



Trabalho de Conclusão de Curso

**Teatro é brincadeira e brincadeira é coisa séria: uma pesquisa-ação sobre
como se manifesta o jogo dramático infantil na pré-escola**

Cláudia Gigante

Pelotas, 2022

Cláudia Gigante

**Teatro é brincadeira e brincadeira é coisa séria: uma pesquisa-ação sobre
como se manifesta o jogo dramático infantil na pré-escola**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado no Curso de Teatro-
Licenciatura da Universidade Federal de
Pelotas, como requisito parcial para a
obtenção do título de licenciada em Teatro.

Professora Orientadora: Prof.^a Dr^a. Vanessa Caldeira Leite
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Andrisa Kemel Zanella

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de
BibliotecasCatalogação na Publicação

G459t Gigante, Cláudia

Teatro é brincadeira e brincadeira é coisa séria : uma pesquisa-ação sobre como se manifesta o jogo dramático infantil na pré-escola / Cláudia Gigante ; Vanessa Caldeira Leite, orientadora ; Andrisa Kemel Zanella, coorientadora.
— Pelotas, 2022.

61 f. : il.

— Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro)
Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Teatro. 2. Educação infantil. 3. Pedagogia do teatro.
4. Pesquisa-ação. I. Leite, Vanessa Caldeira, orient. II.
Zanella, Andrisa Kemel, coorient. III. Título.

CDD : 792.07

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem
pensamentos, cem modos de pensar, de
jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as
maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois,
cem, cem, cem), mas roubaram-lhe
noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a
cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de
fazer sem a cabeça, de escutar e de não
falar,
De compreender sem alegrias, de amar e
maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já
existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e
nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a
realidade e a fantasia, a ciência e a
imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são
coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A
criança diz: ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

Agradecimentos

Ao meu pai Fernando Gigante e minha mãe Eunice Lemes que, consciente ou inconscientemente, me incentivaram, me apoiaram e me orientaram durante meu percurso artístico e acadêmico.

Ao corpo docente do curso de Teatro - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, em especial à professora Aline Castaman que marcou profundamente a minha trajetória acadêmica com apoios e puxões de orelha. À minha orientadora Vanessa e a minha coorientadora Andrisa que me orientaram com paciência e carinho imensuráveis.

Ao professor Mateus Gonçalves que foi o primeiro a acreditar no meu potencial dentro da faculdade – antes mesmo de mim - e que me orientou mesmo estando longe.

Aos amigos e amigas que fizeram a função fundamental de acreditar em mim quando eu não acreditei, me dando as forças necessárias para a conclusão deste trabalho.

À professora Cristiane Aldavez Alves que me recebeu, me orientou, me auxiliou e confiou no meu trabalho dentro da escola.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, através do Programa Residência Pedagógica, possibilitou minha vivência como professora de forma intensa.

Resumo

Este estudo, resultado de um trabalho de conclusão do Curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, surgiu a partir do interesse em aprofundar o entendimento do papel do teatro com função pedagógica na Educação Infantil e consiste em uma pesquisa-ação que busca identificar como se manifesta o jogo dramático e quais as possíveis contribuições do teatro para os processos de ensino-aprendizagem desta etapa. Este trabalho busca discorrer sobre os caminhos percorridos nesta pesquisa-ação, que incluem o estudo de história, teorias, sistemas e metodologias teatrais e com a regência de aulas para uma turma de pré-escola da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo, em Pelotas-RS, no primeiro semestre de 2022. Por fim, foi identificada de forma latente a dramatização nas brincadeiras e jogos espontâneos da criança e quando orientadas a dramatizar surgiram resultados interessantes, indicando que este pode ser um efetivo caminho pedagógico a ser seguido na etapa.

Palavras-chave: Teatro; Educação Infantil; Pedagogia do Teatro; Pesquisa-ação.

Abstract

This study, result of the research of a final work of the Theater Degree Course at the Federal University of Pelotas, emerged from the interest in deepening the understanding of the role of theater with pedagogical function in Early Childhood Education and consists of a research-action that identifies how the dramatic game is manifested and what are the possible contributions of theater to the teaching-learning processes of this stage. This final work aims to describe on the paths taken in this research-action, which includes the study of history, theories, systems and research methodologies and with the conduction of classes for a preschool class of the Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo, in Pelotas-RS, in the first semester of 2022. Finally, it was identified that dramatization is latent in spontaneous play and games of the child and, when they are oriented to dramatize, emerge interesting results, indicating that this can be an effective methodological way to be followed in the stage of Early Childhood Education.

Keywords: Theater; Child Education; Theater pedagogy; research-action.

SUMÁRIO

1. Introdução	8
2. Caminhos percorridos	11
3. O “sentimento de infância” e suas demandas	15
4. Institucionalização da Educação Infantil no Brasil.....	18
4.1. A construção do currículo da Educação Infantil segundo documentos que regem a prática pedagógica desta etapa	18
4.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010)	19
4.3. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil	21
5. Panorama histórico da Pedagogia do Teatro.....	24
5.1. Potencialidades pedagógicas do teatro na Educação Infantil	27
6. O chão da escola: as convenções escolhidas e as convenções que escolheram a professora	30
6.1. A prática teatral na Educação Infantil	33
I. Descrição e análise da aula 1	34
II. Descrição e análise da aula 2	36
III. Descrição e análise da aula 3	38
IV. Descrição e análise da aula 4	40
V. Descrição e análise da aula 5	42
VI. Descrição e análise da aula 6	44
6.2. Percepção sobre a prática vivenciada	46
7. Considerações finais.....	55
Referências	58
Anexo A	60

1. Introdução

A relação entre o fazer teatral e a ação pedagógica vem sendo explorada, no Brasil, através de estudos apresentados por professores e professoras como Arão Paranaguá de Santana, Beatriz Ângela Cabral, Vera Lucia Bertoni dos Santos, Ingrid Koudela, Maria Lucia Pupo, Ricardo Japiassu, entre outros, e o valor pedagógico do teatro é evidenciado cada vez mais. Isto se dá por conta de características que se pode atribuir ao fazer teatral como a ludicidade, o exercício das capacidades imaginativas e criativas, a elaboração e/ou exercício de habilidades e capacidades pessoais e sociais, por exemplo. Tais características configuram o teatro como prática possível em espaços formativos, sejam eles formais ou não formais, e reivindicam seu espaço ativo dentro da educação.

Para a minha pesquisa escolhi fazer um recorte que abrange crianças de 4 a 6 anos inseridas na Educação Infantil e busco identificar como se manifesta o jogo dramático neste momento da infância e quais as possíveis contribuições do teatro para os processos de ensino-aprendizagem desta etapa. O presente trabalho objetiva, por fim, discorrer, investigar e refletir sobre os caminhos percorridos nesta pesquisa-ação que incluem o estudo de história, teorias, sistemas e metodologias teatrais e com a regência de aulas para uma turma de pré-escola da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo¹, em Pelotas-RS, no primeiro semestre de 2022.

A Educação Infantil é a etapa da educação básica em que estão inseridas crianças de 0 a 6 anos e tem o papel de preservar a cultura infantil oferecendo a elas um ambiente formativo estimulante e passível de exploração, investigação, interação com diversas experiências e com pares e adultos para que, assim, os alunos e alunas construam conhecimento através das relações que estabelecem com o mundo que a cerca mediadas pelo professor ou professora.

Assim, o papel dos educadores nesta etapa é promover/organizar um espaço e uma rotina em que a criança apreenda o mundo a partir de suas

¹ A EMEF Luciana de Araújo fica localizada na rua Voluntários da Pátria, 1757, no centro da cidade de Pelotas – RS. Atende crianças inseridas nas etapas Educação Infantil (pré 1 e 2) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O total de alunos em março de 2022 era de 185, sendo 19 da EI e 165 do EF.

próprias experimentações e descobertas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009):

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos documentos mandatórios que regem a construção dos planejamentos pedagógicos em todo território nacional, estabelece dois eixos estruturantes que devem nortear as práticas na Educação Infantil: brincadeiras e interações. Estas práticas – planejadas pelos educadores e educadoras da instituição - irão possibilitar que a criança elabore ou exerçite, de forma lúdica, aprendizagens e saberes acerca de si, do outro, do mundo, de processos de autocuidado, cuidado com o próximo, autonomia, higiene, alimentação, modos estabelecidos socialmente para exercer certas funções (comer à mesa, por exemplo), construção de identidade, respeito à identidade do outro, cuidado com o meio ambiente, formas de expressão e comunicação, processos criativos, artísticos e linguísticos.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37)

Considerando o teatro como possível meio de proposição de jogos e brincadeiras com intencionalidades pedagógicas e a Educação Infantil como espaço de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – elaborando e exercitando a autonomia, fica evidente o valor pedagógico que o teatro possui e a potencialidade de ocupar um lugar nesta etapa da educação. Com isto, busco, neste trabalho, discorrer e refletir sobre os caminhos percorridos na pesquisa identificar, identificando como se manifesta o jogo dramático e quais as possíveis contribuições do teatro para os processos de ensino-aprendizagem desta etapa

Este trabalho é composto por sete capítulos que buscam acompanhar o leitor e leitura durante todo o caminho que se percorreu até que se chegue no fazer teatral com função pedagógica na Educação Infantil.

Para isto, este capítulo introdutório apresenta o contexto, a área, o objeto e o campo de pesquisa deste trabalho de forma breve.

No segundo capítulo busco discorrer sobre as minhas motivações e elucidar o embasamento da minha pesquisa que conta com documentos normativos da Educação Infantil e com autores e autoras que já pesquisaram ou pesquisam as questões que transpassam a problemática abordada neste trabalho e, ainda, discorro sobre as metodologias escolhidas para a organização e efetivação da parte prática da pesquisa.

O terceiro capítulo aborda o surgimento da ideia do “sentimento de infância” (KRAMER, 1982) e como este conceito corrobora para se pensar em atendimentos assistenciais para estes públicos que, posteriormente, evoluem educacionais e são institucionalizados.

No quarto capítulo busco discorrer brevemente a história de como a Educação Infantil é institucionalizado e apresentar normas e conceitos importantes para a formulação do currículo da etapa.

No quinto faço um breve panorama que apresentando o percurso da pedagogia do teatro a fim de elucidar como foi pensado o teatro com função pedagógica.

No sexto faço a apresentação do campo em que foi realizada a regência, do planejamento feito e descrevo e analiso as seis aulas que ministrei. No sexto busco conectar todas as pesquisas e práticas efetivadas durante este um ano de feitura de trabalho de conclusão de curso e elaborar pensamentos críticos sobre o fazer teatral na Educação Infantil.

E, por fim, no sétimo capítulo discorro sobre minhas considerações finais desta pesquisa, buscando analisar em que medida as problemáticas do trabalho foram exploradas e quais as contribuições desta pesquisa para o fazer teatral na Educação Infantil.

2. Caminhos percorridos

A obra que aguçou a minha curiosidade sobre processos criativos na primeira infância foi o livro *Imaginação e Criatividade na Infância* (2012), do psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky. Neste livro, o autor sugere que existem dois gêneros de atividades que o ser humano pode desenvolver: a reprodutiva ou reprodutora que consiste na cópia ou reprodução de algo já conhecido/vivido; e a criativa ou combinatória que consiste na invenção de algo novo, não conhecido/vivido antes. Ainda, Vygotsky aponta que para que a atividade criativa ocorra é preciso que se construa uma bagagem, ou seja, que se conheça, veja e viva diferentes situações, objetos, pessoas etc., pois só se cria algo através da combinação de elementos já conhecidos.

À atividade criadora baseada nas capacidades combinatórias do nosso cérebro, a psicologia chama imaginação ou fantasia. (...) definitivamente, tudo o que nos rodeia e foi concebido pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, tudo isto é o resultado da criatividade e imaginação humanas. (VYGOTSKY, 2012, p. 24)

A partir das definições do autor, comecei a relacionar certas propriedades da linguagem teatral à construção de bagagem, já que o teatro tem a potencialidade de apresentar à criança situações ainda não vivenciadas de forma lúdica e maleável, podendo utilizar elementos materiais já conhecidos, novos ou ressignificados a fim de representar alguma outra coisa que não eles mesmos e, ainda, elementos subjetivos que ficam só na imaginação.

Neste mesmo livro, o autor dedica um capítulo justamente ao teatro em idade escolar, enfatizando que o jogo dramático é o gênero criativo mais usual entre as crianças.

O jogo da criança não é uma simples recordação do que viveu, é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas. (VYGOTSKY, 2012, p. 27)

As ideias de Vygotsky vão ao encontro com observações - já antes conhecidas por mim – feitas pelo dramaterapeuta, pedagogo e teatrólogo inglês Peter Slade sobre a manifestação do jogo dramático na infância. Para a compreensão das definições e características deste drama elementar, me debrucei sobre a obra *O Jogo Dramático Infantil* (1978).

Ao pensarmos a forma de arte do Jogo Dramático Infantil é preciso que nós, como adultos, tomemos em consideração a diferença entre o que a criança faz na realidade e o que nós sabemos e entendemos por teatro (...) o jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. (SLADE, 1978, p. 17)

A partir destas ideias fui estimulada a me dedicar a esta pesquisa. Realizei um levantamento bibliográfico das temáticas educação infantil, teatro na infância e pedagogia do teatro, assuntos que transpassam o objeto de pesquisa. Para além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular, os autores e autoras selecionados para fundamentar este trabalho foram Peter Slade (1978), Sonia Kramer (1982), Arão Paranaguá de Santana (2000, 2006), Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2000), Beatriz Ângela Cabral (2006), Ingrid Koudela (2006), Ricardo Japiassu (2008), Viola Spolin (2008), Luciana Ostetto (2011), Lev Vygotsky (2012), Diego Medeiros (2016), Maria Carmen Barbosa *et al.* (2016), Tizuko Kishimoto (2017) e Maria Carmen Barbosa *et al.* (2016).

Ainda, em pesquisa² feita nas revistas Urdimento³, Sala Preta⁴ e nas publicações da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE)⁵ - importantes canais de publicações e pesquisas acadêmicas na área do teatro - não encontrei nenhum trabalho que trate especificamente do teatro na primeira infância ou Educação Infantil nos últimos 5 anos. Esta lacuna tornou ainda mais evidente a necessidade e importância da experimentação e escrita sobre a temática para que se possa contribuir na construção da identidade do teatro enquanto dispositivo pedagógico.

Sendo este um trabalho que assume as perspectivas teóricas e práticas para a análise do objeto de estudo, ele se caracteriza como uma pesquisa-ação pois, como sugere Fonseca (2002, p. 34), este tipo de pesquisa é a que “pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada”. A parte prática deste trabalho consistiu na

² Pesquisa efetivada em outubro de 2021.

³ A Revista Urdimento pode ser acessada através do link <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento>.

⁴ A Revista Sala Preta pode ser acessada através do link <https://www.revistas.usp.br/salapreta>.

⁵ A ABRACE pode ser acessada através do link <http://portalabrace.org/4/>.

construção e regência de 6 aulas para uma turma de pré-escola da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo, em Pelotas – RS. O campo foi possibilitado pelo programa Residência Pedagógica⁶ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que atuei no período de dezembro de 2020 até maio de 2022.

Para esta prática, optei por metodologias teatrais que possuem elementos que se assemelham à brincadeira livre da criança e que considerei coerentes ao grupo de alunos e alunas. Para isto, estabeleci como caminho pedagógico a utilização dos jogos teatrais e tradicionais propostos pela autora Spolin (2010) e a ideia de pré-texto (estímulos) descrita pela autora Cabral (2006) – descolando-a totalmente do processo do drama como método de ensino - a fim de proporcionar aos alunos e alunas estímulos que levassem à experimentação de jogos dramáticos, como propostos por Slade (1978), isoladas a cada aula.

(Os caminhos) são diferentes - cada um com seus próprios "encantos", "habitantes" e "lugares de onde se vê". O importante é podermos *escolher* com segurança - e às vezes por conveniência - qual caminho seguir. E aproveitá-lo oportunamente durante nossa "viagem" ou "aventura" pedagógica; e voltar atrás, se preciso for, para tomar nova direção - por que não? (JAPIASSU, 2001, p.22)

Apesar de estabelecer estas metodologias previamente, elas foram sendo adequadas conforme a convivência com a turma, evidenciando a organicidade, vivacidade e maleabilidade que a prática teatral adota. Inclusive, encontrei em práticas que foram demandadas pela própria turma - como o momento do brinquedo e o momento do desenho – um lugar na plateia para assistir a manifestação do jogo dramático infantil no cotidiano e nas escolhas das próprias crianças.

A elaboração do plano de ensino e dos planos de aula foram orientados pela prof.^a Dr.^a Andrisa Kemel Zanella, minha orientadora pelo Programa Residência Pedagógica da CAPES. Foram estruturados a partir da Base Nacional Comum Curricular e fundamentados por elementos propostos nas práticas do drama como método de ensino, pensado por Dorothy Heathcote e

⁶ A Residência Pedagógica é um programa da CAPES que tem o objetivo de diminuir a distância entre estudantes de licenciatura e sistema de educação básica através da inserção dos licenciandos no ambiente escolar para observação, planejamento e regência de aulas conforme sua área.

trazidos para o Brasil pela prof^a. Dr^a. Beatriz Ângela Cabral, dos jogos teatrais e tradicionais propostos pela autora Viola Spolin, que foram traduzidos para português pela prof^a. Dr^a. Ingrid Koudela e do jogo dramático infantil, abordado por Peter Slade.

Por fim, o caminho escolhido para a escrita deste trabalho busca, em primeiro lugar, apresentar ao leitor uma perspectiva teórica/histórica da infância, da Educação Infantil e da pedagogia do teatro - esferas temáticas que compõe o objeto de pesquisa - e, em segundo lugar, discorrer sobre a vivência prática proposta nesta pesquisa através da sua descrição e a análise.

3. O “sentimento de infância” e suas demandas

Ainda que crianças existam desde que existe a humanidade, a ideia de infância surge posteriormente a partir de uma série de necessidades que esta etapa da vida demanda e das necessidades de emancipação dos adultos quanto aos cuidados à criança para o mantimento de sua vida, principalmente, profissional.

Kramer (1982) faz um apanhado histórico mundial identificando o momento em que surge o que nomeia de “sentimento de infância”, por volta do século XVI, se referindo ao começo do estabelecimento da “infância universal” que seria a ideia de que todas as crianças, sem exceção, são iguais e têm direito aos mesmos cuidados.

A ideia de “infância universal” é edificada a partir do momento em que a criança “(...) passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura” (KRAMER. p. 3, 1982). A “infância universal” surge, então, da união de duas ideias: a) a criança é um ser frágil, ingênuo e dependente que precisa ser cuidado e preservado pelos adultos; e b) a criança é um ser “vazio”, desprovido de conhecimentos e comportamentos e que precisa ser “preenchido” pelos adultos.

Portanto, as características da infância são estabelecidas sob uma perspectiva adulta. A “infância universal” é, ainda, construída a partir da visão das classes dominantes, sem considerar as questões sociais e culturais que transpassam a vida das crianças de diferentes classes econômicas.

A “infância universal” tenta unificar a ideia de infância e acaba por generalizá-la. Assim, as crianças pertencentes a classes sociais desfavorecidas passam a ser comparadas às das classes sociais dominantes. Isto faz com que elas não tenham acesso aos mesmos cuidados propostos pela ideia universal de infância sejam consideradas em estado de carência, privação e desvantagem.

Partindo de um movimento a fim de preservar a ideia de “infância universal”, começam a ser planejados programas de pré-escola num sentido compensatório.

(...) supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório. (KRAMER, 1982, p. 6)

Surge a partir dos pensamentos e práticas de educadores como Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan - que desenvolveram trabalhos na educação pré-escolar para crianças carentes em seus respectivos países (KRAMER, 1982) - a ideia de que as crianças das classes sociais mais baixas precisavam de reforço para sanar a carência em relação à linguagem, alimentação, saúde, afeto, cultura e educação e os programas de educação pré-escolar apresentou-se como uma solução para estas problemáticas.

Embora existissem movimentos a favor da institucionalização da educação pré-escolar entre o final do século XIX e início do século XX nos Estados Unidos e Europa, estes eram poucos e perderam suas forças diante de ataques dos professores de ensino elementar quanto a sua ludicidade. Foi com a 2^a Guerra Mundial (1939 – 1945), momento que demandava que mulheres trabalhassem na indústria bélica, ou em funções masculinas enquanto o homem da família estava na guerra, que o movimento ganhou força e nítidas características de solução compensatória. Com a urgência proposta pela guerra, a assistência social à infância teve sua importância enfatizada e estimulou, pela primeira vez, o pensamento sobre as necessidades subjetivas (emocional e social) da criança que estava em situação de guerra.

A movimentação em defesa da infância é intensificada globalmente no ano de 1959 quando é proclamada a *Declaração Universal dos Direitos da Criança* pela *Assembleia das Nações Unidas* que institui que a criança é um sujeito de direitos, preconizando o atendimento educacional e assistencial às

crianças em geral. Ações como estas foram base para o estabelecimento de políticas que assegurassem direitos à criança.

Hoje, por lei, consideram-se crianças todas as pessoas entre 0 e 12 anos de idade incompletos e, embora o “sentimento de infância” e a “infância universal” sigam mobilizando ações a favor da criança, as desigualdades sociais, culturais, políticas, de acesso à educação e à saúde, entre outras, confirmam que “ser criança não necessariamente significa ter infância⁷”.

⁷ Esta ideia de ser criança não significar ter infância é abordada no documentário: SULZBACH, Liliana. *A invenção da Infância*. (Documentário). Porto Alegre/RS, M. Schmiedt Produções. 2000. 26 min. Son, Color, Formato: 16 mm.

4. Institucionalização da Educação Infantil no Brasil

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 determina, no artigo 227º, que a criança e o adolescente estão sob tutela da família, da sociedade e do estado e que têm direitos “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1988, Art. 227). O artigo 7º, deste mesmo documento, estabelece que o adulto tem o direito de que seus dependentes de até 6 anos de idade tenham acesso à programas de assistência social, creches e pré-escolas, determinando estes espaços como estratégias assistenciais aos adultos responsáveis por crianças das classes mais baixas.

Em 1990 a Lei nº 8.069 – do Estatuto da Criança e do Adolescente - estabelece que o acesso às creches e às pré-escolas é direito da criança de até 6 anos de idade e, em 1996, o Art. 29 da Lei nº 9.394 – das diretrizes e bases da educação - estabelece que as creches e as pré-escolas são parte da Educação Básica, caracterizando estes espaços como formativos/educacionais, não apenas assistenciais. Posteriormente, com a lei nº 11.274 de 2006, é preconizada a entrada das crianças no Ensino Fundamental para 6 anos de idade, fazendo com que a educação pré-escolar abranja crianças de até 5 anos de idade.

Em 2009 a Emenda Constitucional 59/2009 estabelece que é dever dos responsáveis matricular todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições educacionais, sendo dever do Município atender as demandas de vagas de forma a garantir à todas as crianças o acesso à educação.

4.1. A construção do currículo da Educação Infantil segundo documentos que regem a prática pedagógica desta etapa

A partir do momento em que a educação infantil se torna parte da educação básica, é necessário que sejam criados documentos que estabeleçam

procedimentos orientadores para a elaboração e execução de propostas pedagógicas que estarão presentes no currículo da etapa.

O currículo é instrumento pedagógico obrigatório nos espaços formais de educação, é formulado pelos profissionais da área da educação ligados às instituições e as normas que regem a construção deste documento buscam garantir o acesso ao currículo mínimo comum para todas as crianças brasileiras, considerando as especificidades culturais e sociais de cada região. Para isto, além de documentos que normatizam as práticas da etapa, foram formulados pelo Ministério da Educação (MEC) documentos complementares com o intuito de guiar/orientar as instituições, baseados nas normas vigentes, como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) que:

(seus volumes) pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, p. 7)

A fim de elucidar o entendimento do que é e de como deve ser organizado o currículo nesta etapa da educação, serão apresentados, neste capítulo, os dois documentos mandatórios orientadores que estabelecem as normas vigentes da Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que são estabelecidas em um documento que discorre sobre as dimensões pedagógicas, sociais, culturais e políticas da educação infantil e apresenta metas que se pretende alcançar através das propostas pedagógicas da etapa; e a Base Nacional Comum Curricular (2018), que apresenta a base para a construção dos currículos em todo o território brasileiro, indicando pontualmente o que, em cada etapa, deve-se considerar no momento dos planejamentos pedagógicos.

4.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010)

Este documento reúne os conceitos que definem a Educação Infantil e os princípios que regem o trabalho dos profissionais da educação no momento do

planejamento das propostas pedagógicas, seja a nível da instituição (espaço físico, materiais, tempo da jornada de trabalho etc.), seja a nível de aula (práticas pedagógicas, avaliação etc.).

Nas DCNEI é definido que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e brincadeiras e, a partir disto, são descritos os princípios para a construção do currículo desta etapa do ensino:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009, p. 6)

O currículo da Educação Infantil não precisa ser formulado por conteúdos vinculados às áreas de conhecimento, mas sim voltado às práticas que promovam vivências da criança junto ao ambiente, com seus pares e com os adultos. Estas práticas são educativas por si só. Por isto, o currículo desta etapa deve ser formulado de forma que o educador ou educadora e a instituição proporcionem condições para que a criança se desenvolva e construa aprendizagens através das experiências com o mundo que a cerca.

O documento evidencia, também, que o objetivo da Educação Infantil não é preparar a criança para sua entrada no Ensino Fundamental e caracteriza a primeira etapa do ensino básico como autônoma, não devendo ser responsável por introduzir de forma precoce conceitos e saberes relativos às outras etapas na vida das crianças.

É, então, de responsabilidade da Educação Infantil organizar um cotidiano de situações que irão gerar ou exercitar aprendizagens e saberes acerca de si, do outro, do mundo, de processos de autocuidado, cuidado com o próximo, higiene, alimentação, modos estabelecidos socialmente para exercer certas funções, construção de identidade, respeito à identidade do outro, cuidado com o meio ambiente, formas de expressão e comunicação, processos criativos, artísticos e linguísticos, brincadeiras e interações. Destaca-se ainda que estas situações que serão apresentadas à criança devem preservar a cultura infantil, não devendo atravessar ou apressar os processos de construção de significado

pessoal ou coletivo destes indivíduos através do estabelecimento de significados da vida adulta.

4.3. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo que busca organizar o currículo de todas as etapas constituintes da educação básica brasileira. Esta organização se dá através do estabelecimento de aprendizagens essenciais as quais os alunos e alunas devem desenvolver ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Especificamente para a Educação Infantil, o documento orienta a construção do currículo e das aulas de forma sistemática através do estabelecimento de: a) direitos de aprendizagem e desenvolvimento; b) campos de experiência; e c) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

- a) Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são explicitados através de seis palavras chaves: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Na BNCC, é estabelecido que se deve formular atividades com intencionalidade pedagógica que contemplam estes direitos.
- b) São campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes campos substituem as disciplinas e buscam ampliar o entendimento de como se dá o aprendizado nesta etapa de ensino. Os nomes dos campos de experiência são fiéis aos seus princípios, bastante autoexplicativos e representam ideias a serem seguidas no momento dos planejamentos escolares, mas na prática encontram-se inúmeros obstáculos para alcançá-los ou até mesmo para identificá-los.

São estes campos que além de orientar, limitam a prática pedagógica na Educação Infantil a fim de assegurar que os direitos de aprendizagem citados anteriormente sejam respeitados, evitando que

se preconize saberes indicados para etapas mais avançadas do desenvolvimento cognitivo da criança, como por exemplo, a alfabetização.

- c) Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil especificam justamente as metas de aprendizagem de cada campo de experiência. Para que as práticas pedagógicas sejam o mais coerente com as especificidades dos momentos da primeira infância, os campos de experiência são divididos em três grupos por faixa etária e, para cada um destes grupos, são descritas as práticas possíveis e expressas através de códigos.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

Figura 1 - recorte da BNCC para exemplificar como se apresentam os campos de experiências.
Fonte: BRASIL, 2018, p. 47.

A forma sistemática de organizar os direitos, objetivos e campos de experiência da BNCC da Educação Infantil busca orientar a estruturação curricular da etapa do início ao fim, estabelecendo pontos fundamentais que o planejamento deve, obrigatoriamente, contemplar. Embora possa parecer uma prática rigorosa, os objetivos expressos através dos campos de experiência têm sentido amplo e buscam delimitar, mas não determinar práticas e permitem que o professor e professora cumpram sua função de analisar a sua turma e organizar práticas que promovam experiências relevantes especificamente para aquele grupo – sempre se reportando às propostas da BNCC.

Portanto, o currículo precisa oferecer experiências que contribuam positivamente para o desenvolvimento físico, afetivo, social, linguístico e cognitivo das crianças. Nenhum desses aspectos é considerado o

mais importante, portanto, mais merecedor de atenção na educação das crianças, e, como são fortemente conectados, não podem ser pensados de forma compartmentada e desarticulada. (BARBOSA et al. 2016, p. 17)

Assim, os estudos feitos sobre os documentos mandatórios buscam amparar a pesquisa em normas que estabelecem a inserção do teatro na Educação Infantil, legitimando a prática feita neste trabalho de conclusão de curso e possibilitando a identificação de como se manifesta o jogo dramático e quais as possíveis contribuições do teatro para os processos de ensino-aprendizagem desta etapa

5. Panorama histórico da Pedagogia do Teatro

O caminho que o ensino do teatro percorre desde suas mais básicas manifestações nos meios educativos, sejam eles formais ou informais, são de extrema importância para se pensar em como ele se consolida enquanto instrumento pedagógico nos espaços formais de educação. A fim de estabelecer esta contextualização, neste capítulo discorro suscintamente sobre momentos históricos, sociais e políticos que influenciaram o ensino do teatro.

No Brasil colônia (a partir de 1549) os jesuítas, padres da Companhia de Jesus, tinham como objetivo catequizar os índios nativos brasileiros e introduzir a eles a cultura europeia. Utilizavam, para isto, a educação como ferramenta facilitadora. Em suas aulas utilizavam o teatro – ainda que pouco - como recurso instrumental e contextualista ou seja, estas práticas não buscavam desenvolver a linguagem em si, mas sim utilizá-la em benefício de outras áreas de interesse dos colonizadores como o ensino da língua portuguesa e o ensino religioso. Já no campo da representação dramática, com a colaboração de burgueses e com número expressivo de espectadores, os jesuítas ensaiavam índios homens para que fizessem representações alegóricas religiosas para a população.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, tem-se pouca documentação da utilização da linguagem teatral, mesmo quanto as representações religiosas, mas imagina-se que não havia motivos para sumir de forma repentina apenas por conta da evasão dos jesuítas, embora tenham certamente abrandado. No que diz respeito ao ensino ofertado pelos padres jesuítas, permaneceu o apreço pelas disciplinas literárias e ao teatro restou a qualidade de fútil. Mesmo com a falta de registros, é inconcebível imaginar que algo intrínseco à forma de comunicação humana tenha desaparecido por completo até mesmo em sua forma mais básica de manifestação através das brincadeiras e jogos estabelecidos pelos seres humanos.

No século XIX, são criadas a Academia de Belas Artes e a Escola de Ciências, Artes e Ofício no Rio de Janeiro, a fim de semelhar Portugal à

Inglaterra. Estas instituições dão visibilidade ao ensino da arte, ainda que este continuasse subestimado.

Com a Proclamação da Independência do Brasil, em 1823, a educação passou a ser pauta permanentemente discutida, mas, ao invés de serem consideradas as necessidades educacionais do povo, foram priorizadas as necessidades de formação de pessoas em áreas de interesse imediato da corte, como Direito, Medicina, Belas-Artes e Engenharia Militar (SANTANA, 1989, p. 64).

Por volta do final do século XIX e início do século XX, instaura-se um novo pensamento sobre o trabalho do ator: antes o ator era aquele que fazia com maestria o mesmo papel a vida inteira, com a revolução cênica entende-se que ator deve ser versátil e dominar muitas técnicas diferentes para poder trabalhar em qualquer texto. Esta nova visão do ator, por si só, é uma primeira demanda por escolas de arte dramática.

Seguindo essa trajetória, muitas universidades do Ocidente criaram núcleos ou grupos teatrais que aos poucos foram transformando-se em cursos superiores. No Brasil esse fenômeno ocorreu principalmente na década de 60, com a criação de grupos teatrais amadores em muitos lugares do país e a profissionalização que lhe foi decorrente; a realização de festivais em todos os ramos das artes; a multiplicação das escolas de arte dramática, muitas das quais foram federalizadas e, em alguns casos, incorporadas às universidades. (SANTANA, 1989, p. 66)

Neste momento, porém, o ensino de teatro era direcionado à atores e futuros atores e ainda não ocupava o lugar de disciplina dentro de instituições de ensino. Foi com o surgimento da Escola de Arte Dramática (1948), da Escola de Teatro da UFBA (1956) e do Curso de Arte Dramática (1958) que se forma o alicerce para a construção de cursos de ensino superior com foco na formação do professor de teatro.

O escolanovismo, movimento que buscava uma renovação no ensino, ganha forças na primeira metade do século XX no Brasil, com inspiração neste movimento, Augusto Rodrigues funda a primeira Escolinha de Arte do Brasil em 1948, no Rio de Janeiro e, posteriormente, expandiu-se por todo o território nacional. Estas escolas valorizavam as artes – principalmente visuais e plásticas

- como forma de as crianças se expressarem e foram as primeiras instituições habilitadas a ofertarem cursos de formação de arte-educadores.

Segundo Japiassu (2008), por volta deste período, com o progressivo interesse da educação pela arte, o teatro passa a ser pensado sob a perspectiva pedagógica por ser:

Importante *meio de comunicação e expressão* que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como *forma de conhecimento* capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada. (JAPIASSU, 2008, p. 28)

Este momento atribui ao teatro o entendimento de que ele pode ser uma estratégia pedagógica em qualquer contexto educacional e não apenas uma ferramenta para ator e atriz, contribuindo para a difusão da linguagem no ensino.

Em 1971, a lei nº 5692 estabelece a obrigatoriedade da disciplina de Educação Artística no currículo do 1º e 2º grau do ensino formal, legitimando que o teatro e as outras linguagens artísticas pertencem, também, à escola. Espaços tais como as Escolinhas de Arte do Brasil, o Serviço Nacional de Teatro (SNT), o Teatro Tablado e escolas de arte dramática se mobilizaram e passaram a oferecer cursos de formação diante da falta de professores habilitados em teatro e, por fim, começam a surgir os cursos de graduação em teatro – licenciatura para a formação de professores de teatro.

Sendo a licenciatura o espaço de formação do professor e professora que poderá atuar nos espaços de educação formal, o teatro começa a se consolidar enquanto disciplina - não apenas estratégia pedagógica em função de outras disciplinas – dentro das escolas. Com o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa do ensino básico em 1996 e com a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 anos na Educação Infantil em 2009, começa-se a pensar nestes espaços como campo para a linguagem teatral.

Hoje o professor e professora de teatro encontram-se, também, nos espaços de Educação Infantil e, alicerçados pelas normas – as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular que regem as

propostas pedagógicas desta etapa e que asseguram às crianças o direito de acesso às quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), buscam soluções metodológicas que deem conta das especificidades da etapa.

5.1. Potencialidades pedagógicas do teatro na Educação Infantil

O teatro na Educação Infantil que me refiro neste trabalho consiste no teatro em sua forma mais elementar e é apresentado através de jogos e brincadeiras em que a criança dramatiza ou simboliza (seja com o corpo ou com objetos) e que são espontâneos ou orientados pelo professor ou professora respeitando e proporcionando experiências imaginativas e criativas autônomas. O valor educativo deste tipo de jogo infantil e teatral se encontra na própria ação dramática e não na preocupação estrutural ou no produto do teatro como o adulto e adulta conhecem.

(...) as atividades teatrais que tentam reproduzir as formas do teatro adulto são pouco conformes e recomendáveis para a criança. (...) É necessário não esquecer que a lei básica da criatividade infantil demonstra que o seu valor se baseia não nos seus resultados, não no produto da criação, mas no próprio processo. (VYGOTSKY, 2012, p. 119)

O jogo dramático, terminologia definida pelo teatrólogo inglês Peter Slade (1978), consiste em uma metodologia que indica a possibilidade de o adulto ou adulta apresentarem à criança situações que a vida ainda não a apresentou ou situações que necessitam ser repetidas, permitindo que ela explore, de forma segura (já que está tudo na imaginação), as possibilidades que as circunstâncias disponibilizam a ela.

(Para Slade) o objetivo do jogo dramático é equacionado pelas experiências pessoais e emocionais dos jogadores. O valor máximo da atividade é a espontaneidade, a ser atingida através da absorção e sinceridade durante a realização do jogo. (SANTANA e KOUDELA, 2006, p. 148)

A dramatização é uma condição natural da vida da criança e ocorre independentemente da orientação ou intervenção do adulto: é a forma de exploração de mundo inerente à infância. O jogo espontâneo das crianças já cumpre, por si só, a função de educar pois permite que a criança experimente e amplie suas vivências a partir de um mundo ficcional.

O jogo é a escola de vida da criança, que a educa espiritual e fisicamente. O seu significado é enorme para a formação do caráter e para o amadurecimento da mundividência do futuro adulto. Podemos considerar o jogo a primeira forma de dramatização (...) (VYGOTSKY, 2012, p. 118)

Mas, ao aliarmos o olhar cuidadoso do educador ou educadora à prática, é possível atribuir intencionalidades pedagógicas ao jogo para que pontos relevantes para um grupo específico de crianças sejam discutidos. Para além de fazer a seleção de jogos pertinentes para a turma, as orientações do adulto ou adulta em meio a brincadeira infantil vêm para arrematar pontas que podem ficar soltas por conta da – ainda – pouca vivência da criança.

É função do professor mediar as relações que se estabelecem entre as crianças. Ele deve ser capaz de contornar situações de disputa, superando seus preconceitos e limitações em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso dos alunos. (SANTOS, 2000, p. 185)

O jogo dramático possui uma ambiguidade em sua conceituação podendo ser considerado tanto como o jogo orientado pelo adulto e adulta quanto o jogo espontâneo da criança – ou faz de conta. Para englobar esta vertente de conceituação, procurei, além de estabelecer/propor jogos dramáticos à turma, observar os já existentes próprios da infância e independentes de orientações/intervenções dos adultos e adultas.

o termo *jogo dramático* serve aqui para designar tanto o ato de fazer de conta, espontâneo na criança pequena, quanto uma modalidade de atuação coletiva que resulta da intervenção deliberada do adulto, visando à diversificação e ao enriquecimento da ação de caráter ficcional. Duas modalidades lúdicas – uma inerente a todos os seres humanos e outra vinculada a uma intenção pedagógica – são apresentadas sob o mesmo nome: *jogo dramático*. (PUPO, 2005, p. 223)

Cabe ainda ressaltar que, os jogos teatrais e tradicionais, elaborados por Spolin (2008), são aliados muito valiosos das práticas na Educação Infantil, pois trabalham na elaboração e exercício de capacidades pessoais e sociais (improvisação, comunicação, imaginação, criatividade, linguagem, resolução de problemática etc.), percepção corporal e espacial, na identificação e respeito ao conjunto de regras próprios do jogo e, para além de todas estas serem pertinentes características à linguagem teatral, pode-se trabalhar fundamentos e elementos específicos da própria linguagem. Estudando os jogos teatrais, Vera Lúcia Santos (2000) aponta que:

Essa visão de educação implica, pois, uma postura epistemológica que não se constrói a partir de soluções pré-moldadas, mas de um trabalho pedagógico intencionalmente voltado para o desenvolvimento global da criança, compreendida como protagonista no processo de construção da teatralidade. (SANTOS, 2000, p. 68)

A BNCC da Educação Infantil, apesar de não ser segmentada em disciplinas, apresenta elementos de disciplinas como estratégias pedagógicas a serem utilizadas nas aulas da etapa: inclusive elementos próprios da linguagem teatral e elementos que podem ser desenvolvidos através dela.

Como já mencionado, os direitos de aprendizagem evidenciam como palavras-chave seis verbos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Cada um destes verbos é discorrido em pequenos parágrafos definindo que a criança tem direito a acessar algumas práticas como a utilização, elaboração e exercício de diversas linguagens, criatividade, ampliação da expressividade e a investigação em arte. Nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, onde cada campo de experiência é destrinchado e pensado com mais afínco, as brincadeiras, jogos e linguagens artísticas são constantemente citadas como possíveis práticas pedagógicas. Ainda, é importante enfatizar que os eixos estruturantes das práticas na Educação Infantil são estabelecidos, neste documento, como as interações e brincadeiras.

É possível identificar, no parágrafo acima, que algumas das linhas de ação estabelecidas pela BNCC propõem exercitar capacidades análogas às que as metodologias de teatro que discorri durante este capítulo também exercitam, justificando, então, a inserção da prática teatral no espaço educativo da pré-escola.

6. O chão da escola: as convenções escolhidas e as convenções que escolheram a professora.

Neste momento do trabalho, irei discorrer sobre como foram pensadas as aulas de teatro para a turma, como realmente se deram estas aulas – já que a prática difere muito do planejado – e analisar, por fim, como identifiquei o jogo dramático nas brincadeiras destas crianças e como acredito que o fazer teatral tenha contribuído para o processo de ensino-aprendizagem desta turma.

O planejamento da ação pedagógica, orientado cuidadosamente pela prof.^a Andrisa Kemel Zanella, contou com observação prévia da turma, com o intuito de que eu conhecesse o campo de ação e, posterior a este reconhecimento, se deu a organização das possíveis práticas para a regência naquele contexto, visando a construção e adequação das práticas.

Primeiramente, fiz a visita à escola para conhecer o espaço e realizar a observação da turma. A partir desta visita, montei o planejamento de forma a considerar o espaço e a turma já conhecidos: a turma tinha, naquele momento, 17 alunos e alunas matriculados, sendo cerca de 10 assíduos – na minha segunda aula foram matriculados mais 3 alunos. Ocupa uma das maiores salas da escola (Figura 2), com 5 classes escolares redondas e cadeiras proporcionais às crianças em tamanho e tem a vantagem de possuir dois banheiros - também adequados em tamanho - para o uso dos alunos e alunas. Na sala de aula tem uma estante recheada de brinquedos e alguns outros elementos à vista e alcance das crianças (pode ser observada ao fundo da Figura 2).

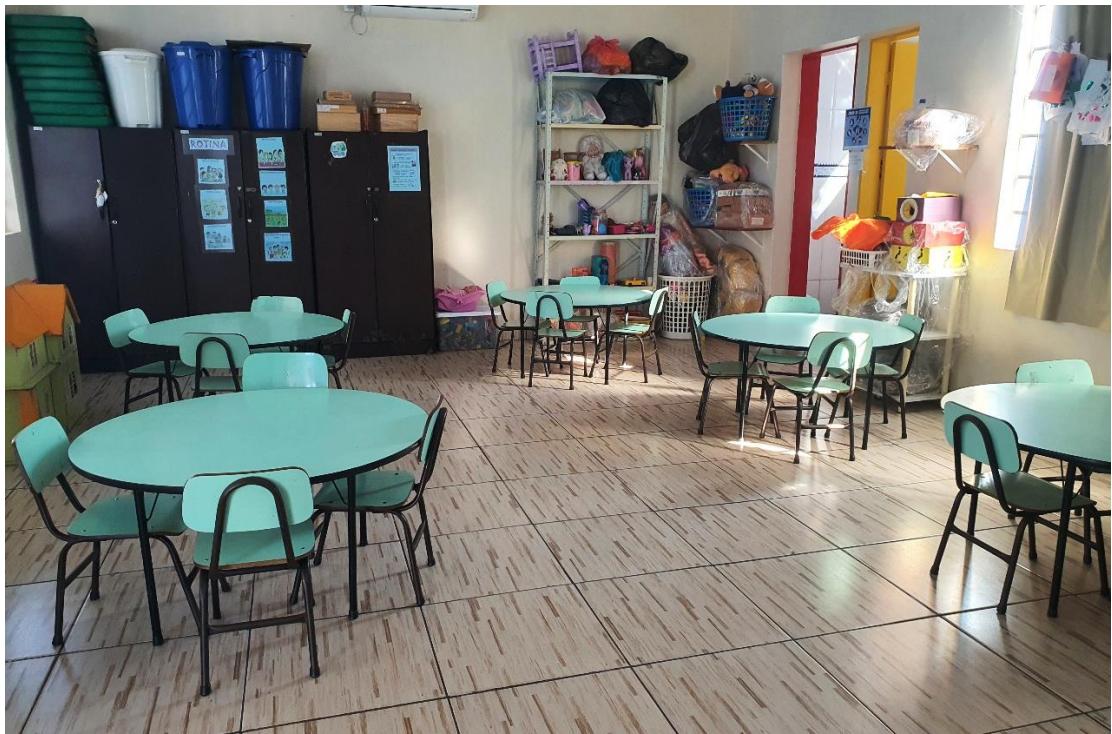


Figura 2 - fotografia da sala de aula organizada com a disposição original.
Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

O período de regência presencial proposto para finalizar o Residência Pedagógica foi de 6 semanas, além da semana reservada para a observação da turma, me dando a oportunidade de formular 6 aulas de 2 horas para as crianças. Cabe ressaltar que, neste período, inseri-me e vivenciei o cotidiano escolar intensamente.

Para as minhas aulas eu estabeleci os seguintes procedimentos de organização da sala: antes de as crianças entrarem na sala de aula eu colocava todas as mesas em um canto e fazia um círculo de cadeiras no meio da sala (Figura 3) e, em certo momento da aula, pedia ajuda para mover estas cadeiras para um outro canto da sala, estabelecendo a nossa área de jogo (Spolin, 2008). Ao finalizarmos os jogos, crianças e eu organizarmos a sala na sua disposição original.

As escolas nem sempre dispõem de espaços ideais para a realização das atividades a que se propõem. Neste sentido, o professor deve buscar minimizar as dificuldades procurando, com um pouco de atenção e bom senso, transformar o ambiente da sala de aula, adequando-o às suas necessidades e às de seus alunos. (SANTOS, 2000, p. 185)



Figura 3 - fotografia sala de aula organizada na disposição escolhida por mim para darmos início às nossas aulas de teatro
Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

Conforme as aulas aconteciam fui percebendo alguns padrões e demandas próprias da idade dos alunos e alunas que me fizeram estabelecer alguns procedimentos práticos: todo início de aula dívamos início às atividades após cantar a música conhecida por mim por *Menina na árvore* que narra a história de uma menina que tenta subir em uma árvore e é acompanhada com gestos de mãos representando a história; estabeleci, também, o momento do brinquedo e o momento do desenho.

As atividades planejadas por mim tiveram como objetivo principal instaurar um ambiente de brincadeiras livres a partir de estímulos buscando dar espaço aos jogos dramáticos espontâneos da infância.

Através do brincar, as habilidades e estratégias necessárias para o jogo são desenvolvidas. Engenhosidade e inventividade enfrentam todas as crises que o jogo apresenta, pois todos os participantes estão livres para atingir o objetivo do jogo à sua maneira. (SPOLIN, 2008, p. 30)

Para isto, além de selecionar jogos de regras bem definidas para o começo das aulas, propus estímulos a fim de auxiliar na construção de jogos dramáticos livres. Porém, após duas aulas, percebi que as crianças demandam muitas orientações, mesmo quando deixadas livres para criar, e precisei passar a construir atividades mais curtas e com maior número de direcionamentos, me reportando, em maioria, aos jogos teatrais de Spolin e jogos tradicionais.

Fizeram parte das minhas aulas, então, os jogos tradicionais coelhinho saí da toca, morto-vivo, estátua e espelho; e jogos teatrais de mimetização de animais (a partir de estímulos que remetem à natureza como folhas secas, sons e sacos sensoriais), faz-de-conta (sugerindo que está frio, calor, noite, vento etc.), paisagens sonoras e contação de histórias identificando os fundamentos do jogo teatral *onde, quem e o que* sugeridos pela autora Viola Spolin (2008).

Sendo os momentos dos brinquedos e do desenho práticas usuais para a turma, as crianças demandaram estas práticas na minha aula também. Passei, então, a contar com estes momentos nos meus planejamentos e, ao invés de intervir com orientações, observei como se manifestava o jogo dramático nestes momentos.

6.1. A prática teatral na Educação Infantil

Para que eu pudesse discorrer sobre estas aulas neste trabalho de forma fiel e evitar ficar escrevendo em meio às atividades, todos os encontros foram gravados em áudio para consulta posterior. Este procedimento foi escolhido por eu entender que, apesar dos planos de aula serem escritos previamente, as aulas se modificam conforme as demandas da turma e as minhas percepções quanto a adequações que achasse necessárias. Ainda, na posição de professora, tive dificuldade em registrar a quantidade de imagens que pretendia por conta da energia e ritmo das aulas, não conseguindo obter imagens de todas as atividades propostas, apenas de alguns momentos em que fiquei livre para fotografá-los⁸.

⁸ Autorizações do uso de imagem em posse da autora deste trabalho.

I. Descrição e análise da aula 1:

Quando as crianças chegaram na sala de aula estranharam a nova disposição das cadeiras – que estavam em círculo – e exploraram o espaço com movimentos circulares (Figura 4) me fazendo recordar da observação feita por Slade (1978) sobre as movimentações circulares das crianças desde bebês, apontando que “entre os cinco e os sete anos, vemos os círculos se alargando, e nas escolas pré-primárias aparece o verdadeiro grande círculo cooperativo, com quase todo mundo participando, e também o círculo cheio, com todos correndo em volta.”.



Figura 4 - alunos explorando a nova disposição de espaço com movimentos circulares.
Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

Em meio à agitação das crianças em resposta a novidade, poucos se sentaram, até mesmo quando orientei que se sentassem. Propus, então, que nos sentássemos no chão e eles concordaram. Me apresentei a eles e elas disseram seus nomes para mim e logo pedi ajuda para juntarmos as cadeiras em um canto da sala.

Propus o jogo tradicional chamado coelhinho sai da toca e utilizei bambolês para delimitar cada toca. Atendi o pedido dos alunos de jogar batatinha frita 1, 2, 3, mas tive que pará-lo no início, já que houve referências da série

Round 6⁹. Propus um jogo de imitação em que cada um deveria representar o animal que gostaria de ser e este ocorreu de forma muito efêmera, acabando com a brincadeira muito rapidamente. Comecei, então, a sugerir animais para elas imitarem e todas aderiram à brincadeira.

Pedi que os alunos e alunas fizessem um grande círculo ocupando a sala inteira e, apesar de concordarem, não o fizeram. Se amontoaram em um canto da sala tão próximos que chegaram a se machucar: percebi que eles e elas ainda não tinham a concepção da disposição em roda, já que não é prática usual nas comunidades escolares e familiares. Orientei um afastamento entre eles para evitar que se machucassem.

Levei elementos para estimular uma brincadeira livre sobre a temática natureza: sacos sensoriais (Figura 5), sons, folhas e flores secas. A exploração dos elementos pelos alunos e alunas foi intensa e cheia de descobertas. Porém, não motivou a brincadeira espontânea e senti a necessidade de intervir com orientações: faz de conta que estamos na floresta e está frio, calor, noite, vocês estão procurando comida, fazendo uma cabana etc.



Figura 5 – fotografia de alunos explorando sacos sensoriais com elementos da natureza ou que remetiam à elementos da natureza.

⁹ Série coreana da Netflix que retrata um grupo de pessoas em dificuldades financeiras sendo submetidas a brincadeiras mortais com o objetivo de o único sobrevivente ganhar uma expressiva quantia de dinheiro. Um dos jogos foi traduzido para o português como o “batatinha frita 1, 2, 3”.

Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

Em certo momento, os alunos e alunas começaram a pegar os brinquedos dispostos na estante sem o meu consentimento. Tentei trazer de volta a atenção deles para a atividade sendo proposta por mim e não obtive sucesso. Visto que o momento do brinquedo já era algo estabelecido nas aulas desta turma, não tive interesse em redirecionar a atividade, mas sim observar esta brincadeira.

Pedi ajuda para recolocar as mesas e cadeiras nas posições usuais, para que pudessem brincar nas mesas e, depois de um tempo do momento da brincadeira, pedi que eles desenhassem algo que gostaram da aula enquanto chamava dois por vez para a escovação de dentes.

II. Descrição e análise da aula 2:

As crianças começaram a perceber o significado das cadeiras na nova disposição e, depois da correria e brincadeira inicial – e natural – algumas começaram a se sentar, outras perceberam que era o momento de sentar quando eu me sentei e algumas apenas quando eu falei que era momento de se sentar. Quando eu sinalizei através da fala que era momento de se sentar, os colegas que já estavam sentados repetiam que era para se sentar (Figura 6).



Figura 6 – fotografia de alunos já reconhecendo a disposição de cadeiras em círculo como momento de se sentar.

Fonte: Cristiane Aldavez Alves, 2022.

Rememoramos o que havíamos feito na semana anterior através de conversa e posteriormente através da mostra dos desenhos feitos naquele dia e fala sobre o que eram e a quem pertenciam. Fiz, em um canto da sala, um local para expor os desenhos junto com eles, e o fizemos. Juntamos todas as cadeiras em um espaço da sala e mostramos para a professora Cristiane Aldavez Alves a imitação de bichos que havíamos feito na semana anterior.

Brincamos de estátua com música: eu colocava uma música e todos nós dançávamos, quando a música era parada eu falava “estátua” e todos congelavam como estavam. Ao voltar a música, voltava a movimentação. Propus, neste momento, que os alunos e alunas explorassem os níveis alto e baixo e, assim, toda vez que parava a música eles e elas paravam em uma pose o máximo eretos ou o máximo próximos ao chão que conseguiam.

Pedi que a turma se dividisse em duplas e exemplifiquei como funciona a brincadeira de modelar o corpo do outro ou outra como se estivesse esculpindo uma obra de arte. A grande maioria dos alunos o fez, dentro de suas possibilidades e limitações. Na sequência, percebendo o entusiasmo deles pela brincadeira com comandos, propus caminharmos explorando diferentes velocidades, a partir do que estava observando da movimentação deles: câmera lenta, devagar (velocidade 1), média (velocidade 2) e rápida (velocidade 3).

Neste momento, um dos alunos pegou um cadarço (elemento que fica acessível a todos e todas) e gerou uma onda de alunos e alunas pegando os cadarços e brincando com eles: surgiram vários caubóis, mas a brincadeira se limitou a uns enlaçarem aos outros até que a hora do lanche fosse anunciada.

A fim de incentivar a brincadeira livre, fiz no chão um caminho de fita crepe como se fosse um circuito e quando eles voltaram do lanche não tive tempo de conversar com eles sobre a atividade que seria proposta antes de um deles começar a puxar a fita do chão e todos acompanharem, gerando uma brincadeira com as fitas emboladas e os cadarços. Só consegui identificar que alguns ainda brincavam de caubói. Logo pedi ajuda para organizar a sala de volta para a disposição original e estabeleci o momento do brinquedo até e, depois, pedi que fizessem um desenho.

Nesta aula, três alunos novos começaram a frequentar a pré-escola: dois deles estavam pela primeira vez em uma escola, estavam muito tímidos e resistindo às propostas de atividade e o outro foi transferido de escola e estava muito agitado e querendo mostrar os materiais e brinquedos que havia levado de casa, chamando a atenção e desconcentrando os colegas. Este mesmo aluno que estava energético foi o que iniciou a brincadeira com os caderços e a retirada da fita do chão na minha tentativa de proposta de jogo. Esta situação é comum e deve ser considerada, embora não esperada em planejamento prévio, e justamente ela desviou o rumo da aula. Mas, de forma alguma, a aula teve seu valor perdido: as brincadeiras propostas e construídas pelas crianças foram muito ricas em criatividade e imaginação.

III. Descrição e análise da aula 3:

Observando e analisando os encontros anteriores, percebi que alguns estilos de prática faziam mais sucesso que outros – como brincadeiras com música – e que eles e elas são extremamente ligados à ritmo, comandos e rotina, demandando, sistematicamente, atividades que preencham os parâmetros estabelecidos por eles ou, então, não participavam ou participavam de forma nitidamente forçada. Pensando nisso, resolvi estabelecer alguns padrões que seriam repetidos em todas as minhas aulas, a fim de otimizar os nossos encontros.

Neste encontro, resolvi demarcar com fita um círculo no chão para que as crianças aprendessem a se posicionar no momento dos jogos de roda (Figura 7), porém assim que as crianças chegaram começaram a puxar a fita do chão, desfazendo a forma.



Figura 7 – fotografia da sala de aula organizada na disposição em que começamos a aula com a forma circular demarcada em fita.

Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

Estabeleci que começaria todas as aulas futuras propondo a música com gestos que chamo de *menina na árvore*¹⁰ em que cantamos uma narrativa sobre uma menina que sobe em uma árvore três vezes, nas primeira duas vezes e cai e na última consegue sentar-se na árvore. Esta música é acompanhada por gestos que representam a história. Posteriormente, em meio a conversas deles sobre quais animais de estimação cada um tinha – estimulada por um arranhão de gato no rosto de um dos alunos, pedi que me ajudassem a colocar as cadeiras em um canto da sala, sempre participando do assunto.

Coloquei uma música e todos e todas começaram a dançar. Estabeleci que quando eu batesse uma palma eles deveriam agachar e quando eu batesse duas palmas eles deveriam pular. Logo após esta atividade, pedi que todos

¹⁰ “Uma menina na árvore subia, tão mais alto ninguém a via. Ela pula de galho em galho, entra num belo ninho. Se ouve um estalinho, oi, “cre, cre, cre”, tchibum, caiu no chão... Ai o meu joelho, ai o meu bumbum” A música se repete da mesma forma duas vezes e na terceira a menina consegue subir na árvore, modificando o verso final para uma fala narrada “desta vez não houve estalinho. A menina subiu na árvore, sentou em um galho, balançou as suas perninhas e ficou vendo as crianças brincarem lá em baixo: oi crianças!”.

dessem as mãos e esticassem os braços o máximo que conseguissem e soltassem as mãos ficando no lugar em que pararam: sucesso! Formamos nossa primeira roda – não perfeita, mas feita! Nesta disposição fizemos o jogo do espelho, mas com um aluno ou aluna no meio e todos os outros e outras o imitando. Foram todos, um por vez.

Propus uma atividade chamada de paisagem sonora em que coloquei um som de fazenda para ouvirmos juntos e, depois de ouvirmos por uns minutos, fiz perguntas como “que lugar é este?”, “como ele é?”, “o que tem lá?”, “quem está ou pode estar neste lugar?” e “o que dá para fazer neste lugar?”.

Na volta do lanche eles brincaram com os brinquedos que haviam sido abandonados na sala e depois de cerca de 15 minutos estabeleci o momento de desenhar algo que foi identificado na atividade paisagem sonora.



Figura 8 – fotografia de alunos e alunas desenhando.
Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

IV. Descrição e análise da aula 4:

Propus a música com gestos *menina na árvore* e conversamos um pouco. Esta turma sente bastante necessidade em falar da vida cotidiana, percebendo isso e que ponderando que essa prática tem valor imensurável, abri espaço para o bate-papo. Conversamos sobre as estampas nas roupas deles que iam de

super-heróis à personagens de jogos de *videogame* e, em meio a esta conversa, as crianças começaram a se questionar sobre onde estaria um colega deles que havia faltado ao encontro e as suposições foram divertidíssimas: ele estava doente, viajando, em Marte ou no planeta do *Sonic*¹¹. Quando a última suposição foi feita, houve uma onda de discussões sobre a impossibilidade de o colega estar no planeta do *Sonic* já que o *Sonic* não existe. Em meio a conversa, levantei e coloquei minha cadeira no canto da sala. As crianças percebendo, começaram a fazer o mesmo, seguindo a conversa.

Coloquei uma música e eles, de prontidão, começaram a dançar. Repeti os comandos de uma das aulas anteriores (uma palma é para agachar e duas é para pular) e acrescentei um terceiro comando: quando eu batesse três palmas todos e todas deveriam se deitar no chão. Acabando a música, me sentei no chão e as crianças começaram a se sentar na minha volta, coloquei uma contação da história *O Leão e o Rato*¹² para eles ouvirem e pedi que prestassem atenção, o que a maioria fez. Ao finalizar a história, conversamos sobre os personagens que estavam presentes, o lugar onde estavam e o que estavam fazendo.

Percebendo que as crianças começaram a se dispersar, as convidei a brincar comigo de cabeça, ombro, joelho e pé, acompanhada da música, e parte da turma brincou e outra não. Comecei, então, a organizar a sala na disposição original – o que levou as crianças a me auxiliaram - e estabeleci o momento do brinquedo aliado ao uso de massa de modelar, estimulando jogos dramáticos em grande maioria de feitura de alimentos (Figura 9).

¹¹ Personagem de uma franquia de jogos japonesa produzida pela Sega.

¹² Fábula do francês Jean de La Fontaine (1621-1695) que conta a história da amizade entre um rato medroso e o leão, rei da floresta.



Figura 9 – fotografia de aluno esperando bolinhas de chocolate saírem do forno (segundo ele) para me oferecer.

Fonte: Cristiane Aldavez Alves, 2022.

Na volta do lanche pedi que eles desenhassem alguma coisa identificada na contação de história, mas grande maioria acabou produzindo desenhos que não tinham a ver com a temática.

V. Descrição e análise da aula 5:

Com as cadeiras em círculo, propus a música com gestos *menina na árvore*, já bem difundida entre as crianças que a seguem cantando e gesticulando. Logo já fomos nos levantando e organizando a sala de forma a liberar o máximo de espaço para começarmos os jogos e brincadeiras: propus fazermos morto-vivo e estátua, jogos muito requisitados e de grande adesão das crianças. Em meio ao último jogo, um dos alunos começou a chorar por conta do barulho dos colegas – que estava como de costume, conversei com ele e ele

manifestou muita dor de cabeça. Fui então pedir orientações para a professora Cristiane Aldavez Alves que o levou para ficar fora da sala. No momento em que eu não consegui dar conta de orientar as crianças, elas direcionaram a atenção para as fileiras de cadeiras no fundo da sala e começaram uma espécie de circuito (Figura 10). Diante do grande interesse de todos e todas na brincadeira, me limitei a orientar de forma a prevenir machucados e fiquei atenta a qualquer jogo dramático espontâneo que pudesse começar neste contexto, mas não aconteceu.



Figura 10 – fotografia das crianças brincando nas cadeiras enfileiradas.
Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

Já próximo ao horário do lanche, comecei a organizar a sala na disposição original e fui ajudada pelas crianças. Estabeleci o momento do brinquedo e, posterior ao horário do lanche, o momento do desenho. Este segundo durou muito pouco, já que naquele dia dentistas visitaram as salas de aula passando orientações de higiene bucal às crianças (Figura 11).



Figura 11 - fotografia de dentistas orientando as crianças na escovação de dentes.
Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

VI. Descrição e análise da aula 6:

Dei início a aula, como de costume, com a música com gestos *menina na árvore* e, logo, contei que aquele seria nosso último encontro. Perguntei o que acharam dos nossos encontros e tive retornos sem aprofundamentos e em coro: gostei! Um dos alunos disse que iria me desenhar para me dar de presente no final da aula e um outro disse que iria sentir saudades.

Organizamos a sala de forma a liberar o máximo de espaço e propus refazermos atividades que eles e elas já haviam feito e que tinham sido aderidas pela grande maioria. Coloquei músicas para fazermos os jogos morto-vivo e estátua, jogos estes que fizeram grande sucesso durante as aulas anteriores. No jogo de estátua, toda vez que a música parava eu andava pela sala comentando as poses e as chamando de “obra de arte”, o que incentivou que eles e elas se esforçassem cada vez mais em fazer posições diferenciadas e mantê-las. Posterior a isto, fizemos o jogo do espelho em círculo: um por vez ia ao meio da roda e propunha movimentações enquanto os outros copiavam os movimentos (Figura 12).



Figura 12 – fotografia das crianças brincando de espelho (jogo tradicional com modificação feita por mim).

Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

O jogo do espelho teve seu início, mas não durou muito tempo: um aluno - com quem já havia acontecido esta situação - começou a chorar por conta dos gritos dos colegas. Pedi auxílio à professora Cristiane Aldavez Alves e fui informada de que aquilo vinha se repetindo com frequência e que foi identificado pela escola que é algo comportamental, já que quando este mesmo aluno entra nas brincadeiras – minutos após as reclamações - ele não só não se incomoda com o barulho, mas fala em alto tom também. Identifiquei este comportamento dele nas minhas atividades

Havia planejado fazer uma brincadeira de faz-de-conta através de orientações após as brincadeiras com música, mas diante da problemática citada no parágrafo anterior, tive uma boa parte da aula dedicada à situação e acabei não tendo condições de propor a brincadeira e tomar conta do ocorrido ao mesmo tempo. Esta lacuna de tempo sem orientações às crianças fez com que elas começassem a pegar brinquedos. Tentei ainda seguir o jogo do espelho, mas parte da turma que já estava com brinquedos não aderiu e optei por organizarmos a sala na disposição original e passar, oficialmente, para o momento do brinquedo (Figura 13).



Figura 13 – fotografia das crianças brincando com brinquedos.
Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

Neste momento, se salientou a brincadeira de computador imaginário: dois alunos que tinham pegado teclados de computador começaram a brincar de um jogo *online* e, logo, outro que havia pegado um *notebook* de brinquedo e um outro que havia pegado um telefone juntaram-se a eles.

6.2. Invetigações e reflexões sobre a prática vivenciada

Das problemáticas que transpassam o trabalho do professor e da professora na escola as que mais se evidenciaram nas minhas práticas foram: espaço físico, quantidade de alunos e alunas, questões e conhecimentos próprios das idades dos alunos e alunas, elementos que estão disponíveis na sala de aula, e interrupções da aula (lanche e recreio).

A sala de aula em que esta turma de pré-escola se encontra, apesar de ser uma das maiores da escola – como citei anteriormente, fica relativamente pequena para a quantidade de alunos e alunas que frequentam a aula. Cerca de 13 alunos e alunas estavam assíduos durante o período da minha regência e, além de já ser uma turma numerosa, é uma turma com média de 5 anos de idade

e que é natural que, com esta idade, haja muita agitação e movimentação e pouco foco e atenção plenos de todos, ao mesmo tempo, em pequeno espaço. Por si só, a quantidade excessiva de crianças para um único professor ou professora já é uma problemática muito expressiva, já que as demandas das crianças desta idade são muitas e não conseguimos dar conta delas todas e da aula.

No trabalho com a Educação Infantil, é importante lembrar, ainda, que lidamos com algumas crianças que já conviviam com outras crianças e adultos – seja com parentes ou porque já estiveram inseridos em outros espaços educacionais ou assistenciais - e com algumas outras que nunca tiveram estas experiências. O convívio, a cooperação, a cumplicidade e o compartilhamento de espaços e objetos também são conhecimentos e são adquiridos conforme experienciados. Algumas crianças estão começando esta jornada no momento em que entram na pré-escola!

Faz parte do trabalho do professor e da professora da Educação Infantil considerar que a disparidade de experiências entre os alunos e alunas irá acarretar problemáticas a serem solucionadas quando as crianças começam a se relacionar umas com as outras, com adultos e com espaços dos quais não estão habituados: “cabe, então, aos professores se indagarem acerca de que experiências poderão ser significativas para as “suas” crianças, naquele específico momento das trajetórias que elas individualmente e como grupo estão vivendo” (BARBOSA *et al.* p. 17, 2016).



Figura 14 – fotografia de alunas que pegaram, no momento do brinquedo, todos animais e dinossauros de plástico da prateleira e, já na mesa, juntaram todos para dividir de forma justa.
Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

Algumas outras questões advêm das coisas ainda desconhecidas pela criança - por conta da pouca idade - que também transpassam as práticas significativamente, como a dependência que a criança ainda tem – algumas em maior outras em menor nível - para ir ao banheiro, limpar o nariz, abrir e fechar a garrafa de água, abrir e fechar mochilas, tirar e colocar moletons e casacos, amarrar tênis e cabelos e resolver situações em que se machucou ou foi machucada (mesmo o mínimo conflito gera uma forte comoção entre as crianças), por exemplo. Este cuidado físico é previsto pela BNCC (2018) e pelas DCNEI (2010) quando é estabelecido que as instituições de Educação Infantil devem aliar educação ao cuidado e organizar práticas que prezem pela emancipação das crianças em atividades básicas, compartilhando esta responsabilidade com a comunidade familiar.

Então, é preciso entender que, por mais bem formulado que esteja o planejamento de aula, o professor e professora da Educação Infantil tem o papel de orientar para além da sua aula e esta demanda por orientação em pequenas funções é constante e irá, sem sombra de dúvida, afetar o andamento dos encontros.

Para além destes saberes relativos a atividades diárias, algumas práticas usuais no teatro, como a disposição de todos os participantes em círculo, ainda não eram conhecidas pelos alunos e alunas. No momento do planejamento não foi pensado na possibilidade do desconhecimento de uma disposição que conheço desde quando brincava de roda caixinha com minha turma do Jardim de Infância – mas que, com certeza, me foi apresentada por algum adulto ou adulta. Acontece que esta disposição não é usual no dia a dia da comunidade familiar ou escolar e deve, também, ser aprendida. Demoramos 3 encontros para conseguirmos formar um círculo, mas o fizemos!

Os jogos teatrais (de imitação e mimetização) e os jogos tradicionais propostos por mim tiveram sempre grande adesão, inclusive os de roda – mesmo antes de se aprender a fazer a roda. Estes jogos foram sendo incorporados nas aulas de forma que os próprios alunos demandavam tais práticas.

Já a ideia que tive, a partir de Cabral (2006) de utilizar elementos pré-textuais (estímulos) para instigar uma dramatização guiada, não funcionou: eu buscava deixar espaços para que a criança criasse, mas era constantemente requerida para responder perguntas como “o que é pra fazer?” e “já fiz, e agora?”. Percebi não só a dificuldade das crianças em brincar de forma espontânea nestes momentos – novos pra elas – e a rapidez delas para exercer – e acabar! - atividades, como a minha dificuldade em apresentar a ideia de outras formas para sanar as dúvidas/demandas. Lendo pesquisas de Medeiros (2016) sobre o drama como método de ensino posterior às minhas práticas, penso que faltou que eu enfatizasse as temáticas escolhidas por mim.

Foi identificada, também, a necessidade da criança de seguir uma rotina mesmo em relação às aulas e, para atender a esta demanda, escolhi estabelecer estratégias que localizassem as crianças num processo contínuo: repeti jogos, brincadeiras, músicas e hábitos de organização da sala. Esta rotina própria da aula de teatro atribuiu ritmo aos nossos encontros e, com o passar das aulas, cada momento começou a ser reconhecido por elas através dos signos que estabelecemos juntas, tornando as transições entre uma atividade e outra fluida.

Os procedimentos estabelecidos em todas as aulas deram certo em sua maioria, mas o obstáculo que não foi vencido foi o momento em que as crianças começam a dirigir sua atenção aos elementos dispostos pela sala de aula.

A sala de aula da escola infantil, em condições ideais, deve ser um espaço visualmente limpo e claro, que possibilite o desenvolvimento das capacidades de criação e imaginação, um espaço "não poluído", neutro, que não seja indutório e nem inibitório, possibilitando às crianças a composição visual mais adequada aos seus propósitos durante a brincadeira simbólica. (SANTOS, 2000, p.185)

Identificando que a dispersão das crianças era caracterizada pelo interesse por estes objetos, senti a necessidade de formular um planejamento realista que considerasse momentos como este, para que as crianças tivessem participação nas proposições de atividade da minha aula e para que eu não me frustrasse com a baixa adesão às minhas atividades.

(...) é importante que se disponha, na rotina escolar, de períodos de tempo destinados ao jogo livre, bem como de um espaço adequado possibilitando, assim, oportunidade para que as crianças interajam entre si e com os objetos, em liberdade, com segurança e conforto. (SANTOS, 2000, p.184)

A estante de brinquedos da turma é recheada de bonecas, animais de pelúcias, utensílios plásticos de cozinha, carrinhos, teclados de computador e telefones. Alguns destes itens são os objetos reais reaproveitados como brinquedos (telefones e teclados de computador) e outros são cópias dos objetos reais (utensílios de cozinha). De qualquer forma, grande parte deles são ou remetem à objetos conhecidos por serem utilizados no dia a dia, o que levou, na maioria das vezes, ao jogo dramático infantil que imita a realidade, com o uso da imaginação: foram feitas ligações telefônicas, cuidou-se das bonecas, fez-se refeições (Figura 15) etc.

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (KISHIMOTO, 2017, p. 21)



Figura 15 – fotografia de aluna me oferecendo uma panela de arroz e feijão (segundo ela).
Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

Em duas das minhas aulas, incorporei a massinha de modelar ao momento dos brinquedos: em ambas as vezes fui convidada para almoços que variaram de saladas à diferentes carnes, sobremesas, convites para observar reproduções de personagens em massa de modelar e aniversários de ursinhos ou bonecas em que a turma inteira entoava a música de parabéns.

Nestas brincadeiras foi possível identificar os dois tipos de jogo dramático destacados por Slade (1978): o jogo dramático pessoal que é quando o corpo é usado nas ações dramáticas (quando a criança finge ser mãe, telefonista, cozinheiro etc.); e o jogo dramático projetado que é quando a ação principal se vê fora do corpo da criança (quando a criança finge que o carrinho de brinquedo está sendo pilotado por um personagem, por exemplo).

Essas duas formas principais de jogo acrescentam qualidades uma à outra e também à pessoa que está *jogando*. Por toda a sua vida, o ser humano é feliz ou infeliz na medida em que descobre para si mesmo a mistura correta dessas duas maneiras tão distintas de usar a energia.

Tanto o tipo de pessoa como a sua ocupação na vida estão ligados ao equilíbrio do *eu* e à projeção. (SLADE, 1978, p. 20)



Figura 16: fotografia das crianças no momento do brinquedo.
Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

Ainda, se identificam nestas brincadeiras elementos que já estavam no meu planejamento antes mesmo de começar a regência, como: o jogo dramático espontâneo, como estabelece Slade (1978) e os fundamentos do jogo teatral *onde, quem e o que*, propostos pela autora Spolin (2008) que se referem, respectivamente, ao local em que se passa a ação dramática, quem efetiva a ação dramática e a própria ação dramática. Ainda, muitas vezes fui convidada a participar destas dramatizações, podendo interagir e instigar a investigação dramática.

Muitas vezes o adulto é solicitado a desempenhar papéis lúdicos nas brincadeiras dramáticas infantis, atuando como coadjuvante nas representações; outras vezes cabe-lhe a função de espectador, ao ser requisitado para assistir às dramatizações. A disponibilidade do professor em atender às solicitações das crianças é evidenciada através de detalhes aparentemente simples, como, por exemplo, a sua vestimenta de trabalho (SANTOS, 2000, p.185)

No momento do desenho eu propunha que fosse desenhado algo referente à nossa aula (Figura 17), mas esta proposição quase nunca foi acatada

e as crianças acabavam por desenhar o que bem entendiam. Entendendo que o processo criativo não pode partir de uma obrigação, não insisti que as crianças seguissem a minha orientação. Os desenhos que surgiram com mais frequência foram jogos de futebol com o pai, cartões para pai ou mãe, personagens, bonecas e a professora (eu). Este momento se tornou muito importante para a rotina da aula, já que era nele que as crianças se sentiam livres para me contar – mostrando seus desenhos - sobre suas vidas fora da escola: seus familiares, gostos, hábitos etc.

Desenhando, vai deixando suas marcas no papel ou em qualquer superfície disponível (as paredes, o chão) e, desta forma, a criança vai contando sua história, passando por um intenso processo existencial, de transformações, em que cognição e sentimento estão juntos, intimamente ligados. (OSTETTO, 2011, p. 10)

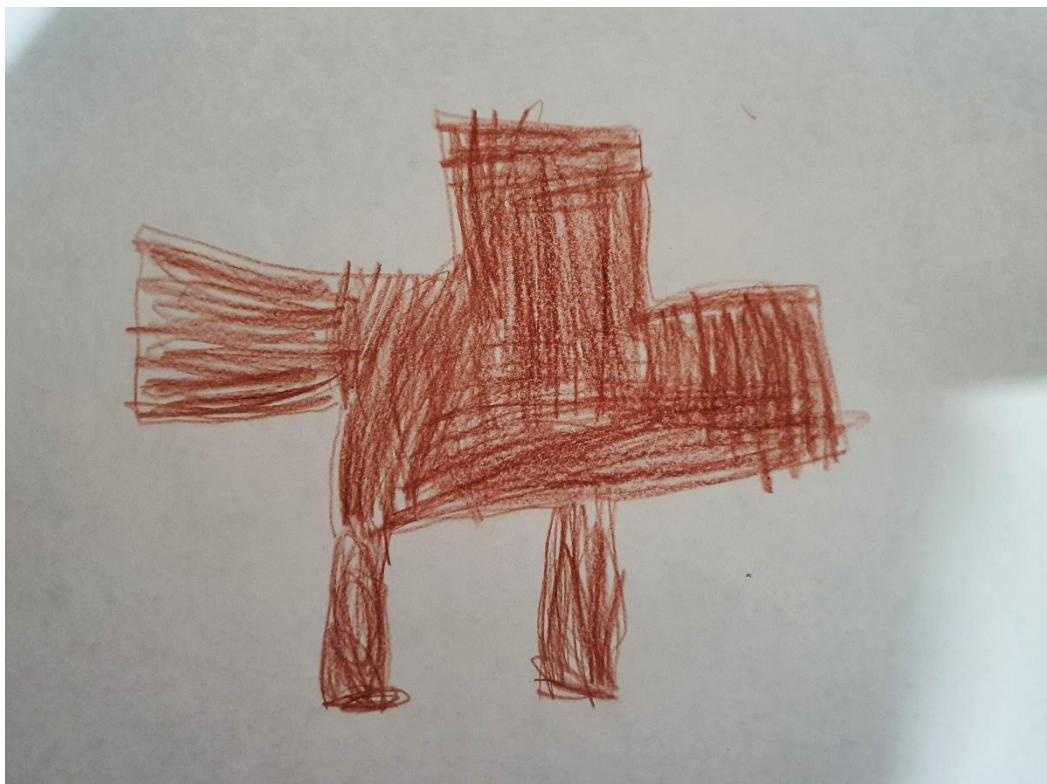


Figura 17 – fotografia de desenho de vaca vestida de carro (de acordo com o aluno).
Fonte: Cláudia Gigante, 2022.

É importante ressaltar, então, que foi de extrema importância para o meu processo como professora que eu tenha me adequado à turma através do equilíbrio entre as atividades propostas por mim - que são próprias da linguagem artística da qual estou sendo formada para trabalhar - e as atividades propostas

pelos alunos e alunas, já que, se observadas, possuem paralelos evidentes com a linguagem teatral.

7. Considerações finais

Por fim, este trabalho possibilitou, através da união das minhas pesquisas teóricas e experimentações práticas, a observação e análise do jogo dramático infantil e a identificação de como, para mim e com base nas bibliografias de referência escolhidas, o fazer teatral se mostra interessante enquanto atividade de caráter pedagógico. Esta pesquisa contribui não só com a minha formação profissional e com a construção da identidade pedagógica do teatro, mas com o levantamento reflexões sobre metodologias, suas aplicações, a importância da perspectiva do professor e professora para a adequação de metodologias conforme os contextos, as dificuldades encontradas em sala de aula e a necessidade do estudo e renovação de práticas para que se possa oferecer uma orientação de qualidade aos alunos e alunas.

Identifiquei nas brincadeiras espontâneas das crianças a forte presença da imitação, que consiste na reprodução de atividades já conhecidas por elas, e da mimetização, onde ela se coloca no lugar de outra pessoa, personagem, ser e, até objeto. Na imitação a criança continua sendo ela mesma e exerce ações/funções já conhecidas por ela, reforçando aprendizados, e na mimetização ela assume um papel que não o dela, permitindo que ela tenha uma vivência sob outra perspectiva e explore situações – conhecidas ou não – de forma segura. Ambas as situações apresentaram, em menor ou maior medida, ações dramáticas. Ao observar que as crianças escolhem jogos dramáticos nos seus momentos de total liberdade, fica evidente a possibilidade de utilizá-los como métodos pedagógicos através da orientação e intervenção do professor ou professora.

Observando os jogos dramáticos orientados e não orientados acredito que cada uma apresenta importantes comportamentos a serem aprendidos: em ambos os alunos e alunas desenvolvem e aguçam a escuta e compreensão de uma série de regras estabelecidas – por mim ou por elas, costumam aceita-las e segui-las e, quando as regras não seguidas – principalmente por desatenção – as crianças que compreenderam as regras reivindicam o estabelecimento delas à todos e todas, demonstrando não só conhecimento quanto aos parâmetros, mas a necessidade de igualdade para que o jogo funcione.

Em grande maioria dos momentos em que eu estabeleci jogos dramáticos - através da introdução de estímulos e proposição de situações ou personagens - as crianças se limitaram a mimetizar algo e logo pediam minha aprovação através de frases como “professora, olha o meu”. Sinto que esta busca por aprovação limitou muito as práticas com orientação e impediu que ocorresse a dramatização livre dentro da proposta estabelecida, fazendo com que as crianças buscassem efetivar rapidamente e rigidamente a proposta e partir para uma próxima. Já nos jogos dramáticos que ocorriam naturalmente nos momentos percebidos por eles como de ócio (enquanto eu estava resolvendo alguma questão, nos momentos dos brinquedos ou dos desenhos) a expressividade e liberdade eram constantes e, ao invés de eu ser vista como a pessoa que propõem as regras e que precisa afirmar que elas estão sendo seguidas, eu era convidada a participar das brincadeiras em que eles estabeleciam as regras e minha atenção era chamada quando eu não as seguia ou não as entendia.

Penso que, para a realização dos jogos dramáticos orientado, eu deveria ter oferecido elementos para além dos que já existiam na sala e que tivessem afinidade com a temática pretendida. A falta da inserção destes outros elementos prejudicou o jogo orientado e abriu espaço para que se estabelecessem sempre os mesmos jogos espontâneos. Acredito que eu deveria ter explorado uma quantidade maior de materiais como, por exemplo, reciclados - inclusive propondo que todos juntassem estes materiais, atribuindo à atividade um maior envolvimento da criança - que pudessem formar estruturas físicas para as brincadeiras, saindo um pouco do plano da imaginação e, ao mesmo tempo, materializando elementos capazes de agir sobre a manutenção do processo imaginativo – já que seriam outras formas de estimular a continuação do jogo. Por outro lado, identifico que houve uma dificuldade em estabelecer jogos dramáticos por conta da quantidade de crianças, pois grande parte das demandas da idade requerem atenção plena e, quanto mais crianças, mais demandas. Como discorrido no capítulo em que descrevo as aulas, boa parte das vezes em que os alunos e alunas sentiam a necessidade de algo isto era demonstrado de forma intensa (através de choros e gritos) e, não só me

direcionava ao atendimento da criança, como mobilizava todas as outras em volta da questão.

Os jogos de regra que escolhi para esta turma – neste caso, os jogos teatrais e tradicionais citados no corpo do texto - se mostraram efetivos no estabelecimento de parâmetros em comum para todas as crianças, construindo uma vivência compartilhada entre todos e todas. Assim, no momento em que eu expunha a eles e elas as regras dos jogos e todos e todas aceitavam estas regras, o jogo deixava de ser algo orientado por mim e passava a ser regulado pelas próprias crianças, inclusive quando eu não seguia as regras! Isto se viu, também, no que estabelecemos como procedimentos da aula, como o momento de sentar, nos momentos de cantar a música que deu início às nossas aulas e os momentos de organizar a sala.

Ainda, as situações adversas resultantes, principalmente, das demandas das crianças se mostram edificantes tanto para o professor ou professora quanto para as crianças. Faz-nos lembrar que a educação é muito mais do que a disciplina que estamos incumbidos a “transmitir”, mas sim um processo de formação do ser humano como um todo, contribuindo para pensarmos na educação humanizada que considera as características e contextos próprios em que certo grupo de pessoas está inserido, motivando o docente a pensar soluções específicas, ao invés de utilizar e reutilizar as mesmas práticas em todos seus fazeres pedagógicos.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen. CRUZ, Silvia. FOCHI, Paulo. OLIVEIRA, Zilma. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**. [S. I.], v. 8, n. 16, p. 11, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492> . Acesso em: set. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

FONSECA, José. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino do Teatro**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá. **Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação**. In: CARREIRA, André (Org.). Metodologias da Pesquisa em Artes Cênicas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

MEDEIROS, Diego. Teatro na Educação Infantil: em busca de possibilidades. **X ANPED SUL**. 2016. Disponível em: http://xanpedssul.faed.udesc.br/arq_pdf/1783-0.pdf . Acesso em: jan. 2022.

OSTETTO, Luciana. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis**. Universidade Estadual Paulista – UNESP, mar. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> . Acesso em: mai. 2022.

PUPO, Maria Lúcia. Para desembaraçar os fios. **Educação e Realidade**. vol. 30, núm. 2, jul/dez. 2005, pp. 217-228. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Brasil

SANTANA, Arão. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **A estética do faz-de-conta: práticas teatrais na Educação Infantil**. Porto Alegre: 2000.

SLADE, Peter. **O Jogo dramático infantil**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

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

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criatividade na infância**. Lisboa: Dinalivro, 2012.

Anexo A – Modelo de autorização de uso de imagens enviado aos responsáveis dos alunos e alunas



Senhores Responsáveis

Os acadêmicos e as acadêmicas do programa Residência Pedagógica Núcleo Arte da Universidade Federal de Pelotas estão desenvolvendo um trabalho com as crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Araújo. As aulas passaram a acontecer presencialmente nesse ano de 2022. Nesse sentido solicitamos vossa autorização para utilizar algumas imagens e vídeos das crianças nessas aulas e informamos que estas serão utilizadas somente para fins acadêmicos.

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS

Eu, _____ autorizo a utilização do uso de imagens da criança _____ que sou legalmente responsável, para fins acadêmicos dos trabalhos finais dos residentes do Núcleo Arte da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 29 de abril de 2022.

Assinatura