

LAURA CORRÊA BRAGAMONTE

O TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um estudo de caso na Escola Freinet

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Centro de Artes da
Universidade Federal de Pelotas como
requisito para a obtenção do título de
licenciada em Teatro.

Orientadora: Prof.^a Vanessa Caldeira Leite

Pelotas, 2013

In memoriam

Ao meu querido e amado pai por todo o amor e a dedicação

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me permitir chegar até esse momento de minha vida. A minha família, meus irmãos Moises, Alex e Emerson, a minha mãe por ter sempre me apoiado nos momentos difíceis, fazendo de tudo para me ajudar e, também, por ter me ensinado valores importantes como caráter, honestidade e amizade. A minha melhor amiga Marcele por todos os momentos em que me apoiou, me acalmou e me deu conselhos. Ao meu melhor amigo Breno por toda sua paciência. E a todos os meus outros amigos pela compreensão nos momentos de ausência. Aos colegas Diego e Larissa que me receberam tão gentilmente para a realização das observações das aulas.

Resumo

Com este trabalho, será discutido sobre teatro e educação infantil a partir da observação realizada numa turma de crianças de cinco a seis anos de idade. Será apresentado o resultado de uma pesquisa qualitativa na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Freinet – Pelotas/RS. Foram observadas oito aulas de teatro de uma turma da educação infantil desta escola, que recebeu dois estagiários do curso de Teatro da UFPel, com o objetivo de perceber como as crianças relacionam-se com os exercícios e jogos teatrais, as suas reações, os seus anseios, bem como o que funciona ou não durante as aulas de teatro, ou seja, a interação das crianças com o teatro. Para desenvolver tal pesquisa tomou-se como base teórica da área da pedagogia do teatro os autores: Peter Slade e Viola Spolin. A metodologia da pesquisa, além da observação das aulas, foram realizadas entrevistas e conversas com a professora e com a monitora da turma. Desenvolvido o estudo a partir de duas categorias, observadas durante as aulas: disponibilidade e criatividade, sobre o que foi escrito, de modo a cruzar a teoria com o que foi observado durante as aulas. Ao final, foi possível perceber que esta pesquisa não chegou a resultados concretos, pois foi feita em uma turma específica e não em outras turmas com diferentes realidades.

Palavras-chave: teatro; educação; atividades com crianças

Sumário

Introdução	06
Capítulo 1 – Contextualizando a educação infantil	14
Capítulo 2 – O teatro na educação infantil	18
2.1 Revisão de pesquisas sobre teatro e educação infantil	18
2.2 Teatro, educação e sua parceria em relação ao conhecimento	19
2.3 Peter Slade e o Jogo Dramático Infantil	23
2.4 Viola Spolin e o Jogo Teatral	26
Capítulo 3 – Visitando o mundo das crianças	28
3.1 Registro das aulas observadas	28
3.2 Criação a partir da disponibilidade de ação	35
Considerações finais	40
Referências	42
Anexo	44

INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com teatro foi com as “pecinhas”, nos meus tempos de escola, em 1997, quando estava no Pré B. Esta minha experiência é bem conhecida e discutida por alguns teóricos e pesquisadores do ensino de teatro, como Peter Slade (1978), Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2004) e Taís Ferreira (2006) os quais entendem que as “pecinhas” escolares, não raro, são as primeiras experiências teatrais de uma criança.

Não é novidade que em épocas festivas como Páscoa, Dia das Crianças e Natal, os professores de artes são pressionados a apresentar uma “pecinha”, pela direção da escola, que anseia em mostrar algo para os pais, que muitas vezes também pressionam a escola, por desejarem ver seus filhos no palco, ou até, às vezes, de livre espontânea vontade.

O problema em tal atividade é que muitas vezes alguns fatores importantes não são levados em consideração, como, por exemplo, os apresentados por Santos (1999) sobre a idade das crianças, suas fases de desenvolvimento e sua relação com o lúdico no desenvolvimento da inteligência da criança, prejudicando e excluindo as possibilidades educacionais do teatro, sem uma prática pedagógica que auxilie a desenvolver a dramaticidade e expressividade na criança, de forma prazerosa e correta.

O teatro não é só produto, segundo Santos (2004), também é uma fonte de conhecimento, prazer e divertimento, em que a criança pode expressar-se usando da imaginação para desenvolver papéis lúdicos, além de facilitar a adaptação da criança em trabalhos em grupo.

Tive duas experiências relacionadas ao teatro antes de optar pela graduação em Licenciatura em Teatro: uma na pré-escola, em que eu fui um anjo numa

apresentação de Natal e outra, no ensino fundamental, em que durante uma Festa Junina participei de um casamento na roça e meu personagem foi o de madrinha da noiva. Não houve um processo de trabalho, com oficinas de jogos e exercícios teatrais para ajudar na memorização das falas pelos personagens, esta ocorreu de forma espontânea, utilizando-se do improviso, da projeção de voz dos alunos no palco, do desenvolvimento da espontaneidade e da expressão corporal, tão pouco houve, por exemplo, uma discussão sobre os figurinos e a confecção coletiva dos mesmos.

Logo de início o texto foi dado a nós para decorarmos, algo que conseguimos fazer com sucesso, entretanto, o que parecia simples virou um desastre, pois a expressão corporal de cada personagem e a construção de cada um deles foram deixadas de lado, perdendo-se uma parte importante da construção teatral por priorizar apenas o produto final: a encenação. Coloquei o figurino caipira que foi escolhido pela professora e pronto. Rumo à apresentação somente com um pequeno ensaio feito minutos antes, pois era difícil reunir toda a turma em horário inverso ao da aula para ensaiar.

Hoje, faltando poucos meses para me formar professora de Teatro, sei que priorizar o produto teatral de maneira precoce vai contra a maioria dos estudos contemporâneos da pedagogia dessa área, em que ele é visto como meio de aprendizagem e desenvolvimento e não somente como produto. Esta teoria demonstrou-se verídica na vivência da peça que participei, pois houve exibicionismo e disputa na turma sobre quem apareceria mais, fato visto como negativo pela professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos (1999). Porque isso vai contra a ação cooperativa que ela defende a qual deve existir para que haja uma proposta de trabalho educacional em que as crianças interajam e criem entre si.

Eu não era uma atriz, eu era apenas uma menina num vestido caipira com batom vermelho na bochecha falando exageradamente engraçado. Porém, era uma menina-personagem, a “Laura” não usava batom, muito menos vermelho, nem na bochecha, também, não falava caipira de forma tão estereotipada. Não gostei da apresentação final, achei desorganizada esteticamente e sem relação entre as falas dos personagens, mas, de todo modo, eu gostei de ser outra pessoa, gostei da experiência de poder ser outra pessoa, de representar.

Essa experiência, embora não estivesse embasada na pedagogia teatral, me despertou o interesse por um conhecimento maior a respeito do Teatro e por

começar a me imaginar em um universo onde eu poderia ser o personagem que quisesse, pois o teatro possibilita e dá liberdade disso se tornar real a cada momento. Isso foi progressivamente me encantando mais e me estimulando a procurar um grupo aberto na minha cidade natal, Cachoeira do Sul, mas achei somente em uma escola particular e por não estudar nela, não pude entrar para o grupo.

No final de 2008, quando todos os meus amigos e alguns colegas de escola decidiam sobre a faculdade que iriam fazer, comecei a pensar sobre o assunto e optei por este curso porque queria saber mais sobre ele, a história e o processo de criação de um espetáculo. Quando me inscrevi no vestibular, não me atentei se o curso de Teatro era bacharelado ou licenciatura e acabei entrando num curso direcionado à formação de professores e não de formação de atores.

Considero o fato de que a formação de novos atores, agora, seria uma responsabilidade minha, pois não poderia ser uma professora de Teatro sem uma formação específica e qualificada, sem passar pela universidade, estudando a pedagogia do Teatro e suas especificidades e sem viver experiências entre professor e aluno, que são propostas nos estágios obrigatórios e em projetos de extensão. Como ambas as profissões me dão prazer, tanto atriz quanto professora, pretendo ser uma professora artista. Quero conhecer e experimentar mais as duas profissões, dando aula e atuando.

Em 2009, quando entrei no curso, tinha apenas 17 anos, e até a metade do curso não tive experiências docentes, fiz somente as disciplinas obrigatórias da faculdade e não me envolvi em nenhum projeto de extensão. Comecei minha experiência docente no ano de 2011, através do projeto de Extensão Teatro nas Escolas, do PIBID¹ e dos estágios supervisionados.

No Projeto Teatro nas Escolas, ministrei oficinas de teatro para jovens de 12 a 18 anos na Escola Estadual 1º e 2º graus Dr. Joaquim Duval, no bairro Santa Teresinha. Entrei neste projeto para adquirir prática profissional como professora. Foi realmente incrível trabalhar com aqueles jovens, eles tinham uma imensa vontade de fazer Teatro, o que é essencial junto com o desejo de aprender.

¹O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas para alunos de licenciaturas para iniciação à docência desenvolvido por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>
Acesso em: janeiro de 2013.

Não tive muitas dificuldades de trabalhar com este grupo, pois eles sempre mantiveram a disciplina, o respeito comigo e com os colegas, ouviam atentamente todas as minhas considerações, mesmo que não concordassem com elas. Certamente porque eles já tinham feito Teatro com a minha colega de curso, Dagma Colomby, juntamente com o fator de que os alunos tinham muita vontade de participar das oficinas de Teatro. As oficinas aconteciam das 11h45min até as 13h15min, ou seja, os alunos que tinham aula no turno da manhã não iam para casa almoçar e os que estudavam de tarde vinham mais cedo para o colégio para participar da oficina.

Sempre trabalhei com jogos e exercícios de improvisação, memorização e sociabilização. O trabalho aconteceu durante 12 oficinas teatrais ministradas por mim em 2011. As oficinas tinham como objetivo proporcionar aos alunos a vivência dos jogos teatrais e dramáticos, para desenvolver a subjetividade, a percepção, a relação com o outro, a responsabilidade, a criatividade e o diálogo. No primeiro semestre de 2011, participaram 11 alunos e no segundo, cinco alunos. Os que permaneceram demonstraram um avanço significativo na concentração e na expressão corporal. O tempo foi pouco para grandes avanços, porém foi possível perceber pequenos crescimentos individuais, alguns, que no início das oficinas tinham vergonha de se expressar, ao chegar ao período final das improvisações, já estavam jogando com bastante fé no que estavam fazendo e com a expressão corporal mais desenvolvida.

No Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), trabalhei como bolsista na Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes, ministrando oficinas para adolescentes de 16 anos e idealizando e executando um projeto interdisciplinar junto com professores supervisores da escola e com colegas bolsistas de outras áreas de conhecimento: Letras, Filosofia, Sociologia e História.

Considero que o PIBID foi uma grande oportunidade de aperfeiçoamento docente e conhecimento. Fui bolsista deste programa de maio de 2010 a maio de 2012. O contato que tive com a escola parceira do PIBID foi bem mais intenso do que o contato que tive com as escolas onde realizei os estágios. Onde trabalhei pelo PIBID, fizemos um longo diagnóstico para conhecer o espaço, quais recursos tinha, quantos projetos extraclasse existiam e como funcionavam, as dificuldades que a escola tinha etc. A partir deste diagnóstico e de estudos teóricos, realizamos o

projeto interdisciplinar em que cada área ministrou suas oficinas e projetos específicos e trabalhou interdisciplinarmente.

No Estágio I, realizado no segundo semestre de 2011, ministrei aulas no ensino fundamental em escola pública, para crianças da 4^a série; no Estágio II em ensino médio, no primeiro semestre de 2012 também em escola pública para adolescentes de 16 e 17 anos; no Estágio III, em comunidade, em uma instituição que dá assistência às crianças e aos jovens em situação de vulnerabilidade social ao longo do período do segundo semestre de 2012. Este trabalho teve seu término no início de 2013 no mês de janeiro.

No estágio realizado no ensino fundamental, tive uma experiência que me fez refletir sobre uma nova ideia. As crianças eram educadas, mas tinham certa dificuldade em manter uma postura organizada, gritavam e corriam bastante e dificilmente paravam para escutar o que eu falava. Um momento interessante a ser relatado é que perguntei para elas porque não me ouviam e elas responderam: “porque a senhora não grita, tem que gritar que nem a nossa professora”. O que me deixou admirada foi que eles mesmos pediram para que eu gritasse, ou seja, alguns já estavam ficando incomodados com a bagunça que os colegas estavam fazendo. Essa situação mostra que as crianças ainda estão presas na “educação ditatorial” de gritos, xingamentos e castigos. Quando ministraramos a aula na sala de aula normal deles, tanto eu quanto minha colega que fez dupla comigo, Fernanda Heck, concluímos que as aulas funcionariam melhor se realizadas na sala de aula, com as classes, as cadeiras e escrevendo no quadro. O que nos induz a pensar que as crianças já estão habituadas a ficarem sentadas escrevendo, recebendo assim o conhecimento. E que quando ganham um momento para expressarem-se, para descobrirem e aprenderem de forma diferente da tradicional, não sabem como se portar ou não reconhecem a atividade de maneira tão importante quanto as da aula tradicional. O que me levou a buscar e estudar sobre aula de Teatro com crianças e suas implicações em sala de aula e na vida destas crianças.

Destas experiências de iniciação à docência, com os projetos e com os estágios, surgiu a vontade de pesquisar sobre Teatro e Educação. A intenção inicial da pesquisa era a de analisar aulas de Teatro com crianças. Tendo em vista o calendário da UFPel, que passara por longo período de greve em 2012, o ano letivo nas escolas ficou diferente do semestre da Universidade e, portanto, para realizar a

coleta dos dados para esta pesquisa, neste momento, não havia mais escolas em funcionamento.

Como neste semestre estava acontecendo o Estágio Supervisionado I do Curso de Teatro, em três escolas de educação infantil, no período chamado “colônia de férias”, optei por observar as aulas de uma das turmas de educação infantil que estava recebendo estagiários de Teatro. Observei as aulas do estágio de dois colegas do curso, Diego e Larissa, que atuaram juntos e que gentilmente autorizaram as observações. O estágio dos colegas foi realizado na Escola Freinet (ver anexo- autorização da escola) com crianças de cinco e seis anos.

Esta pesquisa realizou-se a partir da seguinte problemática: como as crianças da educação infantil recebem o fazer teatral e de que modo elas reagem e interagem durante a vivência da prática teatral?

E os principais objetivos desta pesquisa foram:

Observar as reações e atitudes das crianças da educação infantil durante as aulas de Teatro;

Relatar e analisar como as crianças se relacionam com os conteúdos da linguagem teatral mobilizados durante as aulas;

Descrever de que modo o processo de ensino-aprendizagem em Teatro aconteceu com a turma observada.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (1994, p.21), é uma pesquisa que “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Então, para responder a problemática já anunciada anteriormente, realizei um estudo de caso com a turma do Pré B, da Escola Freinet, durante as aulas de Teatro e utilizei duas técnicas de coleta de dados. Primeiramente, observei o grupo de crianças durante as aulas de Teatro, anotando num diário de campo todos os exercícios teatrais realizados e os comportamentos ou reações dos alunos-jogadores.

“Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o que’ e ‘o como’ observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1998, p 25). Desde o início da pesquisa, eu tinha como foco observar e considerar somente as crianças, suas reações e comportamentos durante a execução dos exercícios teatrais. O método ou maneira como os ministrantes conduziram as aulas não foi observado por ser irrelevante para

esta pesquisa e por desrespeitar padrões éticos, uma vez que se tratava de meus colegas de curso em momento de Estágio I.

Como segunda técnica de coleta de dados foi realizada entrevista semiestruturada com a professora titular da turma e com a professora auxiliar (monitora da turma), que esteve presente, observando as crianças, durante todas as aulas ministradas pelos estagiários de Teatro.

A partir dos dados obtidos na pesquisa, foram escolhidas duas categorias: disponibilidade e criatividade, para serem discutidas e analisadas. Nesse trabalho foram priorizadas pesquisas e métodos de ensino de dois teóricos teatrais, Peter Slade (1978) e Viola Spolin (2001).

Essa pesquisa busca mostrar os benefícios que o teatro traz para a criança durante a educação infantil, como o teatro ajuda no desenvolvimento da expressão e da criatividade das crianças e como elas agem perante os exercícios teatrais.

No capítulo 1, escrevo sobre a Educação Infantil e as atuais leis que a abrangem, enquanto que no capítulo 2, escrevo sobre Teatro e Educação Infantil e no capítulo 3, relato as aulas e minhas observações sobre as categorias.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo a Educação infantil será o tema central da discussão a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei N. 9.394/96) e também como ela mudou a educação básica ajudando na formação de seus currículos e métodos pedagógicos. E, ainda, são apresentadas algumas considerações sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).

A Lei nº 9.394/96 trouxe novidades para a educação básica, uma delas foi em relação ao sistema de ensino, pois as creches foram implantadas juntamente com a pré-escola, formando a primeira etapa da educação básica: a educação infantil. Essa lei também prevê a autonomia das instituições de ensino na formação de seu currículo e diversidade de métodos pedagógicos, contanto que sejam eficazes na aprendizagem dos alunos, assim como também ressaltou o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, que já estava previsto nos artigos da Constituição Federal.

As creches ou entidades equivalentes devem atender crianças de até três anos de idade, enquanto as pré-escolas devem acolher crianças de quatro a cinco anos. Com o ensino de nove anos², a partir dos seis anos, as crianças devem ser matriculadas no 1º ano do ensino fundamental.

² LEI Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006: Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: Fevereiro 2013.

Segundo a Lei nº 9.394/96, art. 29, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica que tem como prioridade o desenvolvimento integral da criança, tanto físico e mental, como social e afetivo.

Houve muitas lutas por parte dos movimentos comunitários, movimentos das mulheres, movimentos de redemocratização e de profissionais da área da educação, afim de que creches e pré-escolas fossem reconhecidas como um direito das crianças dentro do âmbito da sociedade. As creches eram vistas como um favor às crianças pobres e não como um direito. Somente a partir da Constituição de 1988³, quando a educação infantil passou a ser vista como um dever do Estado, as creches passaram de um privilégio a um direito social de todas as crianças até cinco anos de idade.

Desde então, as creches e pré-escolas são instituições educacionais que devem contar com profissionais habilitados com magistério superior ou médio (em Curso Normal) com a intenção de cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 1996).

O surgimento dessas instituições deu-se no período da revolução industrial, por conta do grande número de mulheres que foram trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos. E também devido a mudanças econômicas, políticas e sociais que aconteceram na sociedade, junto com as considerações que começaram a ser feitas a partir da criança e da infância, o papel de ambas na sociedade e de como ajudar a criança a integrar-se socialmente como um indivíduo produtivo que respeita as exigências e regras do meio em que vive. Porém, sem esquecer que a infância é a fase na qual a criança pode experimentar, sonhar, fantasiar, brincar e que ela deve ter suas etapas de desenvolvimento respeitadas.

As crianças pequenas precisam constantemente de atenção e carinho devido ao fato de que nesta faixa etária, elas estão descobrindo o mundo e descobrindo-se como parte dele, entrando em contato com as pessoas que vivem nele, suas diversidades e formas de expressão, logo precisam de orientações e explicações sobre suas descobertas e relacionamentos (BUJES, 2000).

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: Fevereiro 2013.

O período da vida atendida pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfincteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc, não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes (BRASIL, 2009, p. 7).

As diferentes relações que as crianças estabelecem durante seu desenvolvimento e as diferentes formas como elas chegam até a construção de autonomia perante o conhecimento que lhe é transmitido através do meio em que vivem e/ou relacionam-se trazem consigo a capacidade de mudança que a criança desenvolve através de seus contatos com outras pessoas ou objetos a partir das situações em que ela está exposta ou inserida. A criança muda seu modo de agir ou falar dependendo do tipo de relação que ela possui com a pessoa, objeto ou lugar.

Considerando as etapas de desenvolvimento ou os diferentes modos da criança se relacionar com o mundo, as instituições de educação infantil devem refletir e proporcionar maneiras para que as crianças sintam-se à vontade para se expressarem, de maneira respeitosa em relação aos professores e colegas, a partir de atividades lúdicas e prazerosas que estimulem seu desenvolvimento físico e intelectual, respeitando a infância e suas particularidades. Tais questões devem ser relevadas na elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada escola de Educação Infantil a fim de propiciar um ambiente adequado em que a criança sintase amplamente inserida para realizar suas atividades, seja de maneira individual ou interagindo com outras crianças (BRASIL, 2009).

A partir de 1998, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), organizado em três volumes: 1) Introdução (BRASIL, 1998b); 2) Formação pessoal e social (BRASIL, 1998c); 3) Conhecimento de mundo (BRASIL, 1998d). Serão apresentadas algumas considerações que estes documentos demonstram na colaboração de se pensar a educação infantil principalmente em relação ao teatro, embora não tratem especificamente sobre arte ou teatro.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998d), o movimento é uma parte importante do desenvolvimento da criança, pois através dele a criança brinca, joga e imita. A partir do movimento pode-se saber

muito de uma criança, se ela está com dor, alegre, cansada ou animada. Através do movimento, a criança explora seus recursos motores. Algumas teorias pedagógicas veem o movimento como forma de desordem e de dificuldade de atenção, mas segundo estes referenciais, a dificuldade de movimentar-se pode dificultar a aprendizagem, pois interfere no desempenho da percepção motora. Quanto menor a criança, mais ela usará seu corpo através de gestos e mímicas corporais para demonstrar suas necessidades e desejos.

Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade (BRASIL, 1998d, p.19).

Quanto melhor forem o espaço físico e a interação social que as instituições infantis proporcionarem, melhor serão as formas e as possibilidades de desenvolvimento corporal da criança. Não se pode negar os benefícios dos exercícios corporais feitos com as instruções de adultos, pois quando a criança é muito pequena é necessário um adulto que interprete seus movimentos, mas com o passar do tempo e com o seu crescimento seus movimentos vão ficando mais claros ou melhores de serem decodificados.

O documento apresenta características da faixa etária desde zero até seis anos, porém, esta análise deteve-se mais à faixa etária observada na pesquisa de campo, ou seja, na faixa etária de cinco a seis anos.

Nessa faixa etária constata-se uma ampliação do repertório de gestos instrumentais, os quais contam com progressiva precisão. Atos que exigem coordenação de vários segmentos motores e o ajuste a objetos específicos, como recortar, colar, encaixar pequenas peças etc., sofisticam-se. Ao lado disso, permanece a tendência lúdica da motricidade, sendo muito comum que as crianças, durante a realização de uma atividade, desviam a direção de seu gesto; é o caso, por exemplo, da criança que está recortando e que de repente põe-se a brincar com a tesoura, transformando-a num avião, numa espada etc. (BRASIL, 1998d, p.24).

Nessa idade a criança já começa a pensar antes de agir, ela planeja suas ações para realizar um jogo de mímica ou estátua por exemplo. Lembrando que o corpo faz um esforço grande para manter a criança parada numa mesma posição. Nessa idade também já podem ser feitos jogos mais complexos em relação à sequência motora, assim pode ser melhorada e trabalha a coordenação e precisão dos movimentos feitos pelas crianças.

É importante destacar também que a cultura é algo que interfere nos movimentos, pois o meio em que a criança está relacionada vai refletir no que ela está querendo passar. E, assim, a cultura vai se fazendo presente durante o desenvolvimento corporal da criança.

Nas aulas observadas, percebeu-se que as crianças usavam muitos personagens relacionados às histórias ou aos desenhos infantis que conheciam, trazendo-os para as suas improvisações e mímicas, tentando imitar os personagens com seus gestos de maneira que observadores reconhecessem o personagem. Cabe afirmar que “a imitação é o resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e diferenciar-se” (BRASIL, 1998c). Na brincadeira de “faz de conta”, as crianças brincam a partir da imagem de outra pessoa. Brincando, elas desenvolvem sua imaginação, criatividade e memória, percepção e identificação de seu próprio corpo a partir de alguns jogos e brincadeiras.

Ao final deste capítulo, é possível concluir que a educação infantil é uma parte importante da formação de cada ser humano e que deve ser valorizada como tal, respeitando os direitos das crianças.

CAPÍTULO 2

O TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, o objetivo é explorar brevemente a relação entre teatro e educação. Para tanto, o capítulo foi dividido em três seções. Primeiramente, trata-se sobre teatro e educação e uma breve revisão de artigos. Em seguida, são apresentados dois teóricos: Peter Slade e Viola Spolin e breve explanação de suas teorias e métodos pedagógicos.

2.1 Revisão de pesquisas sobre teatro e educação infantil

A revisão de artigos mencionada a seguir foi feita com o intuito de localizar mais material para o Trabalho de Conclusão de Curso, porém não foram encontrados muitos textos relacionados com o teatro e a educação infantil, o que demonstra a baixa produtividade de material sobre o assunto e indica a relevância de pesquisar essa temática.

No artigo *Gato e Rato: atividade teatral na pré-escola*, Ricardo Japiassu (2004) apresenta como se deu a indicação do teatro na educação básica nacional. E defende que há um problema na formação de arte-educadores porque as Licenciaturas em Teatro e os Cursos de Pedagogia não são orientados a trabalhar com as artes cênicas na educação infantil. O autor narra sua pesquisa de intervenção pedagógica em que os jogos teatrais de Viola Spolin serviram de apoio, assim como o jogo “Gato e Rato” que é o foco principal do texto, relatado e analisado detalhadamente neste artigo. Nessa atividade foram utilizados captação

de áudio, vídeo e fotografia. O vídeo realizado durante a atividade do jogo “Gato e Rato” foi mostrado para as crianças que debateram sobre como agiram no jogo. No final da pesquisa, os pesquisadores notaram que os jogos teatrais ajudaram no autocontrole e na organização do comportamento das crianças.

No artigo *Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças na educação infantil*, de Luiz Fernando de Souza (2006), o teatro é visto como uma maneira lúdica de ensino para que na educação infantil a criança aprenda de forma prazerosa. Trata também sobre a opinião de alguns teóricos como Walter Benjamin, Bakhtin e Bruno Bettelheim. O trabalho/pesquisa do autor deu-se a partir de questionamentos sobre como trabalhar teatro com crianças tão pequenas, que muitas vezes não conseguem nem falar. Então, começou a ser usado o conto de fadas para que essa forma de narrativa fosse uma ponte entre o mundo imaginário e o mundo real da criança. Primeiro, vieram os jogos de expressão corporal, depois os jogos teatrais junto com a contação de histórias de fadas. A história narrada nunca é a mesma daquela que está no papel, pois as crianças podem intervir e perguntar sobre a história que vai sendo elaborada no momento da oficina. O educador distribui os papéis da peça conforme o interesse de cada criança, desse modo a narrativa e a dramatização ajudam no desenvolvimento da criança. O artigo conclui que a narrativa e a dramatização “trazem em si conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento infantil e, também, permitem a construção de alternativas sensíveis que possam servir de contraponto ao conhecimento científico” (SOUZA, 2006, p. 13).

2.2 Teatro, educação e sua parceria em relação ao conhecimento

Esta seção deve ser iniciada considerando a relação existente entre o Teatro e a Educação “e os múltiplos significados que têm sido atribuídos a ela” (HARTMANN, 2009, p.11).

Somente a partir do estabelecimento de um “chão comum” em relação aos conceitos é que poderemos avançar no debate e implementar propostas mais afinadas com as reflexões que vem sendo produzidas na Arte-Educação contemporânea. Historicamente os fundamentos do Teatro na Educação foram estabelecidos sob a perspectiva da educação. No entanto, atualmente essa relação se inverte, pois são os conteúdos e metodologias

específicas do Teatro que direcionam nossa reflexão e prática teatral em sala de aula. A partir da reestruturação da relação entre a arte e a educação passamos da denominação Educação Artística para Arte, de mera atividade educativa atingimos o estatuto de disciplina e do Teatro Educação chegamos à Pedagogia do Teatro (HARTMANN, 2009, p.11).

Segundo Hartmann (2009), a mudança conceitual reflete uma transformação nas posturas em relação ao ensino-aprendizagem de Teatro, que pode e deve influenciar a geração de novas abordagens nesse campo de atuação. A atual terminologia – Pedagogia do Teatro – propõe novas posturas e novos sentidos para os educadores de/em Teatro.

Dessa forma, segundo Santos (2004), novos desafios são propostos à educação e à arte e, a partir destes, novas concepções de ensino das disciplinas artísticas desdobram-se em abordagens metodológicas que enfatizam o caráter prático da arte, que inclui o “fazer artístico” e a apreciação das manifestações artísticas. Logo, o Teatro passa a ser um instrumento que pode agir sobre a realidade em que ele será inserido e, considerando isso, o professor deve ter o domínio teórico-prático, conhecer sua história e manifestações culturais assim como conteúdos didático-pedagógicos.

Os estudos relacionados à prática e à teoria da linguagem artística e específica do Teatro e sua inserção no currículo escolar estão englobados dentro da Pedagogia do Teatro. Em que se destacam as pesquisas em relação ao jogo teatral e suas teorias. Nisso, elementos como o espaço que delimita ação do jogo teatral, assim como as imagens criadas a partir da ação do jogo e textos poéticos são usados com fins pedagógicos no processo teatral, como a relação entre a narrativa e o jogo torna-se um fator importante de tal processo.

Na Pedagogia do Teatro é possível encontrarmos também trabalhos desenvolvidos a partir de um cunho social em que assuntos como drogas, sexo, gravidez na adolescência, violência e outros conflitos trazidos pelos jovens podem ser discutidos e aprofundados, tornando-se temas de improvisações, por exemplo.

A apreciação de espetáculos por parte de crianças e jovens, dentro da Pedagogia do Teatro, junto com a ida a outros eventos relacionados com a arte, proporciona ao professor maneiras de desenvolver, trabalhar e explorar a construção de valores estéticos e o conhecimento em relação ao Teatro. O professor, antes ou/e depois da apreciação estética por parte dos alunos, pode usar como apoio educativo matérias relacionadas à temática e linguagem do espetáculo,

para que a experiência teatral vivida torne-se mais significativa, contextualizando o tema do espetáculo visto (KOUDELA; SANTANA, 2005).

O ensino da arte tornou-se obrigatório em todos os níveis da educação básica a partir da Lei 9.394/96 (Brasil, 1996). No ensino fundamental vigorou a partir de 1998 quando os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998), mais popularmente chamado PCNs, entraram em vigor afim de padronizar métodos e processos educacionais com o intuito de facilitar a vida dos profissionais da educação, porém, também, de forma a respeitar as diferentes tradições e costumes que existem num país tão diversificado como o Brasil. Os PCNs foram organizados com a ajuda de educadores, especialistas e professores, que com seus estudos e experiências contribuíram para o desenvolvimento de uma versão prévia, que foi analisada, criticada e debatida, assim, chegando à atual versão. No currículo escolar, a disciplina Arte foi dividida em diferentes linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança (KOUDELA, 2002).

A história da arte no Brasil esteve muito direcionada às artes plásticas como pintura, desenho e escultura. A educação polivalente acabou por priorizar nas escolas o ensino de Artes Plásticas, área que devido a sua tradição tornou-se referência de ensino para as outras linguagens artísticas. Mas, em 1998, quando os PCNs foram implantados, as especificidades das demais linguagens artísticas – Teatro, Dança e Música – começaram a ser respeitadas. Por isso, deve-se trabalhar e estudar a linguagem teatral para aprimoramento dos conhecimentos de suas especificidades, para que servem e o que desenvolvem (HARTMANN, 2009).

Umas das principais abordagens dos PCNs é a contextualização, ou seja, aproximar os conteúdos curriculares de Arte-Teatro estudado em sala de aula com a realidade sócio-cultural e econômica do aluno, pois, assim, facilita o entendimento e aumenta o interesse por parte do aluno. O documento também sugere que os alunos tenham outras experiências artísticas, para que a partir da apreciação de diferentes formas de arte, possam criar um pensamento crítico.

A abordagem triangular apresentada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa nos anos 80 no Brasil fundamenta teoricamente os PCNs, indicando uma possibilidade de ensino e de aprendizagem de Arte. A abordagem triangular é formada por três eixos: apreciação, produção e reflexão. Nos PCNs para o Ensino Fundamental – séries iniciais (BRASIL, 1998), o professor pode ter um pouco de

dificuldade de encontrar explicitamente os conteúdos, pois eles não estão claramente divididos nos três eixos norteadores.

Os PCNs trazem a apreciação estética, a contextualização e a expressividade/ produção como eixos fundamentais para aprendizagem do Teatro. A relevância do eixo apreciação é vista a partir do benefício trazido com a relação do receptor com as obras de arte. Abrindo caminhos para que o teatro, dentro do processo educacional, não seja visto apenas como produto ou produção (exercícios de improvisações, jogos e montagens de espetáculos), mas também, em formas e maneiras de apreciação (ir ao teatro, assistir espetáculos, analisá-los e criticá-los).

A ida ao teatro proporciona ao aluno contato com os elementos que compõem um espetáculo cênico, tais como: dramaturgia, direção, ação, interpretação, espaço cênico, sonoplastia e cenografia (maquiagem e iluminação). Desse modo, na volta para a sala de aula, após assistir ao espetáculo, todos os elementos teatrais podem ser explorados, estudados e analisados. Quanto mais espetáculos os alunos assistirem, maior a possibilidade de aprender sobre o teatro, de desenvolver o gosto estético e de aumentar o domínio sobre a linguagem teatral.

Nos PCNs para o ensino fundamental são os três eixos norteadores para o ensino de Arte – fazer/producir, apreciar e contextualizar, que buscam ser desenvolvidos a partir das aulas práticas e teóricas. Produzindo, o aluno interage com os colegas durante as improvisações teatrais e montagem de cenas, formam uma interação entre o ator-espectador durante a criação dramatizada e criam textos e encenações em trabalho de grupo. Apreciando, o aluno aprende a observar, reconhecer e respeitar o trabalho do colega (KOUDELA, 2002).

O Teatro ajuda no desenvolvimento da criança de várias maneiras. Ela desenvolve individualmente habilidades artísticas e expressivas enquanto que no coletivo, no relacionamento em grupo, ela aprende noções de cooperação, solidariedade e respeito, assim como a maneira de agir com seus colegas e professores, o que resulta numa melhor aceitação das diferenças e aquisição da autonomia na criança (BRASIL, 1998a).

No início de sua vida escolar, a criança entra em contato com o processo de sociabilização a partir de seu contato com outras crianças, o que faz estabelecer amizades e companheirismo (BRASIL, 1998a).

Considerando as etapas de desenvolvimento da linguagem dramática, o professor deve conhecê-la, assim como a relação existente entre ela e o processo

cognitivo. O “Jogo de Faz de Conta” começa mais ou menos por volta dos sete anos de idade, em que a criança mostra da maneira como vê e entende o mundo, refletindo sobre temas que estão presentes no seu dia a dia sem a preocupação com a realidade da história mostrada no faz de conta. O que começa a acontecer somente por volta dos oito ou nove anos de idade, quando a criança quer mostrar suas histórias de forma mais realista (BRASIL, 1998a).

Com a prática da atividade teatral, a criança passa a entendê-la melhor, assim como seus elementos, da cenografia, entre outros. É papel do professor organizar e estimular esse processo por meios de aulas com jogos que desenvolvam a observação, atenção e concentração, assim como abordar durante as aulas temas que ajudem os alunos na aquisição e desenvolvimento da linguagem teatral. Durante as suas aulas, o professor não deve transmitir o teatro em forma de técnica para a formação de atores, afinal esse não é o objetivo da aula de Teatro na escola durante esta etapa de desenvolvimento da criança. O professor deve trabalhar com o teatro como um elemento de aprendizagem e desenvolvimento da criança (BRASIL, 1998a).

A expressividade e o domínio corporal, a verbalização, junto com a capacidade de ação em situações emergentes, organização e controle do tempo são potencialidades que devem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a).

Considerando tudo o que já foi apresentado, serão relacionados dois teóricos da Pedagogia do Teatro que fizeram estudos e escreveram sobre teatro para crianças: Peter Slade (1978), que relata suas aulas e as reações das crianças perante os jogos dramáticos, e Viola Spolin (2001), que apresenta seu sistema de aprendizagem de teatro a partir dos Jogos Teatrais.

2.3 Peter Slade e o Jogo Dramático Infantil

Nesse trabalho, foi focado o trabalho com o *Child Drama*, versão inglesa, idealizada e sistematizada por Peter Slade, traduzida para o português como *Jogo Dramático Infantil*. Para Peter Slade, o Jogo Dramático Infantil é um comportamento

natural dos seres humanos, é uma atividade involuntária das crianças. No drama deve haver duas qualidades: a absorção e a sinceridade. Segundo Slade:

[...] absorção é estar totalmente envolvido no que está sendo feito, ou no que se está fazendo, com exclusão de quaisquer outros pensamentos, incluindo a percepção ou o desejo de um auditório. Sinceridade é uma forma completa de honestidade no representar um papel, trazendo consigo um sentimento intenso de realidade e experiência, e só atingido totalmente no processo de atuar, representar, com absorção (SLADE, 1978, p.18).

O autor faz duas distinções em relação ao jogo dramático: *Jogo Pessoal* e *Jogo Projetado*. Slade (1978) explica que no *Jogo Projetado* a criança usa mais a mente do que o corpo, pois ainda é muito pequena para saber controlar todo o seu corpo. Portanto, ele não é usado todo, só algumas partes, como as mãos. De acordo com o autor, “os objetos com os quais se brinca, mais do que a pessoa que está brincando, criam vida e exercem a atuação, embora possa haver vigoroso uso da voz” (SLADE, 1978, p.19). É um jogo em que se desenvolve principalmente a paciência, a concentração e a organização, características que ajudarão a desenvolver habilidades nas artes plásticas, tocar instrumentos, jogos e esportes não-violentos assim como o hábito de ler e de escrever.

Já no *Jogo pessoal*, Slade diz que é a pessoa que atua, que representa um papel. O jogo pessoal fica mais viçoso por volta dos cinco anos de idade, pois nessa idade a criança já tem um pouco mais de controle sobre o corpo, junto com tendência a barulho e esforço físico. Nesse jogo a criança ganha capacidade de liderança, noções de colaboração e controle pessoal, o que a leva para esportes como atletismo e futebol e outras formas de atividades corporais, como a dança.

Slade (1978) defende que os adultos não interfiram no jogo da criança, dizendo o que ou como ele faria, ou como a criança deve fazer. Uma das principais ideias é que o tempo de desenvolvimento em que a criança está no Jogo Dramático Infantil deve ser respeitado sem pular etapas precocemente. Assim como incentivar a criança a participar da atividade fazendo-a acreditar em si mesma e não forçando-a a realizar uma ação indesejada.

Slade sugere que o começo da prática teatral com jogos dramáticos aconteça por volta dos cinco anos, pois nessa idade já há uma capacidade maior de concentração por parte da criança. E continuar evitando palcos e peças escritas, fazendo da improvisação um meio de aplicação.

Quando as crianças chegarem aos nove ou onze anos de idade, Slade sugere temas mais complexos, como mitos ou lendas, para ajudá-las a

familiarizarem-se com a literatura, que pode ser considerado um passo em direção ao Teatro. As crianças sempre deverão ter liberdade de criação, mesmo contando histórias embasadas na temática dos mitos e lendas.

No desenvolvimento corporal e expressivo da criança, temos a dança como forte aliada, pois ela aumenta a percepção da criança em relação ao espaço e sensibilidade grupal, proporcionando também uma possível criação individual de movimento.

O uso de fantasias e trajes durante os jogos dramáticos pode ser negativo, pois mesmo trazendo uma maior aproximação do meio teatral pode bloquear movimentos e falas, acabando com a liberdade de criação da criança ou até mesmo estimulando uma ação exibicionista. Mas se o uso de acessórios for muito indispensável, deve-se usar materiais simples, retalhos de tecidos ou outros objetos que permitam a criança criar e imaginar várias utilidades sobre eles.

Na idade dos onze aos treze anos, geralmente as crianças já tiveram algum contato com jogos dramáticos infantis e as ideias já surgem naturalmente, assim, os temas são mais detalhados e a encenação consistente. Algumas vezes ainda há necessidade de encorajamento para os mais tímidos, enquanto outras crianças gostam de representar no chão sem se imaginarem em frente a um palco, o que pode continuar depois dos onze anos.

É interessante reunir as crianças e construir coletivamente situações e histórias a partir de suas ideias, que serão mais realistas do que as criadas pelas crianças menores.

Segundo Slade (1978), por volta dos treze anos pode aparecer a vontade de ter uma peça escrita.

O primeiro passo para isso é a improvisação, após a qual o professor anota certas sentenças selecionadas sobre as quais o grupo está de acordo como sendo as melhores; depois, repete-se a cena, conservando as frases anotadas, embora o resto possa mudar ligeiramente. Torne a repetir isso, porém, com mais comentários posteriores, para ver se dá para introduzir mais melhoramentos no diálogo, tomando cuidado para que ninguém fique com a sensação de ter ido mal (SLADE, 1978. p.68).

A peça escrita firma-se, o que torna o jogo um pouco restrito. Slade (1978) considera que para a criação imaginativa não ser abolida em favor de uma abordagem literária intelectual, o professor deve continuar dando períodos regulares de improvisação. Ele ainda explica que agora parece menos prejudicial, para os jovens atores, representar diante de um público. Embora ainda seja possível que

destrua a absorção e a sinceridade, especialmente na presença dos adultos. E que devemos considerar bastante as peças criadas a partir de discussões e ideias sobre problemas pessoais e sociais, afinal é uma preparação para situações reais da vida, através do jogo.

2.4 Viola Spolin e o Jogo Teatral

Em 1970 chegou ao Brasil o sistema dos jogos teatrais através da Ingrid Dormien Koudela (1984) que estudou e traduziu os livros da autora norte-americana, além de fazer experimentos com os jogos teatrais.

“Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco” (SPOLIN, 2001, p. 4). É assim que a idealizadora dos Jogos Teatrais começa um de seus principais livros: *Improvisação para o Teatro*. O sistema dos Jogos Teatrais foi organizado pela autora na década de 40. Neste tipo de jogo há uma divisão em dois grupos, os que jogam e os que assistem e depois comentam sobre as observações feitas durante o jogo dos colegas. As regras são bem definidas e devem ser respeitadas, assim como o foco em solucionar o problema do jogo.

Nos Jogos Teatrais encontra-se a tríplice: *Quem*; *Onde*; *O quê* (personagem, espaço cênico, ação), que devem ficar claros durante o exercício teatral, assim como as orientações que o professor diz aos alunos ao explicar o jogo, o problema cênico que deve ser resolvido durante o exercício. O professor vai apresentando problemas de atuação que o grupo tem que resolver e, a partir do foco definido para o exercício, os participantes percebem o que funcionou na cena. Com o amadurecimento do grupo, os desafios vão aumentando, o professor inclui o *Onde*, *Quem* e *O que* em que o foco, dependendo do jogo, é mostrar ao público a tríplice citada.

Os participantes têm que mostrar através de suas ações físicas o personagem, o lugar e os possíveis objetos que se relacionam na cena, a isto chama de *fisicalização*, em que o ator mostra com as ações físicas ao contrário de contar ou narrar a história. Durante a sistematização dos jogos teatrais, Spolin foi

influenciada por Stanislávski, em todo o seu sistema de improvisação dos jogos teatrais, priorizando as ações físicas na formação do ator.

No sistema de Spolin, em cada exercício há um foco definido – POC (ponto de concentração dos jogadores), a partir do qual todo o grupo deve criar as cenas e também analisá-las. A avaliação é um elemento importante, que torna o espectador ativo, dando oportunidade para que todos se expressem. Ela acontece logo depois da improvisação de um grupo, sendo que os espectadores e o professor avaliam a cena, destacam se o foco foi claro e dão suas opiniões a respeito da cena. O professor também tem um papel importante na instrução que é usada quando os jogadores estão no jogo, ele pode falar instruções durante a cena. As improvisações partem de um problema cênico indicado pelo professor e cada grupo deve resolver cenicamente, ou seja, mostrando com ações e não contando.

Neste sistema de aprendizagem, o participante ganha experiência a partir de suas descobertas, aprendendo a linguagem teatral sem que um professor ensine o que é correto ou não no teatro, pois o saber se dará a partir do processo de investigação e atuação improvisacional.

Ao final deste capítulo, é possível concluir que o Teatro na Educação Infantil é importante para o desenvolvimento intelectual e corporal da criança, pois a partir do teatro a criança começa a conhecer-se melhor, além do teatro ser uma forma prazerosa de ensino.

CAPÍTULO 3: VISITANDO O MUNDO DAS CRIANÇAS

Neste capítulo, serão mostrados primeiramente os registros das aulas observadas e, depois, as discussões e análises sobre os dados levantados na pesquisa de campo realizada na Escola Freinet com crianças de 5 e 6 anos, durante oito encontros.

3.1 Registro das aulas observadas

Durante todo o tempo em que foram realizadas as observações houve o esforço de se manter longe, apenas observando e anotando, mas as crianças interagiam constantemente sobre assuntos do cotidiano ou contavam algum acontecimento, o que fizeram antes de ir para a aula ou o que fariam depois.

1º Aula: 03/12/12

Participantes: 11 meninos e 4 meninas

Local: sala pequena com tapete no chão, TV e rádio. Sentei-me num enorme pufe preto no canto da sala.

Observações: As crianças ficaram em círculo fazendo alongamento, uma menina olhou e perguntou o que a estagiária fazia ali, foi respondido que estava só anotando.

As crianças fizeram o alongamento rindo e se divertindo, todas fizeram os exercícios propostos para alongamento/aquecimento. Logo depois, passou para a

explicação do jogo Minha Boneca de Lata, alguns já conheciam do DVD da Xuxa. Houve silêncio durante a explicação do jogo e todos entenderam o que devia ser feito. Durante o jogo, foi percebido que vários deles gravaram com facilidade a sequência das partes do corpo que tinham que ser desamassadas. A animação que houve no início do jogo continuou até o final, ou seja, nenhuma criança desistiu da atividade no meio. Após, sentaram novamente em círculo e foram divididos em dois grupos, os alunos esperaram calmamente a finalização da divisão de grupos. Não houve brigas do tipo “não quero tal pessoa no meu grupo”. Todos pareceram relacionar-se bem, não houve problemas de comportamento durante a aula, o que facilitou o trabalho. Todas as crianças ouviram quando a atividade estava sendo explicada. Logo depois, cada grupo fez um círculo e entre esses do grupo cada um tinha que imitar a pose do colega. Foi perguntado se eles estavam achando difícil copiar o colega e responderam em coro: “não!”. A disponibilidade, vontade, flexibilidade corporal e bom relacionamento encantavam. As crianças não estavam preocupadas em fazer poses estranhas ou parecerem bobas ou feias. Em seguida, foram encaminhadas para o pátio, onde há uma árvore enorme com uma sombra ótima. Novamente, as regras do jogo foram explicadas e as crianças se prepararam para o pique e pega. Elas correram e se divertiram ao salvar os colegas, passando por baixo de suas pernas.

A recepção dessa turma para os exercícios teatrais foi excelente. Quando foram colocados dois pegadores a atenção das crianças aumentou.

A turma foi dividida novamente, só que dessa vez em duplas. Os próprios alunos escolheram seus parceiros de jogo. Depois das regras explicadas, os alunos participaram do jogo do espelho. Elas observavam e imitavam seus parceiros e foram bastante criativas em seus movimentos. Logo, começaram a ficar cansadas e a pediram para tomar água. Depois de beber água, todas sentaram lado a lado para ouvir a explicação da próxima atividade. As crianças estavam divididas em três grupos, escolhendo qual história iam contar através de mímica. O primeiro grupo apresentou e obedeceu a regra principal de não falar, apenas riram e fizeram as expressões corporais que identificaram a história, e a plateia riu.

O segundo grupo apresentou, correu, jogou-se no chão e interagiu entre si. Também não falaram durante a apresentação, mas houve algumas conversas na plateia. As crianças da plateia e do grupo demonstravam cansaço, o terceiro grupo apresentou-se e rapidamente a plateia questionou o que estava sendo apresentado,

o mediador respondeu: “João e o pé de feijão”. Uma criança respondeu: “mas João e pé de feijão não tem touro/boi” (ela achou que um colega estava imitando um touro/boi).

Novamente, depois do exercício, voltaram ao círculo para a finalização da aula e breve avaliação, elas disseram que gostaram da aula e algumas crianças aproveitaram para sugerir jogos.

2º Aula: 04/12/12

Participantes: 9 meninos e 5 meninas

Local: sala pequena com tapete no chão, TV e rádio. Sentei-me num enorme pufe preto no canto da sala.

Observações: As crianças estavam na sala do carpete e deitaram-se nele, elas queriam deitar amontoadas mesmo com o calor, então foi pedido para que se separassem um pouco. Separadas, fecharam os olhos para os exercícios. Durante os comandos, algumas estavam bem concentradas, aparentemente, outros estavam mais agitados, deitados, mas com olhos abertos cuidando o que estava ao seu redor e se mexendo de um lado para o outro. Logo depois, levantaram-se e ouviram as instruções para o próximo exercício de imitar animais (só de pé, sem engatinhar), imitaram passarinho, cachorro, cobra, gato e alguns interagiram entre si. As crianças respeitaram as regras do jogo. Em seguida, dirigiram-se para o pátio, pois estava muito quente na sala do carpete. Em círculo, elas fizeram movimentos e sons, estavam completamente dispostas a fazer os exercícios, mesmo no pátio não perderam a atenção. Há uma vontade grande por parte delas de conseguir fazer todas as atividades propostas e deduraram o colega que não conseguiu dizendo: “tia, o fulano não conseguiu fazer”. Quando o jogo da ciranda foi proposto, um aluno disse que não gostava, mas fez de muita boa vontade, rindo e se divertindo com os outros. Em seguida, aprenderam uma música: “Achei bom bonito, meu amor brincar, ciranda maneira, vem cá cirandeira, vem cá balançar”. Alguns gravaram a música mais rápido, outros demoram um pouquinho.

Dividiram-se em dois grupos para o exercício Fotografia e conversaram sobre o tema da imagem para que o outro grupo fizesse. O grupo 1 (plateia) escolheu o tema zoológico, o grupo 2 (jogadores) fez a imagem e congelou como uma fotografia, o grupo 1 tentou adivinhar que bicho cada colega fez. O grupo 2 (que passou a ser plateia) falou o tema sítio, e o grupo 1 teve que fazer a imagem. Todos

queriam ser o saci e chegaram a um consenso de ter três sacis. O grupo 2 assistiu e adivinhou o que cada colega fez.

As crianças gostaram tanto que pediram para repetir o exercício: “vamos fazer de novo”, um aluno pediu. Novamente, elas sentaram e conversaram sobre que tema escolher.

O grupo A fez com gestos e ações o tema circo e o outro grupo adivinhou o que cada colega fez antes mesmo da cena congelada. O grupo B conversou sobre o tema Ben 10, que foi destinado para eles fazerem. O grupo A adivinhou o que cada colega fez. Em seguida, foi feito uma pausa para os alunos beberem água.

De volta aos exercícios, em círculo, cada aluno falou seu nome com um movimento corporal e todos os outros imitaram. Em seguida, fizeram o jogo da engrenagem, cada criança fez um som e um movimento. Os que entraram primeiro no jogo aguentaram até o final, os sons foram bem criativos, mais criativos do que os movimentos. Para finalizar a aula, foi realizado jogo do morto-vivo, os alunos conseguiram prestar atenção nos comandos dados, nas suas ações e nas ações dos colegas e entregaram os que erraram.

Na avaliação da aula, as crianças disseram que não sentiram dificuldades nas atividades realizadas.

3º Aula: 05/12/12

Participantes: 12 meninos e 6 meninas

Local: Sala pequena com tapete no chão, TV e radio. Sentei-me num enorme pufe preto no canto da sala.

Observações: Durante o alongamento fizeram o exercício e se divertiram e algumas crianças sugeriram brincadeiras.

Após o alongamento, algumas crianças mostraram personagens como saci e gavião através de movimentos corporais. Depois, cada aluno apresentou um número de circo. Durante a apresentação do circo cada criança apresentava individualmente seu animal para as outras crianças adivinharem. Elas levantavam as mãos para poderem dar palpites, alguns ficavam ansiosos e gritavam o que achavam que era. A proposta desse exercício era de que as crianças explorassem seu corpo fazendo misturas de animais como leão e jacaré, leão e cavalo etc. É um exercício interessante para crianças, pois estão descobrindo o seu corpo e os movimentos possíveis, então, foi pedido para que fizessem movimentos anormais, o que é um

degrau a mais na descoberta do corpo, mesmo que o normal ainda seja anormal e vice-versa. Finalizado esse exercício, foram divididos em trios para inventarem uma língua fictícia para apresentar uma história nessa língua para os outros colegas que estavam assistindo poderem adivinhar. Eles representaram os desenhos animados que assistem na televisão. Uma menina interagiu com a estagiária, sentou ao seu lado e ficou conversando. Logo em seguida, ela pegou na mão e caminhou com ela, na hora do jogo ela pediu para a estagiária entrar na roda, ela respondeu que não podia, e a menina perguntou decepcionada: "Por quê?" Foi respondido que ela estava ali somente para observar.

O próximo jogo foi Jogo da bolinha com a bolinha pequena. As crianças respeitaram as regras, algumas se amontoaram para pegar a bolinha, logo foi explicado que só a pessoa que deixou cair pode pega-lá, quando a bolinha caiu novamente, somente a criança que deixou cair foi pega-lá, enquanto as outras observaram.

No final, cada criança foi questionada individualmente sobre a aula. Com perguntas como: que jogo achou difícil durante a aula; o que não conseguiu fazer e o que mais gostou de fazer. Todas disseram que conseguiram fazer tudo e que não houve dificuldades.

4º Aula: 06/12/12

Participantes: 10 meninos e 4 meninas

Local: aula no pátio

Observações: Jogo da bolinha com bola grande. Quando o jogo foi dificultado com a bolinha pequena, eles comemoraram gritando: eba! eba! Eles jogaram a bolinha e diziam para quem eles jogaram, pois mais de um aluno ia em direção à bolinha. Ao término desse exercício, formou-se um círculo em que cada aluno tinha que contar uma história. Os dois primeiros foram sem problemas, depois os outros disseram que ainda não haviam pensado, e vários disseram isso. Então, a professora assistente interferiu e disse que se eles não fizessem iam voltar para a sala de aula, o que fez com que eles recomeçassem a atividade individualmente. Depois cada um mostrou sua história através de movimentos corporais.

Em seguida, foram divididos em dois grupos, eles pensaram em um Quem, um Onde e um O quê para encenar em silêncio para o outro grupo adivinhar quem

eles eram, onde estavam e o quê estavam fazendo. A professora auxiliar deu algumas ideias sobre o que os alunos poderiam fazer durante a apresentação.

As crianças representavam papéis em grupo sem se intimidar com a plateia, ou seja, já estavam começando a se acostumar com a relação palco-plateia.

No final, cada um foi questionado sobre o que achou da aula e como foi que se sentiu fazendo os exercícios.

5º Aula: 07/12/12

Participantes: 9 meninos e 4 meninas

Local: sala pequena com tapete no chão, TV e rádio. A estagiária sentou-se num enorme pufe preto no canto da sala.

Observações: As crianças interagiram com a estagiária perguntando sobre que time de futebol ela torcia e contaram que tinham vários objetos de alguns times de futebol do estado. Devido à chuva, a aula foi na sala dos tapetes e as crianças estavam bem calmas.

O primeiro jogo, após o alongamento, foi o pula-cordas, as crianças entravam pulando com a corda já em andamento. Enquanto o aluno que tenta pular prepara-se para entrar no jogo, os outros gritam seu nome. Depois de alguns já pularem, o jogo ia sendo dificultado, três alunos tiveram que pular juntos. Nem um dos trios conseguiu pular a primeira volta da corda.

Após, um aluno foi escolhido para começar um movimento, enquanto outro colega saiu da sala. Quando ele retornou, deveria adivinhar quem era o líder dos movimentos, o líder ia trocando de movimento constantemente e os outros colegas iam imitando. Alguns líderes trocaram o movimento na frente do aluno que tinha que adivinhar e este acabou por descobrir quem era o comandante.

Logo, a turma foi dividida em três grupos, cada grupo se reuniu para escolher um lugar e um personagem para cada componente do grupo. Em seguida, cada grupo apresentou, sem falas, para os colegas tentarem descobrir o que cada um era e onde estava. Como ainda tinha alguns minutos, foi realizado novamente o jogo do morto-vivo, já que todos adoraram na primeira vez que o jogo foi feito.

Na avaliação da aula, foram feitas perguntas sobre dificuldades durante as aulas e a opinião dos alunos sobre as atividades.

6º Aula: 10/12/12

Participantes: 11 meninos e 6 meninas

Local: pátio

Observações: Em roda, um aluno foi para o centro do círculo e fez movimentos para que os colegas que estavam em volta imitassem. Ainda em círculo, também foi feito o jogo da transformação de um objeto. Foi passada uma folha que as crianças tinham que transformar em algo, exceto os exemplos do professor – barquinho, avião ou bola de papel. Durante esse exercício quatro meninos disseram que acharam o jogo muito chato. Com o fim desse jogo, a turma foi dividida em grupos, cada grupo ganhou uma folha para contar uma história que tivesse algo que um do grupo fez com a folha. Depois mostraram para os colegas a história montada, alguns grupos só com mímica e outros com um integrante narrando a história.

7º Aula: 12/12/12

Participantes: 6 meninos e 8 meninas

Local: aula no pátio

Observações: A turma foi dividida em dois grupos mistos de menino e menina. Foi dada uma bolinha para um grupo que jogava entre si enquanto o outro tentava pegar a bolinha e vice-versa.

Sentados no chão em círculo, foram separados em quatro grupos para pensarem em uma cena com um *onde*, um *quem* e um *o quê* para apresentar para os outros grupos descobrirem. O primeiro grupo encenou o desenho Ben 10. Os outros colegas adivinharam onde os encenadores estavam: na floresta. O grupo dois encenou como se estivesse numa festa, e o grupo três, na piscina. No mesmo grupo, conversaram e escolheram um personagem para cada membro, apresentaram novamente grupo por grupo, só que dessa vez apresentaram o *quem* para a plateia adivinhar. No final do exercício, três meninas, que não quiseram participar e ficaram só olhando, deram opinião sobre as apresentações dos colegas. Individualmente, logo em seguida, eles apresentaram-se novamente encenando profissões, através de mímica, para os outros colegas adivinharem. Eles levantavam as mãos para poderem dar seus palpites sobre o que achavam que estava sendo encenado.

8º Aula: 14/12/12

Participantes: 12 meninos e 5 meninas

Local: aula no pátio

Observações: A turma foi dividida em duplas e cada grupo ganhou um livrinho de história infantil. As crianças olharam as figuras e baseadas nelas encenaram uma história. Não exatamente igual à do livro, mas a de suas imaginações.

Houve uma conversa com a turma sobre o que eles acharam das aulas, vários disseram que acharam fácil e divertido e que gostaram muito e se lamentaram por ser o último dia do teatro.

Era o último dia letivo das crianças e tinha amigo-secreto depois da aula, por isso alguns alunos estavam ansiosos e agitados com a atividade de fechamento do ano.

3.2 Criação a partir da disponibilidade de ação

A partir da pesquisa qualitativa, com as observações das aulas e com as entrevistas/conversas com a professora e a monitora da turma (que ajudaram a conhecer um pouco mais sobre como era a turma, mas não auxiliaram nas especificidades da linguagem teatral, pois era um assunto pouco conhecido por elas), foram escolhidos dois elementos importantes para o teatro. Foi percebido visivelmente nas crianças: criatividade e disponibilidade, o que nesta pesquisa são as categorias de análise dos dados elencados.

Para começar a análise dos dados levantados, destaca-se a ideia de *disponibilidade* que, segundo o dicionário online Michaelis, significa qualidade daquele ou daquilo que é ou está disponível. Segundo Spolin (2001), em relação ao nível de energia, mesmo crianças que tenham esse nível baixo, ao se depararem com problemas interessantes, irão permanecer na atividade durante um longo tempo. Assim acontece nas aulas de teatro, se o jogo for interessante, a criança se disponibilizará a participar dele e a fazer as atividades. Disponibilidade no teatro é fundamental, pois é preciso estar ali, presente, por inteiro, com toda atenção e vontade de fazer e aprender.

Foi observado que as crianças tinham prazer nas atividades, o que faziam com que elas tivessem bastante disponibilidade nos exercícios como, por exemplo,

faziam o aquecimento rindo e se divertindo. Durante o jogo de pula-corda e ovo podre (jogos tradicionais), elas gritavam o nome do colega que estava pulando ou correndo em volta da roda, o que demonstrou companheirismo e amizade, que também eram evidenciados quando um colega chegava atrasado e as crianças gritavam e festejavam. Elas adoravam os jogos tradicionais e algumas crianças até sugeriam alguns jogos aos professores. Havia prazer também em ter aula no pátio, fora do ambiente da sala de aula, onde podiam correr e se expressar com mais liberdade.

Desse modo, elas mostraram-se muito disponíveis em aprender questões específicas do teatro, como personagens, ação, espaço cênico e relação palco-plateia nos jogos teatrais em que a turma era dividida em grupos. As crianças ouviam e respeitavam as orientações do professor e as regras dos jogos teatrais.

As crianças não tinham medo de parecer bobas ou estranhas durante as mímicas ou de fazerem poses diferentes, pois os exercícios eram prazerosos para elas, como o exemplo em que um jogo foi proposto e uma criança disse que já conhecia e não gostava, mas mesmo assim o fez rindo e se divertindo com as outras crianças.

Houve também alguns episódios durante alguns exercícios em que a professora auxiliar, no anseio de ver os alunos realizando as atividades, não apenas sugeriu ideias, mas também disse-lhes o que fazer. Talvez ela nem tenha percebido que o seu ato pode acabar com o objetivo do jogo em desenvolver a imaginação e criatividade da criança e indo contra o que Slade defende: que os adultos não interfiram no jogo da criança, dizendo o que ou como eles fariam em seu lugar ou como deviam fazer.

Logo, toda vez que a professora interfere, o gesto posterior da criança, fazendo uma ação de que não é ideia sua, que ela não teve o prazer de pensar e criar em sua mente em desenvolvimento, não terá o nível de absorção esperado. Pois se a criança não conseguiu executar sozinha a ação, mostra que não estava concentrada, ou seja, totalmente envolvida no que estava fazendo, segundo a definição de absorção feita por Peter Slade.

Porém, mesmo assim, a disponibilidade era visível no comportamento das crianças que sempre faziam com prazer o que lhe era proposto. Segundo Spolin (2001, p. 258), “a disciplina imposta produz inibição ou ações de rebeldia nas crianças; é negativa para o ensino.” Isso demonstra que a liberdade com disciplina

de forma a que elas consigam expressar-se de forma prazerosa ajuda no desenvolvimento e fomenta o interesse de saber e aprender na criança.

Outra categoria que se destaca para análise é a da *criatividade* que, segundo o dicionário online Michaelis, é a qualidade ou o estado de ser criativo, a capacidade de criar. Segundo Spolin:

[...] criatividade não é apenas construir ou fazer algo, não é apenas variação de forma. Criatividade é uma atitude, um modo de encarar algo, de inquirir, talvez um modo de vida – ela pode ser encontrada em trilhas jamais percorridas. Criatividade é curiosidade, alegria e comunhão. É processo-transformação-processo (SPOLIN, 2001, p. 257).

A criatividade é importante no teatro, a partir dela surgem outras maneiras e formas de jogar, criações e inovações. Ela é fundamental no teatro com crianças, por isso está neste trabalho. Afinal, sem ela as aulas não teriam a mesma importância, pois despertar o senso criativo é um dos benefícios que o teatro traz e para ser criativo é preciso pensar, o que demonstra sua importância na relação aprendizagem-aluno.

Durante as observações foi percebido que os jogos (tradicionais ou teatrais) propostos imprimiam no aluno o senso criativo e, a partir dele, surgiam novas maneiras de explorar os exercícios. As crianças demonstravam criatividade na maior parte do tempo durante a aula, nos seus gestos, movimentos e na construção das histórias narradas. Durante os jogos de mímica, elas criavam posições e gestos diferenciados e criativos para encenar aos colegas o que queriam mostrar. Como eram crianças na base de cinco e seis anos, estavam descobrindo seus corpos e o que podiam fazer com ele, por isso os movimentos eram bem explorados.

Nas narrativas, as crianças inventavam elementos diferenciados para as histórias, como lugares com personagens e ações não óbvias. Elas se reuniam em grupos, debatiam e escolhiam um lugar, dando para cada um do grupo um personagem, às vezes, uma profissão que surgia a partir das próprias ideias delas. Surgiam várias ideias a cada exercício proposto, principalmente quando as crianças debatiam e expressavam em grupo o que pensavam. Cada uma tinha uma ideia que juntando com a ideia de outra gerava uma improvisação grupal.

Nas aulas observadas foi percebido que as crianças usavam muitos personagens relacionados às histórias ou aos desenhos infantis (pois fazem parte do seu repertório cultural) que conheciam, trazendo-as para as suas improvisações e mímicas, tentando imitar os personagens com seus gestos de maneira que os

observadores reconhecessem o personagem. Afirma-se que “a imitação é o resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e diferenciar-se” (BRASIL, 1998c). Na brincadeira de “faz de conta”, as crianças brincam a partir da imagem de outra pessoa. Brincando, elas desenvolvem sua imaginação, criatividade e memória, percepção e identificação de seu próprio corpo a partir de alguns jogos e brincadeiras.

Segundo a autora Abramovich (1983), a programação da televisão (embora seu livro seja um pouco antigo, a discussão ainda é atual) não está voltada para a aprendizagem significativa das crianças. Os programas diurnos não contém nada de pedagógico o que faz pensar que a programação vai mal e que pode influenciar as crianças de forma negativa também. Considerando, até mesmo, os comerciais que as influenciam o tempo todo a comprar mesmo não estando dentro de suas necessidades ou possibilidades econômicas. Por isso, há de se ter cuidado com o que as crianças veem na televisão, pois esta é uma forte influenciadora de cultura nas crianças. E a cultura reflete-se em seu comportamento, movimentos e gestos, fato percebido durante as observações.

“O conteúdo da improvisação surge sempre do grupo. No jogo o grupo lida, portanto, com a realidade próxima” (KOUDELA, 1984, p. 64). Quando a criança vai para a escola, ela já vai com um leque de ideias que podem ser usadas nas práticas espontâneas. Ideias que a criança adquiriu brincando em casa ou imaginando cenas quando ouve um adulto contar uma história infantil. Ou seja, como diz Slade (1978), a criança já possui uma teatralidade natural que basta apenas ser explorada. Mas a escola tem que estar preparada para saber desenvolver e oferecer as condições necessárias para que a criança adquira a linguagem dramática de forma correta. Como Koudela (1984) cita, a criança sempre trará a sua realidade, se não, um pouco dela para a sua improvisação. A criança, às vezes, sabe o que é para fazer, mas não sabe como e de que maneira improvisar? Por isso é importante a apreciação de teatro desde pequenos ou uma demonstração de uma pequena improvisação. A turma observada já havia tido uma experiência com teatro, pois apresentou uma peça sobre a boneca Emília.

Como as crianças são influenciadas o tempo inteiro pelas novelas infantis e desenhos animados, algumas acham que Teatro é somente texto, fazer novela e ser famoso. Por isso, é bom fazer uma roda e conversar com elas, explicando todos os

pontos positivos do teatro, tudo o que ele ajuda a desenvolver: percepção, memória, criatividade, sensibilidade, comunicação, expressão etc. É papel do professor mudar a visão deturpada sobre o teatro e por isso é importante a formação de professores para essa área tão rica e ainda pouco valorizada no ambiente escolar..

Na escola, muitas pessoas, até mesmo professores de outras disciplinas, confundem teatro, ou melhor, o processo teatral com o produto pronto, ou seja, a peça, a encenação de um texto. É comum ter uma visão equivocada de Teatro, uma visão diferente do que se tem ao final do Curso de Teatro Licenciatura. Na universidade associa-se essa maneira equivocada de ver o Teatro na escola às experiências já apresentadas anteriormente, as quais foram conduzidas de forma apressada e pouco comprometida durante apresentações na escola. Essa experiência de trabalhar direto com o texto antes do momento adequado é rejeitada por Slade, pois pode prejudicar a espontaneidade da criança.

Você ajudará o trabalho e as crianças se, na escola pré-primária, procurar evitar qualquer tipo de representação para os pais, o uso de um palco formal e de peças escritas, e usar só bem poucas fantasias. Essas coisas interferem na absorção e sinceridade, se forem experimentadas cedo demais (SLADE, 1978, p. 42).

O papel do teatro na escola fica claro quando se entende a sua importância no desenvolvimento que ela traz tanto para crianças como para adolescentes no desenvolver do senso crítico e criativo, da expressão corporal, da comunicação e do aprender a trabalhar em grupo. O teatro também amplia o repertório cultural da criança, assim como na televisão, quanto mais espectadora de teatro ela for, mais irá aprender sobre os elementos da linguagem teatral, como figurino, cenário, maquiagem e personagens. Acredito que a criança que faz teatro tende a ser um adulto mais criativo e expressivo e com bom relacionamento com seus colegas de trabalho, pois aprende a trabalhar em grupo pensando na compreensão e consideração com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da autora (já narrada anteriormente) aconteceu exatamente ao contrário do que Slade defende. Havia um palco italiano, pais assistindo, texto decorado, figurino e maquiagem. Logo, uma criança que tiver essa experiência, sem o processo de desenvolvimento da expressão dramática e física (com exercícios teatrais para prepará-la, integrando-a, ajudando-a na descoberta sobre o espaço e seu próprio corpo, abrindo leques de ideias exercitando a sua imaginação através de improvisações e de histórias que elas mesmas podem inventar e seus diferentes jogos e maneiras de jogar) perde uma chance de descobrir como há maneiras diferentes de ver e de relacionar-se com o mundo e consigo, perdendo a absorção e a sinceridade em ações simples que executa diante de uma plateia.

Durante as observações das aulas, notou-se que a criança aprende mais quando tem prazer pelo que está fazendo e quando o conteúdo está contextualizado com a sua realidade, facilitando o seu entendimento, como sugere os PCNs.

A proposta de jogo dramático funcionou, pois durante alguns exercícios foi observado o jogo pessoal, o que retoma os relatos de Peter Slade no Jogo Dramático Infantil. Cada etapa de desenvolvimento da criança foi respeitada, assim como seus limites, tanto no jogo dramático quanto no jogo teatral.

Observa-se que esta pesquisa trabalha com um campo bastante fértil que é a área do teatro com crianças na educação infantil, pois não há muitos estudos nesse sentido, com este nível da educação básica. Foi mantido o foco em uma pesquisa sobre um assunto pouco pesquisado e escrito, mas com muita relevância. E, conforme este estudo demonstrou, ainda que baseado em observações de uma turma apenas, o teatro traz muitos benefícios para as crianças e tem que ser respeitado como qualquer outra área de conhecimento.

Pesquisar teatro com crianças da educação infantil foi uma grande experiência, com a qual espera-se continuar trabalhando , pois é um campo muito relevante dentro da área da pedagogia do teatro.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fani. **O estranho mundo que se mostra as crianças**. São Paulo: Summus, 1983.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: janeiro 2013.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1^a a 4^a Séries: Arte**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998a.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 1: Introdução**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 2: Formação pessoal e social** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998c.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 3: Conhecimento de mundo**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998d.
- _____. **Parecer CNE/CEB 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 11 de novembro de 2009a.
- _____. **Resolução CNE/CEB 05/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 17 de dezembro de 2009b.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: para que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis E. **Educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2000.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FERREIRA, Taís. **A escola no Teatro e o Teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HARTMANN, Luciana. O lugar da arte-educação no Brasil contemporâneo. In: HARTMANN, Luciana; FERREIRA, Taís. **Módulo 16: História da Arte-educação 2**. Brasília: LGE Editora, 2009.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Gato e Ratos: A atividade teatral da criança na pré-escola.** Janeiro de 2004. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=4%3Aeducacao&id=308%3Agato-e-ratos-a-atividade-teatral-da-crianca-na-pre-escola&Itemid=15. Acesso em janeiro de 2013.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais.** São Paulo, Perspectiva, 1984.

_____. A nova proposta de ensino de Teatro. **Sala Preta.** v. 2, n. 1, São Paulo: USP, 2002. p. 233-239.

_____; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens Metodológicas de Teatro e Educação. **Ciências Humanas em Revista.** v. 3, n.2, São Luís: UFMA, dezembro 2005. p.145-154.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Michaelis Dicionário. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em julho de 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Atenção! Crianças Brincando! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento:** a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Brincadeira e conhecimento:** do faz-de-conta à representação teatral. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Luiz Fernando de. Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças na educação infantil. Trabalho apresentado na **29ª Reunião Anual da ANPEd** (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu (MG): 2006. p.1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1957--Int.pdf>. Acesso em janeiro de 2013.

SPOLIN, Viola. **Improvização para o Teatro.** São Paulo, Perspectiva, 2001.

ANEXOS

ANEXO

Formulário de autorização para a pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE ARTES
CURSO DE TEATRO-LICENCIATURA
PROJETO EM TEATRO II

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos da Direção da Escola Freinet (Pelotas/RS), professora Miriam Helena Zafalon Nizolli, autorização para realização da pesquisa integrante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da acadêmica, da UFPEL, LAURA CORRÊA BRAGAMONTE, orientada pela professora Vanessa Caldeira Leite, tendo como título preliminar: Como as crianças da escola Freinet reagem em suas experiências com a prática teatral e de que forma isso acontece?

O objetivo da pesquisa é observar as reações, atitudes, anseios e desejos da criança, sobre como ela se relaciona com os conteúdos da linguagem teatral para relatar de que maneira isso acontece. A coleta de dados será feita através da aplicação de entrevista com a professora regente de uma das turmas da educação infantil (a combinar) e também através de observação das aulas de teatro que a turma terá durante as duas primeiras semanas de dezembro do corrente ano.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Teatro-Licenciatura, do Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas.

As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

Pelotas, 05 de Dezembro de 2012.

Laura C. Bragamonte
Acadêmica

Olite
Professora Orientadora

Deferido
Indeferido

01.217.820/0001-00

E. P. MONTEIRO LOBATO

Rosa Boa
AV. DUQUE DE CAXIAS, 89
53.322.13841
Frag/Assinatura da Direção
PELOTAS/RS
e carimbos da Escola