido seja das experiências ou dos protocolos, algumas crianças se dedicaram mais no planejar seus contextos de brincadeiras, principalmente um grupo de meninos. Pois inicialmente notei que as brincadeiras de movimento, pega-pega, futebol eram as preferidas, e realizadas quase que instintivamente, tinham pouco interesse nos jogos dramáticos, mas depois

começaram a planejar estas brincadeiras/performance, representando papéis, criando falas e se interessando pelos materiais disponibilizados (FIG.5 a 9).

Figura 3 - Varinhas mágicas



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 2 - Portal mágico



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 4 - Varinhas mágicas



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 6 - Planejamento da performance



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 5 - Desenvolvimento da performance



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 7 - Desenvolvimento da performance



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 9 - Planejamento da performance



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 8 - Desenvolvimento da performance



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Tivemos dois encontros com contação de histórias a primeira com os livros: Os óculos mágicos de Charlotte³, no qual realizei a contação, assumindo o papel da personagem (FIG.10).

Antes de iniciar a contação, perguntei para turma se eles gostariam de ouvir uma história que seria contada por uma amiga minha, então, sai da sala e voltei com o livro e os óculos de Charlotte. Algumas crianças logo falaram: - Dona Mônica é você!? Mas rapidamente consegui convencê-los que os óculos mágicos haviam me transformado na Charlotte!

A outra foi com o livro A caixa⁴, ele não possui texto, então as crianças foram convidadas a participarem da contação, interpretando as imagens e inventando falas.

Foram três encontros com organização do espaço e materiais.

O primeiro surgiu a partir da experiência dos galhos no parque, decidi levar TNT de diferentes cores e tamanhos em uma caixa de papelão para o parque e observar o que eles criariam com este material.

Ao chegarem no parque, logo os pequenos encontraram a caixa e vieram me perguntar para que era aquilo. Rapidamente um deles disse: - Para brincar ?! Apenas acenei com a cabeça que sim, então eles pegaram os TNT e começaram a criar!

Figura 10 - Contação de história



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Algumas crianças decidiram criar personagens, amarrando na cintura, na cabeça, no pescoço e saíram pelo parque realizando improvisando performances e falas (FIG 11 a 16), um outro grupo decidiu transformar a ponte do escorregador no castelo da bruxa (FIG. 17), tentando aprisionar os que fossem lá para escorregar.

³ (SUPPA, 2018)

⁴ (JÓTAH, 2021)

Figura 12 - Performances no parque com TNT



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 11 - Performances no parque com TNT



Figura 14 - Performances no parque com TNT



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 13 - Performances no parque com TNT



Figura 16 - Performances com TNT no parque



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 15 - Performances com TNT no parque



Figura 17 - Performances com TNT no parque



Fonte: Arquivo do autor (2022).

O segundo encontro foi planejado após a realização do primeiro protocolo, no qual as crianças trouxeram a possibilidade dos “paninhos⁵” serem levados para sala de aula.

Enquanto eles estavam no parque com a professora, organizei a sala afastando mesas e cadeiras, distribuindo os TNT e alguns materiais não estruturados. Enquanto isso três crianças vieram para beber água, e queriam saber o que eu estava fazendo, falei que era segredo, que só eu, elas e a professora podiam saber, e para minha surpresa, quando fui encontrá-los no parque, antes de voltarem para sala, elas não haviam contato para os colegas, vieram correndo perguntando se estava na hora de contar.

Ao chegarem na sala eles ficaram surpresos, sem saber o que fazer, um deles perguntou? - Onde a gente vai sentar? - Onde vocês quiserem! Respondi. Então outra criança perguntou se podia entrar embaixo da mesa, acenei com a cabeça que sim e logo eles saíram pegando os TNT e cobrindo as mesas, fazendo casinhas, ônibus com as cadeiras, cinema, e até um salão de beleza do qual fui convidada a participar! (FIG.18 a 23)

Figura 19 - Experiência com TNT na sala de aula



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 18 - Experiência com TNT na sala de



⁵ Nome dado ao TNT pelas crianças.

Figura 20 - Experiência com TNT na sala de aula



Figura 21 - Experiência com TNT na sala de aula



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 22 - Experiência com TNT na sala de aula



Figura 23 - Experiência com TNT na sala de aula



Fonte: Arquivo do autor (2022).

A terceira proposta, aconteceu após a contação com o livro, A Caixa e do protocolo realizado no formato de roda de conversa, no qual eles expressaram a vontade de ter uma caixa

mágica, para brincar. A partir daí, fiquei alguns dias juntando caixas, para disponibilizá-las no espaço externo da escola.

No dia da brincadeira com as caixas, as crianças já foram logo entrando nelas, se escondendo, se arrastando, fazendo elas de carros, naves espaciais (FIG. 24, 25).

Conforme as caixas foram se desfazendo, eles foram inventando novas utilidades para os papelões. Um grupo de criança foi até a professora pedir fita, para construírem uma casa e ficaram um bom tempo, discutindo e testando as possibilidades para essa construção (FIG. 26 a 30).

Figura 25 - Experiência com TNT na sala de aula



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 24 - Experiência com TNT na sala de aula



Figura 27 - Experiência com TNT na sala de aula

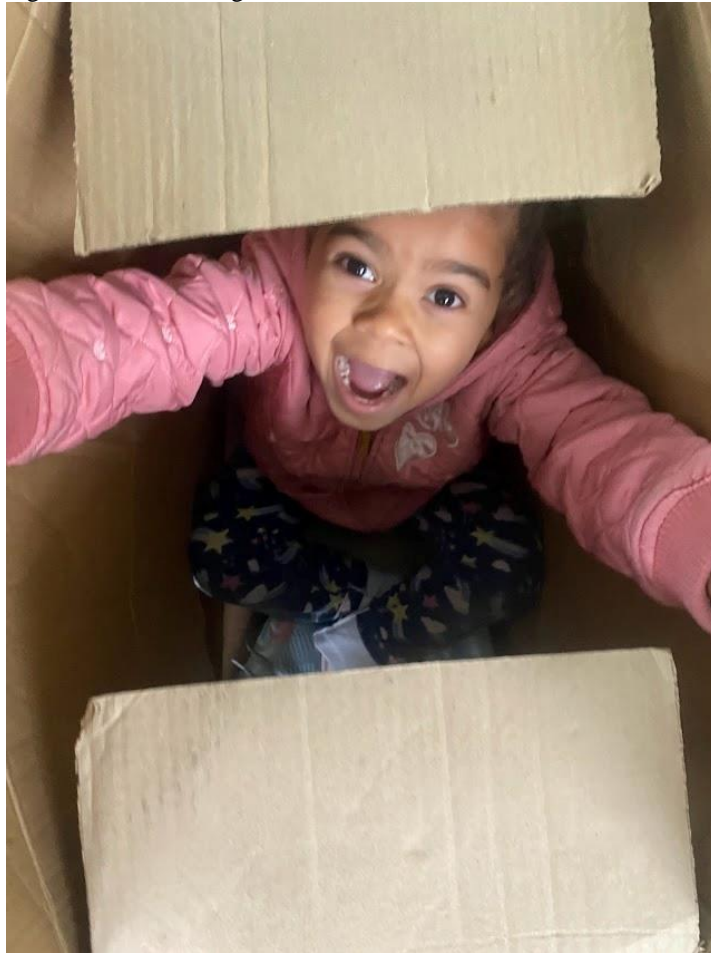


Fonte: Arquivo do autor (2022)

Figura 26 - Experiência com TNT na sala de aula



Figura 28 - Caixa mágica



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 30 - Caixa mágica



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 29 - Caixa mágica



Os momentos de avaliação e autoavaliação por meios dos protocolos aconteceram em quatro momentos no formato de conversa, apresentação de fotos dos encontros e registro das falas sendo:

1º - Após a contação de história, Os óculos mágicos de Charlotte no formato de roda de conversa, no qual eles trouxeram suas impressões sobre a história, o maior interesse se deu pelos dos óculos mágicos e o fato dele me transformar na Charlotte, um adulto que também, imagina, inventa, se transforma.

2º - Após a experiência com TNT no parque, ao qual eles puderam se ver por meio de fotos e explicar suas performances, dar palpites nas dos colegas e sugestões para outra brincadeira com os “paninhos”, só que dessa vez na sala de aula.

3º - Aconteceu no formato de roda de conversa no parque, após a contação com o livro A Caixa, no qual eles expressaram a vontade de ter uma caixa mágica.

4º Foi realizado com a apresentação de fotos da brincadeira com as caixas, e da performance dos galhos.

Figura 32 - Caixa mágica



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 31 - Caixa mágica



Figura 34 - Protocolos



Figura 33 - Protocolos



Figura 36 - Protocolos



Figura 35 - Protocolos



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 38 - Protocolos



Fonte: Arquivo do autor (2022).

Figura 37 - Protocolos



CONSIDERAÇÕES FINAIS

...Já é hora, então, de dizer o que era o teatro antes do teatro. Era o brincar. E também o ato de performar e teatralizar[...] (GARROCHO, 2013).

No decorrer deste trabalho procurei conceituar os pontos chaves da pesquisa, buscando autores que contribuíssem com a perspectiva do tema abordado e dialogassem com a concepção de criança aqui apresentada e objetivou propor experiências que viessem contribuir com o já tão rico universo da criança.

As perguntas que nortearam a pesquisa na busca pela conceitualização e validação do tema foram:

- Qual a importância da teatralidade, no desenvolvimento das aprendizagens, autoconhecimento, ampliação de repertório cultural e artístico?
- Qual o papel do planejamento de contextos de experimentação, criações artísticas, observação e escuta com e para as crianças?
- Como os protocolos como meio de avaliação e autoavaliação dos momentos e contextos planejados podem auxiliar no desenvolvimento da teatralidade na educação infantil?

Na busca por respostas, considero que o plantar sementes da teatralidade, faz parte de um processo capaz de envolver criança/adulto em um trabalho de escuta, cooperação, parceria, experimentação, no qual, o brincar, imaginar, a corporalidade, inventividade, performance, jogo, e o cotidiano possam atuar como sementes dentro de um canteiro fértil em oportunidades.

As oportunidades de desenvolvimento das teatralidades e da arte dramática na Educação Infantil, são diversas. Retomo aqui a fala de Spolin (2010, p. 3) que: Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.

Isto quer dizer que, indivíduo/ambiente se encontram envolvidos nessa relação de troca e aprendizagem, e este ambiente que ensina, requer um adulto, que oportunize, encoraje, num processo de nutrição, já que as crianças estão ávidas a descobrir, criar, aprender.

Essa relação, indivíduo/ambiente, fez-se presente, pois mesmo, enquanto estava observando de longe, notei o envolvimento das crianças com o ambiente (espaço) e a partir do momento que passei a interagir, participar deste espaço, elas passaram a me enxergar como parceira, o que colaborou para que não se sentissem intimidadas com a minha presença e agissem naturalmente, me convidando para participar das brincadeiras.

Parceira, esta foi a postura que procurei assumir frente às crianças, um relacionamento de troca e confiança, valendo-se de uma escuta ativa, para lançar as sementes e por meio dos protocolos, avaliar e autoavaliar com eles, a relevância dos acontecimentos e uma possível germinação.

E esta parceria foi fundamental no desenvolvimento da pesquisa, pois colaborou para que os pequenos se sentissem livres no agir e criar, de forma espontânea, pois a partir do momento em que o adulto conquista sua confiança, a sinceridade e naturalidade passam a fazer parte deste relacionamento.

Os planejamentos dos encontros tiveram o intuito de proporcionar e favorecer às crianças momentos de improvisação e experimentação dramática, por meio do uso da imaginação, do corpo, do planejamento e diálogo entre pares nos quais as crianças tivessem a oportunidade de usar sua espontaneidade como uma liberdade pessoal, em momentos de descobertas, de experiências e expressão criativa (SPOLIN 2010, p. 4).

Procurei tanto nas contações de história, assim como quando convidada a participar das performances das crianças, assumir um papel de professor, trazido por Marcondes (2010, p. 117), um professor performer (ou performador) de sua própria arte e de suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em suas atitudes, condutas, facilidades e dificuldades.

Desta forma, chego ao final desta etapa de investigação, com brilho nos olhos e ciente de que os estudos e pesquisas, realizados até aqui, fazem parte de um longo e prazeroso processo de investigação, busca, e construção de conhecimento a ser trilhado junto com as crianças, e o qual pretendo seguir, já que:

[...] a criança é performer – e o adulto, participante disso e leitor de sua criação [...]
(MARCONDES 2010, p. 129).

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BOY, Tânia Cristina dos Santos. *Protocolo: um gênero discursivo na pedagogia de leitura e escrita do teatro*. 2013. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.27.2013.tde-23082013-104822. Acesso em: 22/11/2021.
- CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CONCILIO, V.; KOUDELA, I. D. Protocolos e a Pedagogia do Teatro – da tradução dos protocolos de estudantes sobre Aquele que diz sim aos protocolos do “trabalho alegre”. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis*, v. 1, n. 34, p. 246-255, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019246. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019246>. Acesso em: 1/11/2021.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GARROCHO, Luiz Carlos. *Teatro antes do teatro: o brincar e a cultura das ruas*. 2013. Disponível em: <https://culturadobrincar.redezero.org/teatro-antes-do-teatro-o-brincar-e-a-cultura-das-ruas/#more-996> Acesso em: 12/02/2022.
- GOBBI, M. A.; PINAZZA, M.A (Orgs). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FÉRAL, Josette. *Além dos Limites: teoria e prática do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- JÓTAH. *A caixa*. São Paulo: Saberes e Letras, 2021.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo. Perspectiva, 2017.
- MACHADO, M. M. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2010.
- _____. *A criança é performer*. *Revista Educação & Realidade* 35(2): 115-138. Maio/agosto 2010. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444> Acesso em: 23/07/2021.
- _____. *Teatro e infância, possíveis mundos de vida (e morte)*. *Revista Aspás, [S. l.]*, v. 4, n. 2, p. 3-14, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/85291>. Acesso em: 26/11/2021.
- _____. *O imaginário infantil como trabalho em processo*. *Childhood & Philosophy*, vol. 6, núm. 12, julho-diciembre, 2010, pp. 281-295 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Maracanã, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051605005.pdf> Acesso em: 27/11/2021.

_____. Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. *Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas*, 2(1). <https://doi.org/10.14393/RR-v2n1a2015-05> Acesso em: 04/12/2021.

MOSTAÇO, Edelcio. Considerações sobre o conceito de teatralidade. *DA Pesquisa*, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 056-061, 2019. DOI: 10.5965/1808312902042007056. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15970>. Acesso em: 24/02/2022.

QUINTANA, Mário. *Lili inventa o mundo*. São Paulo: Global, 2005.

PARDO, Ana Lucia (Org.). *A Teatralidade do Humano*. São Paulo: Editora SESCSP, 2011.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

STACCIOLI, Gianfranco. *Diário do acolhimento na infância*. Campinas São Paulo. Autores Associados. 2013.

SUPPA. *Os óculos mágicos de Charlotte*. São Paulo, 2018.

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Correndo em forma de S	21
Figura 3 - Varinhas mágicas.....	22
Figura 2 - Portal mágico.....	22
Figura 4 - Varinhas mágicas.....	23
Figura 5 - Desenvolvimento da performance	23
Figura 6 - Planejamento da performance.....	23
Figura 7 - Desenvolvimento da performance	24
Figura 8 - Desenvolvimento da performance	24
Figura 9 - Planejamento da performance.....	24
Figura 10 - Contação de história	25
Figura 12 - Performances no parque com TNT	26
Figura 11 - Performances no parque com TNT	26
Figura 13 - Performances no parque com TNT	26
Figura 14 - Performances no parque com TNT	26
Figura 16 - Performances com TNT no parque	27
Figura 15 - Performances com TNT no parque	27
Figura 17 - Performances com TNT no parque	27
Figura 18 - Experiência com TNT na sala de aula.....	28
Figura 19 - Experiência com TNT na sala de aula.....	28
Figura 20 - Experiência com TNT na sala de aula.....	29
Figura 21 - Experiência com TNT na sala de aula.....	29
Figura 22 - Experiência com TNT na sala de aula.....	29
Figura 23 - Experiência com TNT na sala de aula.....	29
Figura 25 - Experiência com TNT na sala de aula.....	30
Figura 24 - Experiência com TNT na sala de aula.....	30
Figura 26 -Experiência com TNT na sala de aula.....	30
Figura 27 - Experiência com TNT na sala de aula.....	30
Figura 28 - Caixa mágica	31
Figura 29 - Caixa mágica	31
Figura 30 - Caixa mágica	31
Figura 32 - Caixa mágica	32
Figura 31 - Caixa mágica	32
Figura 34 - Protocolos.....	33
Figura 33 - Protocolos.....	33
Figura 36 - Protocolos.....	33
Figura 35 - Protocolos.....	33
Figura 37 - Protocolos.....	34
Figura 38 - Protocolos.....	34