

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Ohana Heinen Freire Bianchini

**O DRAMA, O TEATRO E A ATUAÇÃO DOCENTE
PARA UMA FORMAÇÃO ARTÍSTICA NA INFÂNCIA**

Florianópolis

2023

Ohana Heinen Freire Bianchini

**O DRAMA, O TEATRO E A ATUAÇÃO DOCENTE
PARA UMA FORMAÇÃO ARTÍSTICA NA INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carolina Picchetti Nascimento.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bianchini, Ohana Heinen Freire

O drama, o teatro e a atuação docente para uma formação
artística na infância / Ohana Heinen Freire Bianchini ;
orientadora, Carolina Picchetti Nascimento , 2023.

52 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Formação artística na infância. 3. Drama.
4. Educação. 5. Teatro na infância. I. , Carolina Picchetti
Nascimento. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Pedagogia. III. Título.

Ohana Heinen Freire Bianchini

**O DRAMA, O TEATRO E A ATUAÇÃO DOCENTE
PARA UMA FORMAÇÃO ARTÍSTICA NA INFÂNCIA**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 13 de março de 2023.

Dra. Patrícia de Moraes Lima
Coordenadora do Curso

Banca examinadora

Dra. Carolina Picchetti Nascimento
(MEN/CED/UFSC)
Orientadora

Dra. Kátia Adair Agostinho
(MEN/CED/UFSC)
Titular

Dra. Giseli Day
(NDI/CED/UFSC)
Titular

Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar
(EED/CED/UFSC)
Suplente

Dedico aos meus pais Oni e Roseli, minha vó Marlene,
minhas irmãs Isis e Laís e meu companheiro de vida Diogo,
pessoas que me nutriram e me nutrem com afeto, arte e propósito.

AGRADECIMENTOS

A trajetória até aqui foi longa, de idas e vindas e finalmente estou concluindo a primeira graduação. Nessa longa caminhada muitas pessoas fizeram parte desse percurso. Algumas foram mais significativas, outras só passaram, mas todas deixaram sua marca de alguma forma me transformando na Ohana que sou hoje.

Agradeço minha vó Marlene, que em sua vida dedicou tempo e afeto a todas as pessoas sem distinção, era feita de histórias e uma verdadeira alma inquieta das injustiças, dona de uma sabedoria das coisas simples da vida. Agradeço de coração, por ela e por todos os antepassados, nas quais lutaram muito pelos seus direitos de existir, ocupar todos os espaços, ter acesso ao conhecimento e às Universidades.

Agradeço imensamente meus pais, pelo tempo, paciência e dedicação a mim todos esses anos. Ao meu pai Oni, pela alma livre, pela experiência de viver e aprender sob uma ótica artística, um verdadeiro insuflador de sonhos que distribui amor em tudo que faz. A minha mãe, Roseli que me permitiu ser a família dela, que me cuida sempre com muito zelo, uma alma brincante que está sempre aprendendo, a pedagoga em que me inspiro.

Agradeço às minhas irmãs, que me permitiram a experiência da amizade profunda, entre irmãs. A Ísis, minha companheirinha de muitos anos, de brincadeira, de confidências, de sonhos compartilhados, de histórias contadas. A Laís que me impulsiona a mudar todos os dias, dona de uma verdade só dela, alma alegre que vive o presente.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Diogo, na qual me impulsiona todos os dias para acreditar em mim mesma e em meus sonhos. Que transforma nosso dia a dia, com amor e dedicação constrói pouco a pouco nossa família, de dois humanos e dois animais (Luna e Bud).

Agradeço à família Freire, na qual leva muito a sério as relações humanas, que sabe dar significado e importância aos encontros. Deles recebi acolhimento em todos os momentos da minha vida. Agradeço em especial a minha dinda, que não está mais aqui, mas que carrego na memória sua presença forte, tia Oriana que me ajudou em muitos momentos na infância e adolescência. Agradeço a tia Onilda, pela alegria e disposição, a minha tia Onara por ser a parte mais analítica e uma companheira de luta como professora, tio Onimar que tem um coração teimoso e amoroso, ao tio Guingo que tem a música sua ferramenta, para manifestar seus

sentimentos, e pela alma brincante. Agradeço aos meus primos: Patrick, Alexsandra, Alexandre, Júlia, Gabriel, Allana, Lucas e Valentina, pelo amor da união.

Agradeço aos professores que me ajudaram em toda a trajetória acadêmica, em especial a minha orientadora Carolina Picchetti Nascimento que dedicou tempo, paciência, emprestou o ouvido e buscou entender com muita sensibilidade o que eu estava sentindo em cada momento desse trabalho. Agradeço por acreditar em mim, durante o processo, por vezes acreditou mais na ideia do trabalho do que eu mesma, e me fez persistir. Agradeço a Cristiane Ker de Melo, que possibilitou abrir meus horizontes na universidade. Agradeço também ao professor Diego de Medeiros Pereira, pelo material de pesquisa aprofundado sobre o drama na educação, na qual serviu de inspiração e estudos para esse trabalho de conclusão de curso.

Agradeço aos meus amigos, uns que levo desde sempre, e outros que tive a sorte de encontrar como meus colegas da pedagogia. Em especial meu amigo Rafael que percorreu do início ao fim a trajetória com a pedagogia, que me deu suporte e ouvidos em muitos momentos, junto com muita reflexão da prática docente. A minha amiga Michele, que com uma sensibilidade ímpar, me mostrou como ser mais leve, e também me ajudou em várias oportunidades.

Somos feitos de gente, de muitas experiências de memórias e de muita afetividade que nos fazem ser o que somos hoje, e deles tenho muita gratidão. Agradeço a grande energia que me permite viver tudo isso, e entender que o caminho não termina aqui.

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano): A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado. A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro. Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. Isto seja: Deus deu a forma. Os artistas desformam. É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades.

(BARROS, Manoel, 2016)

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema o drama e a prática docente na infância, formulando como objetivo compreender e sistematizar algumas relações entre o drama, como elemento do teatro, e a prática docente no contexto escolar. A pesquisa buscou traçar um caminho para compreender em que medida o drama se apresenta como um instrumento para a atuação docente, fundamentando a prática pedagógica de professoras e professores, sem que apareça somente de forma pontual, descontextualizada ou utilitária. Dessa maneira, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para discutir os conceitos de criação e imaginação na infância e para caracterizar o drama na perspectiva do teatro. Por fim, com esses estudos anteriores, foi realizado um diálogo com orientações curriculares pedagógicas que sinalizavam um trabalho com o teatro no ensino para as crianças, destacando em especial, dois documentos orientadores da Rede Municipal de Florianópolis. Através da pesquisa foi percebido que para uma formação artística na infância é necessário que os professores tenham formação para pensar o papel da arte na infância, bem como elementos que os orientem a criar situações pedagógicas com a arte. No caso do teatro, discutiu-se que para manter um sequenciamento e aprofundamento com o teatro, e vivenciar o drama é necessário que as crianças sejam agentes, apontando para onde querem ir, experimentando situações ficcionais, ora como público, ora como atores e os professores sigam sendo mediadores ativos, usando das convenções do teatro como contexto ficcional, pré texto, processo, episódios e experimentação de papéis.

Palavras-chave: Formação artística na infância; Drama; Educação; Teatro na infância; Pedagogia.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 DRAMA, TEATRO E FORMAÇÃO ARTÍSTICA NA INFÂNCIA	20
2.1 Fundamentos sobre imaginação e criação na infância	22
2.2 Drama como elemento do teatro e suas possibilidades para a formação artística na infância	25
3 DIÁLOGOS COM ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE DOCUMENTOS CURRICULARES	36
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	51

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho de conclusão de curso buscou sistematizar algumas problemáticas que perpassam ou podem perpassar a relação entre o *teatro*, como área de conhecimento no campo da Arte, e a prática pedagógica na infância. Particularmente, buscou-se reconhecer e sistematizar possíveis relações entre o drama e a atuação do professor nas instituições educacionais, para que esse professor se atente como o drama pode auxiliar na construção do conhecimento artístico de seu estudante. Drama, segundo Pereira (2021), é uma experiência teatral que envolve os participantes e os incentiva a agir, improvisar, criar, desenvolver sua imaginação, semelhante à experiência de criação de um espetáculo. Nessa experimentação dramática, que se diferencia do teatro tradicional, o texto é criado a partir do ato de responder, agir e reagir aos acontecimentos ficcionais que envolvem os participantes.

A presente pesquisa buscou traçar um caminho para compreender em que medida o drama se apresenta como um instrumento para atuação docente, fundamentando a sua prática pedagógica, sem que apareça somente de forma pontual, descontextualizada ou utilitária.

O teatro como uma expressão, sempre teve espaço na minha vida, algumas vezes com mais intensidade outras com menos, mas de alguma forma estava lá. Desde a infância meus pais estimularam a arte, desde como uma espectadora até experimentações artísticas. Apesar de não enxergar sempre a influência, hoje com mais idade, consigo perceber essas nuances na minha própria prática docente. É algo sutil, mas que está lá como parte do que sou, mesmo que não tenha me enveredado totalmente para arte, mas a expressão faz parte das ações, dos pensamentos e da forma que enxergo o mundo.

Na formação no Curso de Pedagogia temos apenas uma disciplina de artes, bem no início, que tem o objetivo de nos aproximar e apresentar as linguagens artísticas. Como no período de um semestre isso se torna bem difícil, a professora acaba priorizando uma linguagem, enquanto o restante é visto de maneira aligeirada. No nosso semestre em específico, tínhamos uma orientanda da área da música, que fez o acompanhamento da nossa turma durante o semestre e

nos oportunizou ter de maneira mais aprofundada o contato com a linguagem musical.

Quando tive a disciplina de Arte, Imaginação e Educação no Curso de Pedagogia, comecei a perceber essa expressão com mais intensidade, de forma mais consciente. Durante a graduação vemos outras linguagens artísticas de forma isolada, o curso tem uma aproximação maior com a literatura, o que é ótimo, porque vemos ela presente em várias disciplinas. Tive contato com o cinema também, mas minha escolha pela linguagem do teatro foi justamente pela ausência dessa linguagem durante o curso.

É interessante observar que o teatro é uma das linguagens que são frequentemente utilizadas pelas professoras quando trabalham com crianças no contexto escolar. Não é por isso que muitas lembranças de colegas, e minhas próprias, venham carregadas de histórias de participações em peças teatrais, ou sendo espectadoras nas escolas? Por essa razão, por que essa linguagem, em especial, não está presente nas disciplinas?

Um exercício que fazemos durante o Curso de Pedagogia é relembrar fatos da infância, e com essa disciplina pude acessar memórias esquecidas desse processo durante a vida, foi uma forma de me entender e sentir que a arte foi fundamental. Por essa razão, eu quis seguir por esse caminho no meu trabalho de conclusão de curso, pensando que isso possa contribuir de alguma forma para aqueles que, assim como eu, veem na arte uma forma de expressão da vida, evidenciando que ela é um recurso potente na trajetória formativa das crianças.

No entanto, na nossa própria formação, temos apenas uma disciplina para abordar todas as linguagens artísticas, tornando-se uma missão impossível de ser realizada. Para que o conhecimento da linguagem teatral se amplie e se perceba a importância de trabalhá-la com as crianças, os profissionais que atuam na infância, devem ter formação específica, para permitir aprofundamento neste campo de conhecimento. Compreende-se, nesse trabalho, que não é possível ensinar as possibilidades de expressividade do corpo para as crianças sem que o professor não o faça e reconheça com seu próprio corpo. Ainda percebemos um distanciamento entre os estudos que envolvem a pedagogia e o teatro, e isso só dificulta o reconhecimento das possibilidades dessa relação na prática pedagógica com as crianças.

Nas instituições educativas infantis reconheço que a linguagem artística esteja presente e seja diversa (teatro, música, dança, pintura, poesia, cinema, fotografia), mas parece haver uma generalização e uma hierarquização de algumas dessas linguagens no contexto escolar. Os professores¹ seguem realizando muitas atividades de pintura, o que é ótimo, mas normalmente são as mesmas atividades no papel sulfite, com tintas, ou colorindo desenhos prontos. O teatro aparece em algumas situações específicas, como apresentações em datas comemorativas, por exemplo, com textos e falas pré estabelecidos e as crianças repetindo as frases, sem mesmo entender o porquê estão fazendo isso. A música aparece em momentos como “hora do sono”, ou momento entre uma atividade e outra, para “tapar um buraco”. O repertório musical acaba por ser o mesmo na maioria das vezes e são músicas que são altamente difundidas pela indústria da música, tendo um apelo comercial. Não que isso seja “ruim”, mas quando pensamos que as crianças acabam por ter somente essas experiências como arte, as limitamos a pensar que a arte é somente dessa forma, que só o que faz sucesso é bom.

Nesse sentido, busca-se, também, reconhecer que essa relação não é somente “culpa” do professor, mas faz-se importante compreender o porquê ele e/ou a escola “escolhem” realizar essas práticas. Estabelecer uma relação entre o drama e a atividade docente implica em pensar sobre a formação do professor enquanto humano/sujeito e profissional. Assim, pergunta-se o quanto esse profissional teve acesso, buscou ou mesmo sabe da existência do drama como uma ferramenta pedagógica. Aqui, destaco um caráter não utilitário, que não vise um produto artístico ou apenas por ensinar com um determinado fim, por exemplo. Mas que o drama faça parte do projeto pedagógico como um todo desse pedagogo.

Dessa maneira, propus como objetivo geral desta pesquisa: compreender e sistematizar algumas relações entre o drama, como elemento do teatro, e a prática docente no contexto escolar. Para me aproximar deste objetivo foram formulados os seguintes objetivos específicos: a) discutir os conceitos de criação e imaginação na infância; b) caracterizar o que é drama, na perspectiva do teatro, analisando produções contemporâneas que discutem o trabalho com o drama no ensino para

¹ Optei por usar a palavra “professores”, porque quero abranger todos os profissionais que trabalham com crianças. Entendendo que esses espaços educativos são ocupados por mulheres majoritariamente, ainda assim, me coloco firme na posição de que a pedagogia não deve ser um lugar apenas de mulheres, mesmo que historicamente vinha sendo, penso que as mulheres podem e devem ocupar todos os lugares.

crianças; c) dialogar com práticas pedagógicas que sinalizem um trabalho com o drama na educação infantil, particularmente documentos orientadores da Prefeitura de Florianópolis.

Percebendo que as relações entre drama e atividade docente nem sempre existem e que podem ser exploradas, no contexto da infância, pelo professor pedagogo, a presente pesquisa compartilha a busca de uma formação artística dessa criança de forma mais efetiva: introduzindo a linguagem teatral e conhecimentos do teatro, se apropriando e reconhecendo as situações fictícias, ampliando essa percepção das questões contidas no real, e contribuindo para que, para além da fruição, possa também descobrir a possibilidade de evocar um sentimento no outro através da representação.

Para tal, foram organizadas três ações metodológicas. A primeira ação foi a investigação de produções contemporâneas que abordam esse tema, a fim de caracterizar o que é drama, na perspectiva do teatro, para discutir o ensino para crianças. Buscou-se responder por que utilizar o elemento drama para trabalhar a linguagem teatral na infância. Para tal, utilizei principalmente as produções de Diego Medeiros Pereira (2015, 2021). Uma segunda ação metodológica foi investigar documentos orientadores para a atuação docente, buscando apreender como essa relação entre teatro e a atuação do pedagogo aparece. Para tal, elegemos como documento central para esse diálogo um material da Prefeitura de Florianópolis intitulado: *Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal* (FLORIANÓPOLIS, 2012) e o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015). Uma terceira ação metodológica foi a realização de um diálogo com a literatura, notadamente com Vigotski (2021), pontuando alguns conceitos sobre imaginação, criação e teatro na infância.

2 DRAMA, TEATRO E FORMAÇÃO ARTÍSTICA NA INFÂNCIA

Na escola, a rotina das crianças é marcada por tempos, tempos esses que por vezes são acelerados, seguindo uma lógica do capital - segundo Barbosa (2013) -, valorizando aquilo que se considera “útil”. É nessas instituições educativas que essa lógica de organização do tempo é apresentada às crianças. Barbosa (2013) comenta que existe uma pedagogia implícita, que vai se manifestar através da ausência de tempo, pela pressa, fragmentação do tempo e produtividade. Podemos pensar nesses elementos quando os professores falam que não existe tempo para um olhar atento e uma escuta ativa da criança, posto que a prioridade está em trabalhar “tarefas” que permitam desenvolver uma determinada habilidade “para o futuro”.

Essa lógica faz com que todos tenham que seguir uma mesma rotina, como se todas as crianças tivessem que fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, de forma fragmentada e em ritmos lineares, sendo que quem determina a importância e o que fazer com o tempo são os adultos. Todo o tempo investido em ações que sejam mais livres de uma rotina já estabelecida é considerado um “tempo perdido” e não importante, mas essa importância é medida pelo quanto aquela tarefa irá proporcionar alguma utilidade para sua vida, mesmo que isso seja pautado em um futuro distante. É isso o que, segundo Barbosa (2013), encontramos nas escolas infantis: esse tempo capitalista, que brutaliza a vida no cotidiano e empobrece a experiência na infância.

Para que seja ressignificado esse tempo da produtividade, há de se pensar como romper essa lógica, construindo novas maneiras de conceber esse tempo, vivenciando o estar presente, atento, interessado, mais tranquilo, onde exista espaço para conversas, para se conhecer melhor, para ouvir histórias ou estórias da vida daqueles que convivem diariamente, espaço para criar, brincar e ser criança. Construir formas de narrar a vida e os conhecimentos vivenciais contribui para valorizar as vozes, os fazeres e as práticas das populações excluídas (bem como das crianças). E pressupõe, também, que a escola possa trabalhar de forma

profunda, sistemática, integral com os diversos conteúdos culturais: a literatura, a poesia, as artes plásticas, o teatro, a música, as ciências, a brincadeira etc.

É urgente pensar em práticas pedagógicas que fujam do modelo utilitarista e de uma educação apenas para servir, sem uma reflexão da vida, da história, das nossas ações perante a vida, o que tem levado a uma relação com a arte apenas como entretenimento, sem reflexão, sem engajamento crítico e sem uma autonomia criadora por parte das crianças.

Segundo Kramer (2000) a produção cultural comprometida com a cidadania e democracia, precisa ter a formação cultural como elemento básico. Ela pode resgatar trajetórias e relatos, provocar discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que nos produz e produzimos, nos faz repensar o sentido da vida e o papel de cada um de nós. Nós somos seres plurais na cultura, nas experiências, nos valores e saberes, e as escolas são esses lugares que recebem toda essa pluralidade. Como professoras e professores precisamos defender esse encontro e esse espaço de cidadania. Assegurar uma formação artística é antes de mais nada o resgate dessa humanização que Kramer expressa:

Compreender o valor da cultura como experiência – e não consumo ou lazer – implica pensar a coletividade, o sentido da vida, da morte, da história. Defendo políticas de infância que assegurem experiências de cultura pelo seu potencial humanizador e formador. Aliás, apenas defendo a necessidade de uma política de cultura e educação como um projeto contra a barbárie. Pois o problema não está no fato de as pessoas não lerem literatura ou não terem aprendido a gostar de teatro ou cinema. O problema está em que isto pode ser um sintoma do nosso processo de desumanização. (KRAMER, 2000, p. 11)

E para isso precisamos repensar nossa prática e nossa própria formação humana, porque o desafio é grande, já que essas questões não aparecem de maneira evidente para nós. Acostumar-se e seguir como está, é muito mais cômodo e menos trabalhoso. A educação e a formação para a infância necessitam de novas perspectivas.

Retomando a problemática geral deste trabalho, pergunta-se - Quais as possibilidades de superarmos a existência de uma relação pedagógica utilitária na infância, particularmente no campo da arte/formação artística? Podemos apresentar outras indagações: o que significa pensar uma formação artística na infância? Como determinadas concepções sobre “criação” e “imaginação” orientam o trabalho

pedagógico do professor? E, finalmente, o que é o drama, como elemento do teatro, e como ele pode se colocar como uma ferramenta para o trabalho docente?

2.1 Fundamentos sobre imaginação e criação na infância

Para compreender um pouco melhor como os processos de criação e imaginação aparecem na infância, busquei no livro *Imaginação e Criação na Infância*, de Lev Semionovitch Vigotski (2021), referências para fazer um diálogo com o tema. Tentando perceber quanto o drama pode fazer parte de uma prática pedagógica e colaborar com a imaginação e a criação.

Segundo Vigotski (2021), o cérebro não apenas reproduz experiências anteriores como combina e reelabora, de forma criadora, os elementos da experiência anterior. Dessa maneira, podemos modificar o nosso presente a partir de uma imagem que projetamos para o futuro. Mas antes de criar, o sujeito se apropria de experiências da vida humana, e são essas experiências anteriores que lhe dão base para criar outras possibilidades. “A psicologia denomina imaginação ou fantasia a essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro.” (VIGOTSKI, 2021, p.16) . Contudo, essa capacidade criadora não é encontrada só em grandes feitos, grandes obras, mas está presente em todas as atividades humanas e em todos os seres humanos, desde a infância:

Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. (VIGOTSKI, 2021, p. 17).

Tendemos a achar que a criação e a imaginação sejam algo que só os gênios possuem, porque a criação tem que ser algo “grandioso” e que modifique uma sociedade inteira. Mas como o autor argumenta, a criação está presente nas pequenas coisas também e no próprio ato de aprendizagem daquilo que já foi produzido pela humanidade, já que apreender as experiências humanas requer reconstitui-las para si, em seu produto e processo de criação.

Na infância, os processos de criação acabam sendo mais evidenciados nas brincadeiras. Observamos isso quando os objetos utilizados no brincar passam a cumprir uma função/significado distinto de seu uso cotidiano, como cadeiras

enfileiradas fazendo de conta que são um ônibus, ou uma colher que passa a ser um personagem imaginado . A própria criança também se imagina a mãe, um bandido ou soldado. Exemplos esses que correspondem ao processo de criação e que Vigotski chama a atenção que são criados pela criança a partir do que ela viu ou vivenciou. E é notável o grande papel da imitação nas brincadeiras. Mas os elementos da experiência anterior não serão repetidos exatamente da mesma maneira que a experiência vivida. Assim Vigotski destaca:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2021, p.18).

Portanto, a base para a criação será sempre a combinação de elementos experienciados anteriormente, de novas maneiras, algo que se inicia na atividade de brincar da criança, mas que se estende para as diferentes esferas da vida: dentre elas, a artística.

Entendendo isso, percebemos o quão importante e necessário é para a atividade criadora da imaginação ter uma riqueza e diversidade de experiências, para que a criança tenha material suficiente para sua imaginação. Vigotski destaca que essa falta de elementos experienciados faz a imaginação das crianças ser mais pobre do que a dos adultos. De forma categórica há uma necessidade de ampliar a experiência da criança, no que ela viu, ouviu e vivenciou, dessa forma ela saberá e assimilará mais elementos para sua atividade criadora. Quanto maior é a quantidade de elementos da realidade mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é, evidentemente, maior do que no adulto. No entanto, não só o material do qual se constrói a imaginação é mais pobre na criança do que nos adultos, como também o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que se unem a esse material rendem-se de modo significativo às combinações dos adultos. (VIGOTSKI, 2021, p. 48).

Pensando que a criatividade não é um dom e, assim, uma característica específica de algumas pessoas, as experiências criadoras no campo da arte podem

ser educadas: como ensinar a olhar, a ouvir, a construir, cultivar e se envolver com as artes plásticas, a música, a escultura, o cinema, a poesia, o teatro etc.

No campo da educação, Girardello (2011) ressalta que uma das condições mais frequentes apontadas para a imaginação é a fruição estética, especialmente o contato profundo da criança com a arte e a literatura. Mas a simples exposição da criança com a arte não a fará ter um envolvimento, por isso é necessário um encorajamento, para que - na diversidade de características presentes em um objeto - ela preste atenção a elementos propriamente artísticos: às formas, padrões, sons, ritmos, figuras e linguagem. Para tal, é preciso criar situações mediadoras intencionais, para que aquela experiência se torne significativa para o sujeito. O adulto ou mesmo a criança mais experiente, podem ajudar a pensar outras formas de “olhar”, aprendendo a vivenciar aquilo que ele não conhece, ou como Girardello (2011) mesmo descreve, ajudar a olhar pode ser simplesmente estar ao lado da criança, acompanhando-a naquele momento de espanto.

“Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos” (Vigotski, 2021, p. 30). Existe um fenômeno que ocorre em relação à imaginação quando a imaginação influi no sentimento. Segundo Vigotski, é dessa maneira que conseguimos entender o quanto obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, podem exercer uma ação forte em nós. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas, através de um livro ou de uma peça teatral, são vivenciadas por nós de verdade. Isso mostra o quanto essas experiências podem nos transformar internamente, que vão refletir no externo, depois que transformadas em nossas criações.

Há uma questão bastante interessante que Vigotski (2011) aponta, sobre como as invenções e descobertas científicas aparecem em maior quantidade nas classes mais privilegiadas, pelo simples fato de que para surgir uma descoberta como essa é preciso que aconteçam condições favoráveis, materiais e psicológicas.

Em relação às considerações de Vigotski, na obra, sobre a criação teatral na idade escolar, ele inicia o capítulo, pontuando sobre a dramatização e a criação literária: “A criação teatral da criança ou a dramatização é a que está mais próxima da criação literária infantil.” (VIGOTSKI, 2021, p.97) . Ele explica que a dramatização ou a encenação infantil e a criação verbal são frequentemente confundidas, e isso não é por acaso, essas duas estão mais próximas das crianças e se relacionam intimamente com a criação artística, e a brincadeira.

Vigotski (2021), associa e aproxima o drama da brincadeira, como uma forma dramática. Mas essa “encenação” infantil, não está relacionada com aquele formato onde as crianças precisam decorar falas, como atores profissionais. Ele alerta que esse tipo de formato só engessa a criatividade infantil, não produz significados e faz delas transmissoras de palavras alheias encadeadas em um texto. E as que estão mais próximas da compreensão infantil, são as encenações criadas por elas, mesmo que as criações se tornem inevitavelmente mais incoerentes e menos literárias do que as feitas por adultos, ainda assim, elas são mais vantajosas, porque estão surgindo de uma criação própria. Assim como ele sinaliza nessa passagem:

O próprio valor dos processos de criação infantil revela-se com muita clareza no modo como os momentos auxiliares-por exemplo, o trabalho técnico de produção do cenário-adquirem para as crianças um significado tão importante quanto à própria peça e a brincadeira. (VIGOTSKI, 2021, p.101).

O resultado não é o mais importante e sim o processo no qual as crianças se propuseram criando, compondo, exercitando a imaginação criativa, adquirindo um significado na criação dramática. Tendo essas concepções sobre criação como fundamento, passarei à discussão mais específica sobre o drama, como elemento do teatro.

2.2 Drama como elemento do teatro e suas possibilidades para a formação artística na infância

Para nos aproximarmos de respostas à problemática geral deste trabalho - sobre quais são as possibilidades de superarmos a existência de uma relação pedagógica utilitária com a arte na infância - iremos nos dedicar, nesta seção, a caracterizar o que é o drama, como elemento do teatro, e como ele pode se colocar como uma ferramenta para o trabalho docente. Para tal, estabeleceremos um diálogo direto com as concepções desenvolvidas pelo pesquisador Diego de Medeiros Pereira, particularmente a sua tese de Doutorado, *Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos* (2015) e seu livro: *Que drama é esse?!? Práticas teatrais na educação infantil* (2021).

Podemos destacar, inicialmente, que em sua pesquisa o autor lida com o Drama como uma possibilidade metodológica para iniciar práticas de teatro na

educação infantil. Ele busca procedimentos pedagógicos que se relacionem com as especificidades da infância, por meio da proposição de uma prática baseada tanto em experiências e teorias teatrais, quanto nas propostas curriculares da educação infantil nacionais e municipais para o ensino de arte e teatro. Sendo assim, ensinar Teatro na Educação Infantil aparece como um meio para permitir uma formação artística das crianças e não uma suposta “especialização” na infância.

Diego Pereira estudou teorias do drama, de autores brasileiros e ingleses, (por exemplo, *Bowell e Heap, Neelands e Goode, O'Neill, Farmer, Chalmers, Cabral e Desgranges*), além de discutir nove “processos de drama”² - como denomina Pereira (2015) - desenvolvidos com crianças de 2 a 6 anos, a fim de apresentar evidências sobre a proximidade entre drama e o trabalho pedagógico para a formação artística com crianças.

Segundo Pereira, o Drama se desenvolve através do acúmulo de experimentações, através do enfrentamento de situações e criação de tensões que levem a descobertas e novos desafios em torno de um tema, compondo, através destes, uma narrativa. O trabalho com o Drama, segundo o autor, se caracteriza por um fazer teatral como processo. A experimentação durante esse percurso já é fazer arte e, por tanto, parte da própria obra. Por isso, “[...] o Drama propõe experimentação contínua, a investigação dramática, o contato com elementos do teatro, a exploração do material colocado à disposição dos(as) participantes” (PEREIRA, 2021, p.72). Os “processos de drama” foram realizados em instituições públicas de Florianópolis, nas quais os professores que conduziram as atividades faziam parte do grupo teatral chamado “Trupe da Alegria”, formado por profissionais da Educação Infantil de Florianópolis, que Diego coordena desde 2010.

A tese partiu desses questionamentos sobre como trabalhar teatro com crianças mais novas, muitas vezes sem experiência como espectadora, com pouco ou nenhum repertório acerca do que seria uma manifestação teatral. Junto com uma percepção, que ele teve do modo de trabalho das professoras, que era centrado na criação de produtos artísticos, com a qual ele não concordava. Colocando as crianças, como ele mesmo diz, “reprodutoras de falas, e marcações mecanizadas” (PEREIRA, 2021), ficando muito próxima de uma forma adulta de representação. Em

² Segundo o autor, o processo implica em um conjunto de ações realizadas em torno de um objetivo; trata-se de uma sequência contínua de fatos que apresentam certa unidade ou que se (re)produzem com certa regularidade.

seu estudo, Pereira se baseia em Lev Vigotski, levando em consideração que é uma das principais referências para se pensar em uma criança historicamente localizada e que se desenvolve a partir da interação com o universo social e cultural em que se encontra.

Pereira chama atenção que nas redes públicas não tem um profissional específico do teatro, e o ensino do teatro fica a cargo dos pedagogos, que geralmente têm pouca referência nessa área. Por outro lado, nas licenciaturas de teatro, os profissionais são pouco preparados para trabalhar com essa etapa da vida. Pensando em todas essas questões e para estruturar procedimentos para trabalhar a linguagem teatral com as crianças que fossem ao encontro das propostas pedagógicas, Pereira utiliza-se do conceito de drama e o fundamenta a partir de um diálogo com diferentes autores, dentre eles, Beatriz Cabral:

O drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se atualmente numa subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno). Como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento. (CABRAL, 2006, p. 12 apud PEREIRA, 2008, p. 28).

Autores como Ingrid Koudela, Peter Slade e Viola Spolin³, que são autores comumente utilizados como referência para trabalhar teatro com as crianças, não usam do drama como proposta metodológica. Podemos colocar de forma mais direta, agora, a seguinte questão: o que é drama como elemento do teatro?

Em primeiro lugar, compreende-se que o drama é um fazer pedagógico teatral - desenvolvido a partir dos trabalhos da professora inglesa Dorothy Heathcote e difundido no Brasil por Beatriz Cabral - e que busca se colocar como um meio para a formação artística no Teatro. Partindo desse pressuposto, Pereira (2008) discute o drama em propostas pedagógicas voltadas para educação infantil, pensando de que maneira o processo dramático pode incorporar as capacidades e condições da

³ Ingrid Koudela, é escritora, tradutora, encenadora e professora universitária brasileira, tem importantes estudos sobre a pedagogia e didática do teatro. Principal tradutora dos livros da Viola Spolin. Peter Slade, foi um escritor e dramaterapeuta inglês, um dos pioneiros no estudo de teatro para crianças. Sendo o livro "O jogo dramático infantil" uma de suas obras. Viola Spolin, foi autora e diretora de teatro estadunidense, é referência no movimento do teatro improvisacional e de Jogos Teatrais. Entre suas obras possui o livro: "O jogo teatral na sala de aula".

criança, particularmente àquelas relacionadas à criação de situações imaginárias, a imitação e vivência de papéis (VIGOTSKI, 2008).

Para tal, Pereira propôs e analisou nove processos de drama, desenvolvidos em parceria com as professoras da rede de ensino e alunas do grupo de teatro, tendo como auxílio os Núcleos de Ação Pedagógica, indicados nas *Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015), para orientar de forma prática saberes entendidos como necessários para ampliação de repertórios culturais e de conhecimentos teatrais das crianças.

Os temas geradores⁴ dos processos de drama partiram do contexto de cada turma, durando de três a cinco meses. Os processos de drama aconteciam com intervalo de quinze dias, para que houvesse uma análise do trabalho desenvolvido e organização de sua continuidade. Pereira trabalhou em conjunto com as professoras, inclusive no acompanhamento de alguns processos de drama na escola. Como uma forma de organizar suas análises ele as separou por faixa etária: dois a três anos, quatro a cinco anos e cinco a seis anos. A organização se deu dessa forma porque ele percebeu como as crianças, de diferentes idades, lidavam com as proposições dramáticas, entendendo como cada idade merecia uma maneira específica de trabalhar a linguagem teatral.

O autor deixa claro que a investigação de um método para o embasamento de propostas de trabalho com a linguagem teatral para educação infantil foi pensada para que servisse como um referencial, a fim de criar reflexões acerca do tema, experimentações e experiências, sem que isso se torne uma receita que precisaria ser tomada de forma rígida para todos os grupos.

Os professores que estão nas instituições educativas podem se sentir inseguros em relação a atuar na área de arte, e considerar que somente um professor de teatro, munido de técnicas e teorias próprias da área, poderia propor ações pedagógicas com o drama. O contrário também pode acontecer, de o professor se sentir seguro, mesmo não tendo experiência, nem estudos suficientes, e propor ações pedagógicas sem a preocupação com um aprofundamento das questões envolvidas com o drama nem com a formação artística na infância, portanto, tendo pouca clareza sobre a intenção que está propondo. As duas formas

⁴ Os temas geradores, é uma proposta que ficou bem conhecida e ganhou visibilidade com o Paulo Freire, mas no texto do Diego, não encontrei menção direta a Paulo Freire, acredito que até foi uma tradução do autor dos textos em inglês que ele usou como bibliografia.

são preocupantes, pois uma paralisa a ação, sem nem mesmo tentar e a outra relativiza de tal forma, que ignora os processos formativos envolvidos.

Os elementos como ator, platéia, palco e público, bem demarcados, são muitas vezes requisitados como essenciais para uma linguagem teatral, mas quando estamos no ambiente escolar esses elementos nem sempre aparecem. A área do teatro também sofre influências de mudanças em relação a essa concepção de teatro bem demarcado. Propostas como “o teatro do oprimido” de Augusto Boal⁵, seguia essa linha de quebra dos padrões, quando ele fazia com que a platéia interferisse na cena e pensasse sobre, enquanto os atores improvisavam suas tomadas de decisões e redefiniam o rumo da história. Mas ali, ainda tinha a dicotomia do público e atores, mesmo que essa plateia fizesse parte também do teatro em si.

Pensar sobre sua própria realidade, e interpretar caminhos possíveis no coletivo é algo que está contido no drama como elemento do teatro e tem o potencial de nos colocar em uma posição de alteridade.

Na escola, o trabalho com o teatro tende a se concentrar na reprodução de peças, que são comumente utilizadas com objetivo de construir apenas um produto artístico, sem se atentar ao processo a partir do qual o estudante ou a criança produz ou se engaja com tal criação. O foco, assim, está na apresentação final, e o estudante normalmente reproduz as falas que são estipuladas de um texto pronto, muitas vezes, sem nem entender muito bem o que está sendo dito. Assim Pereira (2008, p. 69) pontua em sua tese:

Na busca pela estruturação de uma proposta de trabalho com a linguagem teatral na Educação Infantil, que fugisse das práticas centradas na realização de montagens, encontrei no Drama uma possibilidade de diálogo. Ao estudar e buscar compreender os fundamentos desse fazer teatral, as estratégias das quais tal método se utiliza e as convenções que propõe na criação de um processo de experimentação dramática com os participantes, comecei a perceber proximidades com algumas práticas realizadas no ensino infantil, ainda que, nesse contexto, elas se apresentassem muitas vezes de forma desarticulada, sem uma estrutura que relacionasse as ações desenvolvidas pelo professor.

O drama aparece como esse caminho possível para o teatro na escola, especialmente com crianças, e que pode ser conduzido por professores que não são

⁵ Augusto Boal foi diretor de teatro, dramaturgo, ensaísta brasileiro e fundador do teatro do oprimido.

necessariamente atores, atrizes ou professores da área do teatro. Segundo Cabral (apud PEREIRA, 2015) o drama faz parte do teatro e está baseado em um processo contínuo de formas e conteúdos, nos quais professores e alunos vão negociando o foco de investigação⁶.

Para que haja sequenciamento e aprofundamento do drama, as convenções teatrais são usadas. As convenções adotadas por Pereira (2021) são selecionadas a partir dos estudos dos autores do drama citados anteriormente e apropriadas para o contexto em que as profissionais estão inseridas, são elas: contexto ficcional (todas as atividades propostas são realizadas dentro da ficção); pré-texto (narrativa dramática, material que impulsiona a situação dramática); processo (os participantes precisam interrogar, confrontar, enfrentar desafios, resolver problemas, experimentar situações, transformar materiais e ampliar suas experiências, para que se desenvolva a capacidade de imaginar, criar e improvisar); episódios (para a organização desses processos, cada nova proposição, situação criada ou atividade realizada é organizada em episódios, eles estão conectados seguindo um encadeamento das propostas anteriores); experimentação de papéis, posto que “[...] facilita a imersão no contexto ficcional e distribui responsabilidades para o grupo de participantes instigando-os à ação” (PEREIRA, 2021, p. 80).

Nesse processo de vivenciar o drama, as crianças são agentes, que podem ser atores ou público, e revezar esses dois movimentos, sem que isso interfira na dinâmica do teatro. As crianças vão apontando para onde querem ir e de que forma, assim esse processo se torna mais orgânico e mais significativo, preocupando-se em apreender e vivenciar as possibilidades que o drama pode oferecer. A existência de um produto final, que pode vir como uma apresentação, pode ocorrer, mas agora não é o foco principal. Ao experimentarem situações no contexto ficcional e papéis diversos, os participantes poderão ampliar seu repertório de experiências e podem lidar melhor com situações reais. Algo a se acrescentar sobre as apresentações, é que algumas crianças não se sentem à vontade de se expor e, às vezes, forçar esses momentos pode trazer constrangimento e marcar uma experiência negativa sobre aquela atividade que não necessariamente precisa ser assim. Isto, porque, o

⁶ O foco de investigação, para o autor, são os temas geradores, que impulsionam para a criação dos contextos dramáticos. Esses focos são estabelecidos a partir do contexto das profissionais e da observação do contexto real das crianças, como: se existia algum problema de relacionamento no grupo, temas que as crianças brincavam, se havia algum conteúdo específico para trabalhar com aquele grupo, desejos, aspirações, curiosidades, se elas vivenciavam papéis em suas brincadeiras, quais eram os papéis, tinham experiência como espectadores de teatro etc.

que se quer evidenciar em um trabalho pedagógico com o teatro é a “essência do ato dramático na arte”:

A essência do Drama é a justaposição de dois contextos concretos: o real e o ficcional e, portanto, se uma criança de 03 anos, sentada em uma cadeira, com os braços esticados, finge dirigir um carro, o significado dessa experiência vai ser melhor compreendido e poderá ser explorado pelo professor se esse levar em consideração que há um processo dialético entre os dois contextos – entre a exploração pessoal do seu corpo (no contexto real) e a performance (no contexto ficcional). (PEREIRA, 2015, p.103).

Assim, o drama como elemento do teatro e meio de organizar um trabalho pedagógico artístico com as crianças permite que estas orientem suas ações em uma situação ficcional para perceberem uma questão sob ângulos distintos e, ao mesmo tempo, cientes de que se trata de uma situação ficcional. Esta é uma das relações essenciais do drama ou da tensão dramática presente no teatro e na arte em geral: vivenciar, por meio de personagens, relações conflituosas que exigem uma tomada de decisão: ser ou não ser. Sendo assim, trabalhar o drama pressupõe uma atividade do ator (e da criança) para que o próprio sujeito desenvolva o personagem com o qual irá atuar.

Como já mencionado, quando estudado na escola, o teatro aparece muitas vezes ligado à construção de produtos artísticos, como peças teatrais. A própria construção das peças de teatro segue o mesmo padrão, de textos prontos, onde as crianças decoram as falas e, eventualmente, o modo de falarem. Os figurinos são estipulado pelo professor, assim como a marcação de cena, o cenário, ou seja, a única coisa que cabe a criança é decorar falas ou “obedecer” as regras que foram criadas por outros, no geral, os professores. Em algumas experiências que tive, como professora auxiliar, vivenciei alguns momentos em que “ter teatro” era colocar uma fantasia, como se vestir-se com uma outra roupa, por si só, fosse construir um personagem.

Destaco aqui que, muitas vezes, de forma geral, ao observarmos as crianças brincando de papéis sociais, criando situações imaginárias e vivenciando outros papéis, mesmo utilizando poucos objetos e roupas, tendemos a olhar tais situações com certa ingenuidade, por acreditar que ali estaria - diretamente ou “naturalmente” - uma ação relacionada ao teatro e, assim, não precisaríamos fazer mais do que já tem para uma formação artística das crianças.

Para a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2008), as crianças têm como atividade guia de seu desenvolvimento a brincadeira de papéis sociais. Mas por si só, a brincadeira de papéis sociais não é drama, como um elemento do teatro e, igualmente importante, não leva diretamente à apropriação do drama como técnica do teatro. Segundo Pereira, os jogos de papéis são uma atividade presente no dia a dia das crianças e se aproximam essencialmente da linguagem teatral. Através dessa vivência de papéis as crianças elaboram hipóteses e reelaboram sensações e experiências que lhes marcaram de alguma maneira. Para Pereira (2021) ela é uma das convenções do teatro, e atividade fundamental em qualquer tipo de drama.

Então, de que maneira podemos - como profissionais da educação -, trabalhar o drama como ferramenta pedagógica, para contribuir para a formação artística das crianças com o teatro? Segundo Pereira (2015), um caminho para isso é organizando situações e desafios dramáticos orientados para o engajamento das crianças, utilizando-se, para tal, de materiais textuais, objetos e questões que direcionem o interesse das crianças a desenvolverem uma experimentação dramática de forma lúdica. Pereira explica como a experimentação de papéis foi trabalhada nos processos realizados com os professores:

Para trabalhar com essa convenção, as propostas buscaram incentivar as crianças a imitarem (animais, movimentos da natureza- ar, água, fogo-, caminhar como bonecos, produzir os sons, entre outros). A experimentação de papéis, portanto, foi trabalhada a partir da imitação, da sensorialidade e do conhecimento das possibilidades corporais. (PEREIRA, 2021, p.195).

Uma das estratégias que ele utiliza para engajar os participantes a perceberem esse espaço da funcionalidade é ter/colocar/engajar o(a) professor(a) no papel (ou professor personagem). Nesta situação, o professor veste-se para compor o papel ou personagem na frente das crianças, colocando em evidência a relação real e ficcional, relação essa necessária para o entendimento da linguagem do teatro. A construção de cenas podem ser realizadas com colegas, ou atores e atrizes convidados, para que as crianças experimentem ser plateia e tenham essa interação com os seres ficcionais, ampliando sua percepção do teatro. Pereira constata essa relação nos processos:

Em minhas observações, constatei que ao perceberem a professora alterando sua imagem, sua voz, seu corpo, as crianças passaram a explorar

também seus corpos e vozes e a vivenciarem, de forma mais intensa e consciente, os papéis propostos pelo Drama. (PEREIRA, 2021, p. 200).

O drama, em si, não se preocupa na construção de personagens finais/para apresentação, mas na experimentação de papéis sociais, em que os participantes experimentam “ser” outras pessoas e outros seres, a partir das situações que vão se apresentando durante o processo, se colocando no lugar do outro e engajando-se no exercício de criar situações dramáticas. Dessa maneira, experimentando essas situações ficcionais, podem se aproximar das questões do mundo real mediadas por relações artísticas, de forma reflexiva e apropriando-se de forma gradual da linguagem do teatro, entendendo como utilizá-lo para evocar um sentimento no outro e/ou transformar sua própria realidade.

A brincadeira e a arte criam um espaço onde os conflitos podem ser expressos, tornando possível sua transformação, dizem Rustin e Rustin (apud GIRARDELLO, 2011). Para tanto, para que a linguagem teatral não apareça de forma utilitária, e nem apenas em momentos específicos, precisamos pensar em como trabalhá-la em um contexto maior, que ela esteja presente no planejamento e sendo vivenciada e pesquisada constantemente por aquele profissional que estará propondo e organizando a atividade pedagógica.

Arte, para além da fruição, deve ser ferramenta para uma reflexão crítica da vida e subsídio para alimentar uma autonomia acerca do mundo. Ainda mais quando falamos de um contexto escolar, e para quebrar os ciclos de uma educação somente para o mercado de trabalho, precisamos dar elementos para que essa criança conheça e vislumbre diferentes pontos de vista e maneiras de responder conflitos internos e situações que estão presentes no seu dia a dia.

Segundo Pereira (2021) há diversas estratégias que auxiliam no engajamento no processo dramático e apropriação do processo pelas crianças, dentre elas está a narração, na qual o autor expõe como uma forma de trabalhar drama com crianças menores. As estratégias, segundo o autor, oferecem uma variedade de meios para enriquecer, delinear e aprofundar a experiência dramática. Algumas são usadas para construção do contexto ficcional, proposições de papéis, de conflitos, problemas e questões a serem exploradas, que contribuem na imersão do processo. Outras oferecem os meios para que a narrativa seja construída e tenha continuidade. Tem as que ajudam a desenvolver a capacidade dos participantes de se expressarem e explorarem seus pensamentos, sentimentos, sensações, percepções e criatividade.

Algumas estratégias ainda ajudam na reflexão da experiência vivida pelo drama. Por exemplo, : manto do(a) especialista e papéis ficcionais⁷, professor(a) no papel e professor(a) personagem, cadeira quente, narração, estímulos materiais, estímulo composto, ambientação cênica, ambientação sonora, cerimônia e rituais, imitação, imagens e quadros congelados e registro.

Percebo que a narração segue como uma expressão nas minhas práticas, que desde muito nova fui estimulada para compreender o mundo através das narrativas. Quando comecei a estudar sobre elas, automaticamente me remeteu à minha infância. Meus pais e familiares sempre foram bons em contar histórias e às vezes, a ficção e os fatos reais se entrecruzam como uma trama na qual o “outro” (o personagem) encarnava um conflito dramático similar ao vivenciado por mim, mas cujo distanciamento presente no fato de ser um “outro”, diferente de mim, permitia que eu me distanciasse para analisar a própria situação dramática que vivia. A riqueza de detalhes, fazia do momento um verdadeiro evento. Minha avó era uma verdadeira contadora de histórias, ela tinha capacidade de manter atenção por um longo tempo, sem que se tornasse enfadonho. Tenho algumas lembranças, de muito nova, perto de rios e cachoeiras, e meu pai contando estórias de fadas, duendes e seres mágicos na natureza. Sempre gostei de ouvir, ficava super curiosa, de vez em quando eu criava a narrativa, e ele ouvia com muita atenção. Lembro desses momentos com muito carinho, porque a escuta atenta era vista e sentida, dando importância às palavras da criança que narrava.

Ouvir, contar, recontar histórias e até dramatizar essas histórias são práticas que estão presentes na educação infantil, assim como Pereira (2021) descreve: “Ao imaginar as situações narradas em uma história, as crianças podem traçar paralelos com o mundo ao seu redor, desenvolver sua imaginação e criatividade”. Para Girardello (2011), pesquisadora no campo educacional, esses momentos de contação de história são verdadeiras clareiras num bosque, onde as crianças têm a oportunidade de enxergar ao longe, além do que a vista alcança e, ao mesmo tempo, sentirem-se perto de si próprias e suas sensações. Para que a experiência seja significativa, a professora que está contando precisa enxergar os detalhes da história, segundo Girardello (2011) não para que ela descreva tudo com exatidão,

⁷ É uma estratégia criada e desenvolvida por Dorothy Heathcote, na década de 1960. Essa estratégia, contribui com a contextualização do processo, ele consiste em tratar as crianças como “autoridades” em um determinado assunto ou área do conhecimento.

mas sim para que ela mostre através de um olhar ou uma entonação os elementos que compõem a narrativa. Isso a ajuda a ter mais segurança na contação e ajuda as crianças a construírem esse filme mental sobre a história.

Segundo Pereira (2021) a construção de narrativas, quando realizada pelo professor, pode ser assumindo um personagem, ele pode introduzir um novo fato, informação, criar tensões antes de uma nova proposta, lembrar algum momento vivenciado ou encerrar algum episódio iniciado anteriormente. Pode acontecer uma descrição de lugares, na qual façam as crianças imaginarem ou prepararem uma chegada de algum personagem. A narração pode seguir também utilizando materiais como objetos, fotografias, imagens ou mapas, tudo para que as crianças se apropriem desse espaço ficcional. Tais objetos podem ser diferentes do que estão acostumados habitualmente, lamparinas, caixinhas de música, por exemplo.

A narração não é e nem precisa ser somente papel do professor, as crianças podem participar dando suas versões de história sobre determinado fato, tema ou vivenciando papéis que podem incentivar a criarem as histórias. Cada participante tem uma percepção diferente de uma situação vivenciada, e elas podem contar para seus colegas o que percebeu. Segundo Barbosa:

Construir formas de narrar a vida e os conhecimentos vivenciais contribui para valorizar as vozes, os fazeres e as práticas das populações excluídas (bem como das crianças). (BARBOSA, 2013, p. 221).

Quando valorizamos a voz das crianças e damos espaço para elas se expressarem, criamos vínculo para aprendizagem, de uma forma mais prazerosa, ao mesmo tempo que elas vão percebendo seu lugar no mundo. Para Barbosa (2013), é através da narrativa que compreendemos as estranhezas do ser humano, construímos, reconstruímos, reinventando o nosso ontem e nosso amanhã.

O drama, como elemento do teatro, coloca-se então como um conhecimento possível (e talvez necessário) para o trabalho pedagógico do pedagogo desde a educação infantil. E, assim, precisa ser intencionalmente apropriado por professoras e professores que trabalham com a infância.

3 DIÁLOGOS COM ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE DOCUMENTOS CURRICULARES

Diante do que vimos até agora percebemos que uma formação artística na infância não pode e nem tem como acontecer de maneira isolada e nem em pequenos momentos no planejamento do professor. Não é uma atividade que acontece em um pequeno espaço de tempo e/ou esporadicamente que vai conseguir abarcar toda uma experiência dramática. Apoiados nos autores que fundamentam esse trabalho de conclusão de curso, Pereira (2015, 2021), Vigotski (2021), Girardello (2011), Kramer (2000), entre outros, uma formação artística na infância acontece em processos, nos quais as crianças participam ativamente, construindo e desconstruindo as relações com a arte, podendo se conhecer através de suas expressões e podendo lidar com as tensões que vão acontecendo nas situações reais e ficcionais, com mais elementos.

Os professores que trabalham com as crianças e que irão propor situações pedagógicas, necessitam entender como propor e organizar em seu planejamento tais atividades, para que esse planejamento reflita de fato uma formação artística na infância, sem cair na estereotipação da arte, reduzindo a experiência com o teatro, por exemplo, a apenas uma maneira e limitando as crianças a apenas uma única experiência, (por exemplo, quando o teatro se resume às apresentações de espetáculos em datas comemorativas ou quando vai se trabalhar teatro e são apenas disponibilizadas fantasias e acessórios, sem uma intenção de trabalhar de maneira sistemática a construção e reconhecimento de um personagem, uma narrativa etc.). Para que isso ocorra de maneira sistemática, precisamos antes de mais nada, que a formação de professores (inicial e continuada) assumam esse projeto educativo.

Nesse processo formativo de professoras e professores, podemos destacar o papel dos documentos curriculares, que potencialmente orientam essa prática docente, contribuindo para que os professores possam ter ferramentas de pesquisa consistentes, com auxílio e abertura para novas pesquisas dentro da área da pedagogia e do teatro. Por essa razão considerou-se, nesse trabalho de conclusão de curso, a pertinência de estabelecermos um diálogo com alguns documentos curriculares a fim de “vermos” como a perspectiva de uma formação artística na

infância com o teatro vem aparecendo e, potencialmente, orientando o trabalho do professor⁸.

Inicialmente, considere alguns dos principais documentos nacionais curriculares que são destinados para a infância (educação infantil e anos iniciais), e fiz uma leitura breve averiguando se apareciam e de que forma apareciam, algumas questões relacionadas aos objetivos desta pesquisa, destacando: a) se a discussão sobre teatro, como linguagem artística específica, está presente no documento e de que forma aparece; b) se aparecem e como aparecem as problemática do trabalho pedagógico com a Arte na educação infantil; c) se existem referências teóricas explícitas e como aparecem; d) se existem orientações didáticas específicas para o trabalho docente. Os documentos lidos foram: Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997; 1998), Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998).

No caso dos PCNS, fiz a leitura dos documentos de 1997 e 1998, destinados ao ensino fundamental, sendo que sua organização é feita em ciclos. Para o ensino fundamental I (documento de 1997): primeiro ciclo (1ª e 2ª série), segundo ciclo (3ª e 4ª série). Para o ensino fundamental II (documento de 1998): terceiro ciclo (5ª e 6ª série) e quarto ciclo (7ª e 8ª série). A arte é contemplada nos dois documentos, e o teatro aparece em um capítulo, nos dois documentos.

Antes de ir para cada disciplina de arte isolada, existe uma introdução para caracterizar o que é arte, na qual vai apresentar um apanhado da história da arte no Brasil, teoria e prática em arte nas escolas brasileiras, aprender a ensinar arte, objetivos da arte e os conteúdos referentes ao ensino para esses ciclos. Na segunda parte, vai caracterizar cada disciplina de arte: dança, artes visuais, música e teatro. Dentro de cada capítulo desses tem subcapítulos que vão dando direcionamentos de como trabalhar a arte em específico. No caso do teatro vão se dividir em três, no documento de 1997 e de 1998 há algumas mudanças no título em relação a esse subcapítulo. No documento de 1997, são eles: "O teatro como expressão e comunicação", "O teatro como produção coletiva", "O teatro como produto cultural e apreciação estética". E no de 1998, são: "O teatro como comunicação e produção

⁸ Estamos cientes que um documento curricular não se resume à proposta de currículo e/ou a orientações didáticas, carregando uma expressão de uma política educacional. Neste trabalho, contudo, não iremos analisar essas relações, mas tão somente tecer um diálogo buscando uma compreensão inicial de como o teatro aparece ou vem aparecendo

coletiva", "Teatro como apreciação", "Teatro como produto histórico-cultural". Por fim, tem uma parte que discorre sobre a avaliação para cada uma das artes citadas, e orientações para o trabalho docente, que parecem estar bem direcionados para os profissionais que lidam com a disciplina de teatro, música, artes visuais e dança. As referências teóricas, quando aparecem, são mais na parte de bibliografia e não diretamente no texto.

De uma maneira geral é um documento bem interessante para pesquisa, pois ele dá um panorama histórico e teórico da arte no contexto mundial e brasileiro, as perspectivas na qual devem ser trabalhadas, e como elas podem ser avaliadas, o que é necessário no conhecimento da arte, e como trabalhar de forma progressiva, de modo a contemplar uma formação artística na infância. Inclusive, entendendo esse processo como reflexão da própria cultura e na construção de sentidos.

No contexto histórico do ensino brasileiro, a dança e o teatro aparecem, muitas vezes, apenas nas festividades, com uma rigidez estética, e o teatro marcado com uma única finalidade de apresentação, denotando as origens de uma marca ainda presente na educação infantil. Os conteúdos que esses documentos apresentam, apesar de serem destinados ao ensino fundamental, são bem vindos para o pedagogo que atuará na educação infantil, conseguindo articular e dar sentido há muitas práticas que ainda resistem, e que foram já ressignificadas com o tempo e com as novas perspectivas que a área traz. Aqui, se percebe uma distância entre esses “mundos” (educação infantil e fundamental), na qual se reflete no dia a dia e faz com que as reflexões, (teorias da arte, por exemplo) fiquem muitas vezes distanciadas da pedagogia.

Um segundo documento com o qual dialogamos foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que é organizada da seguinte forma: uma introdução, que vai apresentar os marcos legais, fundamentos pedagógicos, “competências” gerais da educação básica, o pacto e a implementação da BNCC; depois ele vai apresentar cada etapa do ensino básico: etapa da educação infantil, etapa do ensino fundamental e etapa do ensino médio.

Na educação infantil, o teatro vai aparecer como uma linguagem, a qual tem que ser trabalhada junto com a música, a dança e as brincadeiras. O teatro está situado no corpo do texto que é denominado “campos de experiências”: corpo, gesto e movimento, na qual está explicando esse campo de experiência, explicita o teatro como uma forma de comunicação e expressão. Depois a palavra teatro vai aparecer

em um quadro, em que são organizados os objetivos de aprendizagem de cada idade. No quadro destinado às crianças de quatro e cinco anos, propõe-se: “Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro e música.” (BRASIL, 2018, p. 47). O teatro aparece como um componente dos objetivos a serem trabalhados, mas não há nenhuma orientação, nas idades anteriores, para se chegar na linguagem do teatro, ela “magicamente” aparece no último ano da criança na educação infantil. Não há uma orientação sobre como implementar as práticas pedagógicas, e sim, apenas o que “tem que” ser trabalhado de forma sucinta.

A impressão é que o professor acessa uma “lista” de componentes a serem cumpridos, para o grupo, e “aplica” tal atividade entendendo que esse campo de experiência foi trabalhado. As referências teóricas não ficam claras, e orientações para a prática acabam aparecendo simplesmente como objetivos a serem cumpridos e desenvolvidos, para que os campos de competências sejam alcançados⁹.

Como visto, isso difere e se distancia de como estamos tratando o teatro, de modo processual e como um conhecimento necessário de estar presente desde a educação infantil, considerando a perspectiva de uma formação artística na infância. Se um professor tiver apenas esse documento como material de apoio para a prática docente, fica bastante complicado ele não reforçar uma estereotipação do trabalho pedagógico com o teatro, já que as atividades com as linguagens artísticas aparecem simplesmente listadas nos quadros das respectivas idades.

O terceiro documento lido foi o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998)¹⁰, que é destinado para a etapa da educação

⁹ Segundo Freitas (2017) em seu blog *avaliação educacional*, a BNCC, como expressão de uma política pública, tem a finalidade de controlar a aprendizagem dos estudantes, dos professores e da escola. Os objetivos, como estão escritos, “catalogados”, levam a serem rastreados pelas principais provas censitárias em escala nacional. Freitas fala em um estreitamento curricular, que tende a levar professores a estudarem provas anteriores, para encontrarem padrões, guiando sua prática nesses conteúdos, limitando os processos de aprendizagem. Visto, ainda, que essas provas, reservam “incentivos” para escola e professor, que forem melhor colocados.

¹⁰ Segundo Cerisara (2002), é preciso frisar, que esse documento foi produzido e publicado no governo Fernando Henrique Cardoso, de forma “atropelada”, integrando a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse momento, por meio da LDB de 1996, tinha se estabelecido o direito das crianças pequenas ao acesso à educação infantil, e havia muita discussão em relação à formação do professor, pensando em avançar em um trabalho com caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos. Uma versão preliminar deste documento foi enviada para 700 profissionais ligados a área da educação infantil para que dentro de um mês preparassem um parecer, e a versão final foi publicada mesmo com apelos dos profissionais, que precisavam de mais tempo para discutir e debater as questões contida ali. A questão de estabelecer

infantil. Ele está separado nos seguintes capítulos: Movimento (no qual, dentro dos conteúdos, tem a parte de expressividade, com orientações didáticas para crianças de zero a três e de quatro a seis anos); Música; Artes visuais; Linguagem oral e escrita (no qual dentro dos conteúdos tem uma parte de práticas de leitura, que tem alguns pontos que podem ser ligado ao teatro e à construção de narrativas); Natureza e Sociedade e Matemática. O teatro não vai aparecer diretamente no documento. As artes que são citadas de forma direta nos capítulos são: a música e as artes visuais. Dentro do capítulo de Movimento tem um subcapítulo de conteúdo, e dentro dele fala-se sobre expressividade, na qual questões como gestos, posturas e ritmos para se expressar, são levantadas, mas citando diretamente apenas a dança, como meio de trabalhar isso, não o teatro. O trecho a seguir, mostra como o professor podem fornecer às crianças, quando trabalhar a expressividade:

O professor, também, é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas quando, por exemplo, conta histórias pontuando idéias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. (BRASIL, 1998, p. 31).

Um leitor com alguma experiência na área do teatro e munido de mais teorias (como sobre o drama), consegue observar que o teatro está presente implicitamente nessa orientação. Outro exemplo é quando, nas orientações didáticas, são apresentadas brincadeiras que podem ajudar na construção e afirmação da imagem corporal das crianças, dentre elas estão o “se fantasiar” e “assumir papéis”.

As referências teóricas não aparecem no corpo do texto deste documento e sim, na bibliografia. O documento tem bastante elementos para trabalhar o teatro, mas não o cita diretamente. O texto dá bastante ênfase em trabalhar a expressividade, a contação de história, as posturas, de explorar as entonações das vozes, mas nada disso está ligado - no texto - ao teatro, o que é inusitado. É um documento que traz exemplos e orientações didáticas, posturas dos professores, o que é interessante, mas penso que não associar esses elementos que fazem parte

um "currículo" para crianças da educação infantil, era algo que os profissionais não estavam de acordo. O RCNEI também atropelou as orientações do próprio MEC, que publicou esse “referencial curricular” antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Portanto a concepção de educação infantil que orienta os 3 volumes do RCNEI difere da concepção que estão presentes nos documentos elaborados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), e considerados um avanço na área. O RCNEI também veio como um documento não mandatário ou obrigatório, mas se não fosse usado como “referência”, a instituição não era contemplada com o pacote de formação que estava previsto com os “Parâmetros em ação”.

do teatro a uma intencionalidade em trabalhar o teatro como linguagem artística, ainda é perder a oportunidade de enriquecer o conteúdo no qual está tratando.

Em uma tentativa de encontrar o teatro sobre a perspectiva que venho trazendo nesse trabalho de conclusão de curso, escolhi para um diálogo mais direto um outro documento, que tive contato, pela primeira vez, em uma disciplina da pedagogia, que acredito que pode ter sido a fagulha que precisava para que esse trabalho viesse ser realizado nesse momento. O documento chama-se: *Orientações curriculares para educação infantil da Rede Municipal Ensino de Florianópolis*, de 2012. Esse documento tem um capítulo que fala somente sobre Brincadeira e, depois, separa nos capítulos que descrevem os núcleos de ação pedagógica (NAP), que são: Relações Sociais e Culturais; Linguagens (oral e escrita; visuais; corporais e sonoras) e Relações com a natureza. E, por fim, traça estratégias de ações pedagógicas.

Foi na disciplina de Organização dos processos educativos na educação infantil I¹¹, que a professora nos apresentou esse documento. Na época, fiquei bem encantada com um arquivo digital que mostrava “como trabalhar” diferentes linguagens, com ações efetivas que ocorriam no dia a dia da rede municipal de educação de Florianópolis, além de fornecer outras fontes de pesquisa, como lugares culturais, espaços na ilha para visitar, grupos musicais etc. Essa experiência fez com que eu considerasse esse documento uma fonte potente para incorporar no trabalho de conclusão de curso, elegendo-o como o material empírico que seria efetivamente analisado a fim de atingirmos um dos objetivos desta pesquisa, qual seja: dialogar com práticas pedagógicas que sinalizem um trabalho com o drama na educação infantil, particularmente o documento orientador da Prefeitura de Florianópolis: *Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal*, de 2012.

Como os demais documentos curriculares, realizei inicialmente uma primeira leitura do material como um todo. Posteriormente, li mais atentamente o capítulo no qual se discutem as linguagens corporais e sonoras. Para essa segunda leitura do documento tivemos como questões orientadoras as mesmas perguntas feitas para o diálogo com os PCNs, RCNEI e BNCC: a) a discussão sobre o teatro, como linguagem artística específica, está presente no documento e de que forma aparece?; b) Aparecem e como aparecem as problemática do trabalho pedagógico

¹¹ Essa disciplina aconteceu em 2020, na quinta fase do curso de Pedagogia, a professora que ministrou essa disciplina foi Kátia Adair Agostinho.

com Arte na educação infantil?; c) Existem referências teóricas explícitas e como aparecem no documento?; d) Existem orientações didáticas específicas para o trabalho docente? Essas perguntas auxiliaram para que, assim, pudesse dialogar com as orientações para a prática docente, bem como auxiliar a explicar como fizemos a leitura dos documentos, o que queríamos de respostas ou, ainda, o que “buscávamos”.

Essa parte do documento inicia com uma perspectiva sobre corpo, pensando o corpo não como algo isolado, mencionando que nosso modo de ser é moldado a partir das práticas culturais, sociais e todo o conhecimento produzido pelo corpo e em torno do corpo. E que nos manifestamos de várias maneiras, e usamos de várias linguagens, como a dança, o caminhar, o olhar, a mímica, expressando sentimentos, emoções e ideias. Há uma reflexão acerca da indústria cultural e a influência do mercado nas crianças, e que as relações que as crianças têm não são passivas perante isso tudo: elas se apropriam e interpretam o que veem, ouvem e sentem, produzindo assim cultura, as culturas infantis. Além disso, o documento levanta questões importantes como a crítica ao preceito higienista e de disciplinarização dos corpos infantis, e de que apenas os profissionais da educação física seriam aptos e deveriam trabalhar o corpo.

Quando adentramos nas linguagens artísticas, há uma reflexão de que as artes normalmente aparecem como um instrumento para adequar hábitos e comportamentos, em vez de fortalecer a expressão e a cultura infantil. As referências teóricas, diferente dos outros documentos com os quais dialogamos, são apresentadas no próprio corpo do texto, como complemento do mesmo. Podemos observar isso quando há uma reflexão de como aparecem as artes (música, teatro, dança, os jogos, artes circenses) nos documentos oficiais, muitas vezes não como uma forma de expandir a expressão e a cultura das crianças “mas como um instrumento de adequação a hábitos e comportamentos considerados necessários à educação das crianças.” (LOPES; MENDES & FARIA, 2006, p.14, apud FLORIANÓPOLIS, 2012, p.9).

O documento salienta a importância das professoras refletirem sobre o seu repertório vivencial e sua relação de saberes com a dança, que é onde é citado esse trecho, para que saibam da importância da dança no cotidiano educativo das crianças. Como o documento trata as artes como linguagens, elas não estão separadas em blocos, assim, as passagens de uma linguagem para outra são

bastante sutis, salientando que quando trabalhamos uma, não necessariamente elas são um recorte, elas cruzam e entrecruzam de uma maneira que as crianças possam estabelecer essas relações com a arte.

Quando chegamos à parte que explica com mais detalhes o teatro, inicia-se perguntando se há uma relação entre brincadeira de faz de conta com o teatro. E com ajuda da autora Vera Lúcia B. Santos (2001), no texto: “*Atenção! Crianças brincando!*”, que faz parte da obra: “*Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*”, abordaram uma possível resposta, em que explica que a representação dramática está presente nas brincadeiras de faz de conta, assim como nos espetáculos teatrais onde assume diferentes formas. Essa capacidade, a autora diz que evidencia a tendência humana para representação, de agir de maneira fictícia, experimentando papéis, vivenciando situações diferentes das da vida real.

O documento salienta que as brincadeiras de faz de conta podem se tornar teatro quando possuem o domínio da linguagem cênica, percurso esse que a criança começa de modo sensível, lúdico e estético, cognitivo e afetivo, com isso vai desenvolvendo e fortalecendo os processos de imaginação e criação. A partir daí, pode ir desenvolvendo novos significados e, assim, passam a ser intencionalmente compartilhados, comunicados para uma platéia. Há um apontamento crítico, junto com uma reflexão sobre o teatro na educação infantil, na qual eu também trago neste trabalho: trata-se da questão de quando trabalhada a linguagem teatral, ela aparecer como “*teatrinhos*” desenvolvidos exclusivamente pelos adultos (professores), como meio de apresentar a outros adultos (famílias) aquilo que eles querem ver, em especial em datas comemorativas. O documento deixa bem claro sua posição quando explicita sobre essa dinâmica:

Tal dinâmica está longe de ser um espaço-tempo no qual as crianças possam expandir e fortalecer sua imaginação individual e coletiva, ou mesmo um espaço-tempo de reconhecimento e a valorização do gesto infantil, da experiência estética e transformadora que a linguagem teatral possibilita! (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 26).

Outro documento que escolhi para dialogar, e que é complementar à proposta curricular da prefeitura de Florianópolis, foi *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)*. Tive contato com esse documento de forma física, sendo que ele é o terceiro do conjunto de documentos, que sintetiza de

forma aprofundada o currículo para educação infantil. Existem outros documentos que foram criados anteriormente e que demarcam outro momento histórico. A sistematização do currículo parte das *Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal*, de 2012, mas também de registros e planejamentos apresentados pelas supervisoras e analisados ao longo do processo de escrita do documento. O que deixa claro que as experiências do cotidiano evidenciaram outras demandas, na qual os outros documentos não contemplavam. Houve também um movimento de refinamento da sustentação teórica, com quatro consultores: Alexandre Fernandez Vaz, que abordou o conceito de experiência e corpo; Ana Angélica Medeiros Albano, que tratou das artes visuais e das relações com a natureza; Suely Amaral Mello, com a linguagem oral e escrita e relações sociais e culturais e Zoia Ribeiro Prestes, que tratou do conceito de brincadeira e desenvolvimento.

As escolhas realizadas na escrita do documento partiram, também, desses encontros com os consultores. O documento está organizado por grupos etários, levando em conta dentro de cada proposta o que é fundamental a ser considerado para aquele grupo, isso não quer dizer que as propostas se restrinjam somente ao grupo na qual está organizado, cabe ao profissional da rede estabelecer essa seleção e mediação. Os grupos etários são: bebês (até um ano e 11 meses), crianças bem pequenas (2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (entre 3 anos e 11 meses até 5 anos e 11 meses). O documento, salienta que a brincadeira ocupa um lugar central no currículo, como eixo estruturador e estruturante das propostas, entendendo que a brincadeira de faz de conta é uma das atividades guias da criança em relação ao seu desenvolvimento psicológico. Além de incluir as dimensões dos NAP (Relações Sociais e Culturais, Linguagens e Relações com a Natureza) compondo esse currículo.

Esse documento serve como uma complementação às *Orientações Curriculares para Rede de Ensino Municipal de Florianópolis*, porque diferente do documento apresentado anteriormente, não há uma discussão, reflexão ou aprofundamento nas linguagens. Ele se aproxima na forma de exemplificar as atividades, dando uma lista de coisas que devem ou podem ser feitas para cada faixa etária. Isto, em si, não invalida o documento, ele é bem organizado principalmente quanto às atividades referente a idade, e propõe muitas atividades importantes. Mas essas propostas de atividades ficam “soltas”, parecem faltar elementos para que tais atividade se tornem recorrentes ou sistemáticas na prática

do professor, ou que sejam assumidas como parte de um processo no trabalho com as crianças. Fica uma impressão que poderiam ser escolhidas aleatoriamente, sem se preocupar em uma construção e desenvolvimento da atividade.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal* existem, também, sugestões de ações pedagógicas, mas ele tem toda uma introdução do porquê e o que é importante levar em conta para essas práticas, que no caso do *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, falta. Por isso que consideramos que a leitura desses dois documentos se complementam entre si. Levando em conta um professor leitor do *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, que tem pouco ou nenhuma vivência com o teatro ou outras artes, o perigo de cair em uma estereotipação e repetir aquilo que ele conhece é grande. Mesmo que as atividades estejam ali, e há uma riqueza em cada uma delas, ainda não se apresentam tantos elementos (explicações, argumentações etc.) para que o professor domine e saiba realmente atuar e oferecer instrumentos para a formação artística de uma criança.

Compreendo que um documento não pode e nem consegue trazer todos os elementos que a própria linguagem teatral denota. Esses documentos devem servir como consulta daquilo que vamos ter de estudos mais aprofundados na graduação, nos cursos especializantes, nos espaços de estudo da escola, nas formações continuadas, nos nossos próprios estudos pessoais. Mas para que isso se torne importante no dia a dia escolar, e no dia a dia desse professor, os documentos precisam sinalizar esses elementos.

Segundo Pereira (2021), para que as crianças percebam que brincadeira de faz de conta pode ser transformada pouco a pouco, em uma linguagem ou uma arte, a qual possamos chamar de teatro, é necessário que um adulto mediador (em nosso caso, uma professora) intervenha de forma consciente nos processos pelos quais elas possam desenvolver suas capacidades imaginativas, narrativas e de interpretação de personagens, o que requer compreender as possibilidades de inserir o teatro no cotidiano dessas crianças como uma linguagem, atividade artística e experiência estética. E para que isso ocorra, precisamos ter experiências com essas linguagens, assim como ter acesso aos estudos e orientações necessárias para tornar mais consciente nossa prática. Esse foi o papel, por exemplo, do estudo proposto neste trabalho de conclusão de curso sobre o drama como um elemento do teatro.

O *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, de forma sucinta, apresenta como trabalhar o teatro, por exemplo, nessa passagem:

Oferecer condições para que as crianças sintam-se encorajadas para assumirem a direção da dramatização, contação de histórias, brincadeiras de roda, faz de conta, dentre outros, promovendo a sua autonomia frente a estas propostas. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 121).

Além de sugerir jogos teatrais, como formas animadas¹², teatro de bonecos/fantoches, teatro de sombra, mímica, improvisação com movimentos de animais, da natureza entre outros, frisando que as crianças precisam manipular e explorar as possibilidades dos materiais, os movimentos e os sons e oportunizar que elas criem ações teatrais com esses elementos. A organização dos espaços e materiais utilizados também são sugeridos para que as crianças experimentem sensações em seu corpo e possam se expressar. Porém, apesar de serem colocações e orientações importantes, elas aparecem no documento de forma muito resumida, criando uma impressão de que apenas ter essas práticas pedagógicas isoladas já seria suficiente para trabalhar a linguagem teatral de forma sistemática.

Como dito anteriormente, é um documento que lido isoladamente não dá um respaldo eficaz para trabalhar o teatro de forma sistemática, com intenção de uma formação artística para a infância. Funcionaria como uma síntese, para consulta esporádica de atividades, para os profissionais que já têm um conhecimento prévio sobre o teatro. Retomo, então, uma das problemáticas desta pesquisa: a necessidade de uma formação docente ampla, que abarque o domínio dos diversos conteúdos culturais, dentre eles, o teatro.

¹² Teatro de formas animadas, conhecido também como teatro de animação, é um gênero teatral que inclui bonecos, máscaras, objetos, sombras ou formas, e pode representar o homem, animal ou ideias abstratas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou compreender e sistematizar algumas problemáticas que perpassam ou que poderiam perpassar a relação entre o drama, como elemento do teatro, e a prática pedagógica docente para infância, no contexto escolar.

A escola é esse lugar onde se encontram seres plurais e diversos, portanto como Kramer (2000) enfatiza, um espaço de cidadania. Nele há imensas possibilidades, e ao mesmo tempo existem padronizações que limitam a prática docente. É um espaço de disputas ideológicas e onde projetos políticos pedagógicos dominantes exigem a maior “eficiência” do professor. Ensinar exige entender que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2002, p. 38), que pode resultar em perpetuar as ideologias dominantes, ou desmascará-la, estimulando a reflexão e crítica. O que significa, então, pensar em uma formação artística na infância?

Para Kramer (2000), assegurar uma formação artística antes de mais nada é o resgate da humanização. Para um projeto contra a barbárie, defendendo políticas na infância nas quais assegurem experiências de cultura pelo seu potencial formador e humanizador. Depois dos estudos e escrita desse trabalho posso reconhecer que a formação artística também é lugar seguro para a brincadeira, para construções de relações mais profundas e consistente com a arte e para promover o processo de criação; é pensar em um cotidiano onde as vozes e histórias pessoais são ouvidas e acolhidas, dando noção de pertencimento. Onde o tempo é mais lento e significativo, onde o processo é tão importante quanto o resultado, diferente do tempo do capital, que instiga a rapidez, que quer resultados, mantendo a arte em um lugar do utilitarismo, como se houvesse a necessidade de reduzi-la a uma só função (como para manter a criança com “mais atenção” ou ensiná-las a “desenvolver a fala”). Não que essas relações não possam ocorrer, mas a defesa que fizemos é que a arte não tenha prioritariamente esse papel de “funcionalidade de...”.

Para pensar nessa formação artística foi necessário estudar as concepções sobre “criação” e “imaginação”, onde Vigotski (2021), salienta a importância de ter experiências na infância, dando base para o processo criativo, o que nós podemos “traduzir” aqui para a prática pedagógica como aumentar essas referências no dia a dia da criança, não limitando a atividades isoladas que acontecem em tempos curtos

e que não tenha uma continuidade . A imaginação é essa atividade criadora. O autor aponta, ainda, que a imitação tem um papel importante nas brincadeiras, e entendendo que a criança, quando brinca, se apropria de elementos da realidade, reelabora, cria combinações de impressões anteriores e constrói uma nova realidade. Dessa maneira pode modificar nosso presente e criar outras possibilidades possíveis para sua vida.

Para ter contato com essas referências artísticas, a criança necessita de um adulto mediador que tenha a intenção de criar situações, no nosso caso, um professor que oriente essa criança a aprender a olhar, a fruir a arte, a procurar novos significados, assim como Girardello (2011) descreve como sendo elementos para observar na mediação: procurar padrões, sons, ritmos etc., tornando a experiência com a arte mais significativa para essa criança.

Para procurar uma resposta sobre o que é drama como elemento do teatro e sobre como ele pode se colocar como uma ferramenta para o trabalho docente, me orientei na pesquisa de Diego Pereira (2015 e 2021), onde ele analisou, a partir da prática com as professoras de educação infantil da rede municipal de Florianópolis, se realmente era possível essa inclusão do drama dentro da sala. O drama, assim como Cabral defende (apud PEREIRA, 2006), como método de ensino, constitui-se como subárea do fazer teatral e está baseado em um fazer contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com determinados focos de investigação (selecionados pelo professor, ou em uma negociação entre professor e aluno).

Através de um processo, o drama articula uma série de situações fictícias criadas, que estão conectadas entre si seguindo um encadeamento, que por sua vez são construídos e definidos de acordo com as convenções teatrais (todas as atividades são realizadas no modo ficcional, possuem um pré-texto, os participantes confrontam e enfrentam desafios para que se desenvolvam a imaginação, a criação e improvisação, e experimentação de papéis), as quais ajudam no sequenciamento e aprofundamento no teatro. Na experimentação de papéis, os participantes experimentam “ser” outras pessoas e outros seres, a partir das situações que vão se apresentando durante o processo, se colocando no lugar do outro e engajando-se no exercício de criar situações dramáticas onde os conflitos podem ser expressos tornando-se possível sua transformação. Aprofundar e estudar esses elementos que estão presentes no teatro nos aproxima a esse campo e agrega a área da pedagogia à arte como linguagem artística específica; permite “outros olhares” e

ressignifica a forma que estruturamos as aulas e nossa relação com as crianças desde a educação infantil. Para realizar um trabalho com teatro, é necessário que os professores pensem sobre um trabalho sistemático e que busquem um aprofundamento através de uma sequência intencional de atividades que conversem entre si. Por exemplo, a turma se interessou pelo tema pássaro, os professores podem pegar esse elemento e trabalhar sistematicamente, de início o professor ou professora, podem se caracterizar na frente das crianças, trazendo a ideia de professor personagem, começar imitando sons que os pássaros, com contribuições da turma, podem emitir sons, apitos e etc. O foco, nesse momento, seria com uma aproximação ao “personagem”, buscando identificar como imitá-lo. Em um próximo encontro, pode acontecer uma contação de histórias com o tema, as crianças podem contribuir com a experiência delas, narrando e criando histórias também em cima disso, a professora pode ir alimentando com elementos essa narração de histórias, pode propor materiais, que estimulem esse momento, panos, penas, folhas de árvores, galhos, esse pássaro pode fazer uma viagem, ele pode conhecer outros países, outras culturas, e assim por diante. O foco, nesse momento, estaria na criação de narrativas com e para a personagem. Assim, um trabalho sistemático com o teatro relaciona-se a trazer intencionalmente, por exemplo, o drama como elemento do teatro.

Por fim, estabeleci diálogos com os documentos orientadores, e pude perceber o quanto as práticas nas instituições educativas são um reflexo histórico dos documentos, denotando o que o Pereira (2021) percebeu nessas instituições, que muitas vezes as convenções teatrais manifestam-se, mas de uma forma desarticulada, e sem uma estrutura que relacionasse as ações desenvolvidas pelo professor. Enquanto as Orientações Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) trazem uma lista de sugestões de atividades e propostas pedagógicas para trabalhar a linguagem teatral com as crianças, o Currículo da Educação Infantil, da mesma rede (FLORIANÓPOLIS, 2015) apresenta uma abordagem mais ampla, destacando a importância da brincadeira como eixo estruturante e estruturador do currículo e a necessidade de intervenção consciente dos adultos mediadores para desenvolver as capacidades imaginativas e narrativas das crianças.

No entanto, de maneira geral, os documentos trazem uma abordagem mais sucinta e diretas de “sugestões” de atividades, o que faz com que um professor que

não tenha experiência com o teatro, fique dependendo de um bom senso e/ou de estudos mais aprofundados para transformar aquelas sugestões de atividades em *situações* contínuas e sistemáticas de trabalho com o teatro como linguagem artística. Assim, "listas" de atividades podem fomentar uma prática da arte para "tapar buracos", sem contexto, sem intenção pedagógica por trás.

Assim, é importante salientar que os profissionais que atuam com as crianças, tenham acesso a uma formação docente ampla e que contemple o domínio dos diversos conteúdos culturais, incluindo o teatro. Somente assim, será possível desenvolver uma prática pedagógica consciente, que leve em consideração as possibilidades que a linguagem teatral oferece para a formação integral das crianças, estimulando a criatividade, a imaginação e a expressividade de forma lúdica e prazerosa. É importante ressaltar que a arte não deve ser vista apenas como um complemento à educação, mas sim como parte integrante dela. Dessa forma, é fundamental que as propostas pedagógicas relacionadas às artes sejam trabalhadas com intencionalidade, para que as crianças possam expandir suas capacidades imaginativas, narrativas e de criação na infância. Para além da fruição e de conhecer a cultura, precisamos contribuir para a formação de indivíduos críticos, criativos e sensíveis, capazes de se expressar e se relacionar com o mundo de forma mais ampla e significativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BARROS, Manoel. **Livro sobre o Nada**. Rio de Janeiro : Alfaguara, 2016.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido: e outras poéticas**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC / SEF, 1998.

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

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil No Contexto Das Reformas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, setembro, 2002.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, L. C. de. **BNCC: como os objetivos serão rastreados?**. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas, 2017a

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KRAMER, Sônia. **Infância, Cultura Contemporânea E Educação Contra a Barbárie.**“Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, jul. 2000.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Teatro na formação de professores da educação infantil.** Curitiba, PR: Appris, 2015.

_____. **Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos.** Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, SC, 2015.

_____. **Que drama é esse?!? Práticas teatrais na educação infantil.** São Paulo: Hucitec, 2021.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. 5ª ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2012.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. 2ª ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2004.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância.** Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 4ª reimpressão. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** [Tradução: Zoia Ribeiro Prestes]. Revista Virtual 300 de Gestão de Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 08, p. 23-36, 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf> >