

CLARICE CÉSAR DIAS

A MALETA ITINERANTE
DRAMATIZAÇÃO NO UNIVERSO INFANTIL

BRASÍLIA – DF

2017

CLARICE CÉSAR DIAS

A MALETA ITINERANTE
DRAMATIZAÇÃO NO UNIVERSO INFANTIL

Trabalho de conclusão do curso de Artes Cênicas, Licenciatura em Teatro do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Orientador: Professor Mestre Jonas de Lima Sales.

BRASÍLIA – DF

2017

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial minha mãe por estar sempre ao meu lado me apoiando.

Aos educadores que inspiraram minha formação artística: Adriana Lodi, Alice Stefânia, Ângela Barcellos, Bidô Galvão, Cecília Borges, César Lignelli, Clarice Costa, Cyntia Carla, Denis Camargo, Fernando Martins, Giselle Rodrigues, Guto Viscardi, Luana Proença, Luciana Hartmann, Márcia Duarte, Marcelo Augusto, Marcus Mota, Nitza Tenenblat, Rita de Almeida Castro, Simone Lima, Simone Reis, Silvia Davini, Sonia Paiva e Soraia Silva.

Ao meu orientador nessa monografia, Jonas Sales, por sua disponibilidade e generosidade.

Às minhas amigas Alice Oliveira, Anahi Nogueira, Giselle Ando, Lorena Pires, Luciana Matias, Malena Bonfim e Priscilla Barbosa.

As parcerias que tive na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo: Ana Valéria, Diego Barrios, Gabriel Barbosa Araújo, Mariana Germano, Natália Assunção, Natália de Oliveira e Thaís Lima.

As crianças que tornaram possível essa pesquisa: Antônio, Caio, Cecília, Estela, Francisco, Gael, Heitor, Helena, Humberto, Isabella, Isis, João, Laís, Letícia, Lígia, Luíza, Marco Antônio, Maria, Marina, Miguel, Nina, Nyah, Olívia, Oto, Pablo, Pauline, Sol, Valentina e Vicente. Agradeço por todas experiências compartilhadas.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso foi escrito a partir de uma primeira experiência como educadora que envolveram dois anos de estágio na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. A pesquisa se inicia abordando o espaço do ensino das Artes Cênicas dentro da educação e como algumas vezes essa linguagem encontra dificuldade de ser reconhecida como área de conhecimento dentro do ambiente escolar. Depois o trabalho se desenvolve na busca por possibilidades de atividades dentro da linguagem cênica com crianças de 3 a 6 anos. O principal caminho encontrado nesse TCC foi o Jogo Dramático Infantil, abordado nessa pesquisa através do olhar de Peter Slade, Beatriz Cabral e Taís Ferreira. A escrita se desenvolve através do relato de seis casos que aconteceram em sala de aula e das reflexões que essas experiências suscitaram.

Palavras chave: jogo dramático infantil, faz de conta e ensino de Artes Cênicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1 CAPÍTULO I – ABRINDO A MALETA.....	03
1.1 Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo.....	03
1.2 Identificando questões: ensino de Artes Cênicas na escolas.....	06
1.3 Percebendo possibilidades: a brincadeira do “faz de conta”	09
2 CAPÍTULO II – NO ITINERÁRIO DA VIAGEM.....	13
2.1 Na intimidade do lar: jogo dramático de casinha.....	15
2.2 Dia de consulta: jogo dramático de médica.....	18
2.3 Viagem intergaláctica: jogo dramático espacial.....	20
2.4 Fazendo compras: jogo dramático de supermercado.....	23
2.5 Brincando de teatro: jogo dramático de teatro.....	25
2.6 Banda de rock and roll: jogo dramático de banda de rock.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS – HORA DA PARTIDA.....	29
REFERÊNCIAS.....	32

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Foto do Ciclo 02 de 2015 da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. Criança dramatiza estar doente e seus colegas pensam em como curá-la. Fonte: Gabriel Barbosa Araújo.....	17
FIGURA 2 - Foto do Ciclo 04 de 2016 da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. Cirurgia da paciente Belinha. Fonte: Diego Barrios.....	19
FIGURA 3 – Foto do Ciclo 04 de 2016 da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. Construção da nave. Fonte: Mariana Germano.....	22

FIGURA 4 – Foto do Ciclo 04 de 2016 da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. Dia de Supermercado. Fonte: Diego Barrios.....24

FIGURA 5 – Foto do Ciclo 02 de 2015 da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. Ciclo 02 durante a apresentação. Fonte: Gabriel Barbosa Araújo.....26

INTRODUÇÃO

Ao embarcar em minha primeira viagem como educadora, uma série de questões sobre o processo de docência permeavam meus pensamentos. Sendo que eu me questionava principalmente como seria estar nesse lugar. Nesse momento, eu percebi que mesmo diante de uma experiência nova, que era de ser professora, o ambiente escolar de alguma forma me parecia muito familiar. Pois, eu já havia vivenciado diversas experiências em contextos educacionais, durante o ensino fundamental e médio e na universidade durante minha formação em Artes Cênicas, na Universidade de Brasília. De forma que essas relações que acontecem entre educando e educador, permearam constantemente a minha vida e essas experiências me proporcionaram ter contato com diversas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Coloquei assim todas essas vivências dentro de uma maleta e iniciei meu trajeto, ter essa carga de informação e influências de discursos tornava de alguma forma ainda mais complexo pensar como seria minha prática pedagógica. Pois, estava ciente da diversidade de questões e reflexões que perpassam o trabalho de uma educadora e da responsabilidade e sensibilidade que é necessária ao se lidar com esse ofício. Diante dessa situação e ao me deparar no final do curso de licenciatura em Artes Cênicas com esse Trabalho de Conclusão de Curso, encontrei um espaço onde pude identificar mais claramente dentre esses tantos questionamentos, quais estavam mais latentes para mim, principalmente ao relacionar minha prática a área de conhecimento da minha formação.

As questões centrais que escolhi tratar nessa pesquisa, se relacionam a dificuldade que encontrei durante minha docência de trabalhar com noções específicas da linguagem teatral. Dificuldade que percebi durante minha pesquisa também estar presente na prática de outros educadores dessa área de conhecimento. Sendo que me deparei com as seguintes questões: **1.** Qual histórico do ensino de teatro e suas especificidades dentro da educação brasileira? **2.** Como posso proporcionar para meus alunos experiências que dialoguem com a linguagem cênica? **3.** Quais noções da linguagem cênica eu posso trabalhar com a faixa etária de 3 a 6 anos? Essas são as questões norteadoras desse trabalho e pretendo através da reflexão sobre elas encontrar possibilidades de atividades para sala de aula.

Tenho assim, como objetivo nessa monografia, refletir sobre alguns aspectos do ensino de Artes Cênicas nas escolas, e a partir disso pesquisar possibilidades pedagógicas

dentro da linguagem teatral para serem trabalhados na educação infantil, com crianças de 3 a 6 anos. Buscando atividades que possam dialogar com a fase de desenvolvimento dessas crianças. Encontrei como base para essa investigação a análise do jogo dramático infantil de Peter Slade (1978), que me permitiu perceber mais amplamente as experiências que eu já estava vivenciando em sala de aula e conectá-las a uma perspectiva de trabalho com a linguagem cênica.

Embarcando nessa primeira viagem que fiz como educadora, utilizei para o título dessa monografia a imagem da mala itinerante, mala que encontrei como recurso metodológico e me acompanhou durante algumas atividades nessa jornada. Divido assim, essa monografia em três capítulos. No primeiro capítulo, nomeado *Abrindo a Mala*, trato da minha experiência como educadora e como essa vivência suscitou os questionamentos centrais dessa pesquisa. Relato alguns aspectos dos meus dois anos como educadora na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, também chamada Vivendo Aprendendo. Para depois, a partir de alguns teóricos, como Ingrid Koudela e Hilton Japiassú, refletir mais profundamente sobre essas questões.

No segundo capítulo, intitulado *No itinerário da viagem*, abordarei os desdobramentos dessas questões, relacionando-os principalmente a perspectivas de trabalho em sala de aula. Passando pelo universo dos jogos dramáticos infantis, onde a partir de teóricos como Peter Slade e Beatriz Cabral, percebi possibilidades de atividades dentro da minha área de conhecimento. Relato nesse capítulo, minhas experiências em sala de aula através de casos, onde trago observações e questionamentos que surgiram ao longo dessas atividades.

Nas considerações finais, *Hora da partida*, farei uma reflexão sobre as questões centrais levantadas e um apanhado sobre essa experiência e o que ela me suscitou, pensando também em desdobramentos que esse trabalho pode gerar.

CAPÍTULO I – ABRINDO A MALETA

Quando criança ficava observando atentamente os afazeres da minha mãe como professora. Ela preparando suas aulas, sempre tendo que pesquisar mais sobre algum tema, procurar filmes, referências, pensando em estratégias que promovessem o debate entre os estudantes. Eu reparava a dedicação que envolvia esse ofício e o que mais me fascinava e ainda fascina, é perceber como na educação é necessário estar constantemente pesquisando, apreendendo e reaprendendo. Para isso acontecer, percebia minha mãe sempre atenta e sensível ao mundo, aos acontecimentos e suas mudanças e principalmente ao que seus alunos tinham a dizer.

Inspirada pela minha mãe e tantas outras educadoras e educadores que tive, que procuram através de sua prática pedagógica esse constante lugar do aprender. Busquei no início da minha jornada como professora, um lugar que proporcionasse uma vivência em educação que valorizasse os conhecimentos e interesses dos educandos em um trabalho com uma perspectiva de horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, através da professora Simone Gonçalves Lima, docente do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, que conheci cursando a disciplina Fundamentos da Aprendizagem do currículo de licenciatura, cheguei a um lugar chamado Associação Pró-Educação Vivendo e a Aprendendo. Este é um ambiente escolar que é motivado pela crença de que a educação deve estar voltada para o desenvolvimento da autonomia e criatividade do indivíduo. Contextualizarei um pouco da história dessa associação e alguns pontos do projeto pedagógico, para auxiliar a compreensão do caminho que fiz até chegar as questões centrais dessa monografia.

1.1 Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo: um lugar onde as crianças brincam e os pais aprendem

Criada em 1982, a Vivendo e Aprendendo foi fundada por profissionais da educação, mães e pais que buscavam construir um ambiente com práticas pedagógicas diferenciadas do ensino convencional vigente nas escolas daquela época, ainda muito influenciado pelo regime ditatorial ocorrido no Brasil entre 1964 e 1985. Essas pessoas buscavam pensar

juntos, um espaço que valorizasse a infância e suas singularidades, procurando integrar os aspectos afetivos, sociais à prática pedagógica. Outro aspecto importante que se perpetua até hoje é o caráter associativo. No qual, os familiares e educadores buscam maior participação no ambiente escolar, tanto no âmbito administrativo como na realização das atividades, de forma que a associação propõe fornecer, não só para as crianças, mas para toda comunidade escolar, um espaço onde todos estariam aprendendo e vivendo experiências transformadoras em educação.

No decorrer desses anos a Vivendo e Aprendendo passou por diversas mudanças, tanto na estrutura, quanto na parte administrativa e pedagógica. Isso em parte, reflete uma característica do aspecto associativo da escola, já que, a instituição acaba sendo muito influenciada pelos educadores e familiares associados de cada época. Mas, os princípios norteadores continuam sendo a cooperação entre família e educadores que procuram “educar a partir dos interesses das próprias crianças. Estimulando o desenvolvimento, a autonomia, a capacidade crítica, o respeito à individualidade e à liberdade em consonância com cada faixa etária atendida”.¹

Abordando aspectos mais específicos da estrutura da Vivendo e Aprendendo, a escola contempla o ensino de crianças de 2 a 7 anos de idade. Havendo cinco ciclos no qual as crianças estudam, de acordo com sua faixa etária, sendo que cada um comporta no máximo dezesseis crianças. Há um professor titular e outro professor auxiliar (estagiário) para cada turma, os professores titulares não precisam ser necessariamente formados em pedagogia, assim como os estagiários podem pertencer a qualquer curso, isso devido ao fato da associação acreditar que ter profissionais de áreas diversas de conhecimento expanda as possibilidades de trabalho da equipe pedagógica. Não há um conteúdo específico ou definido para os ciclos, os professores tentam, a partir dos interesses das crianças, criar projetos e através desses, trabalharem aspectos das áreas de conhecimento do Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI, de 1998 do Ministério da Educação.

Valorizar a infância e os interesses das crianças dentro dessas perspectivas exige um constante trabalho de buscar alternativas as dinâmicas competitivas que encontramos no sistema tradicional de ensino que, muitas vezes, desconsidera aspectos sensíveis da infância. Por isso, como adulta que foi educada dentro de um ambiente tradicional de ensino, me percebi constantemente tendo que rever minha postura dentro desse espaço

¹ <https://vivendoeaprendendo.org.br/historia/>

educacional, pois, encontro em mim diversos valores e preconceitos enraizados culturalmente sobre como deveria ser um processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, autoridade na relação educadora e educando, disciplina, avaliação de aprendizagem, perceber esses aspectos não como elementos engessados, mas sim passíveis de questionamento e mudança foi uma experiência transformadora.

Rever algumas convenções que eu tinha sobre educação e pensar o trabalho em sala de aula a partir das demandas das crianças, da percepção de como esses interesses podem agregar aspectos do RCNEI, foi uma experiência muito interessante no meu processo de formação como educadora. Pois, possibilitou que eu tivesse uma visão mais global de como áreas de conhecimentos diferentes podem funcionar juntas. Principalmente, porque na maioria das minhas vivências escolares, eram bem definidos os limites de cada disciplina, era bem estabelecido onde cada uma agia e por mais que eu tenha tido algumas vivências que desconstruíssem isso, de alguma forma, essa visão ainda influencia minha primeira tendência de organizar e perceber o conhecimento.

Buscando assim organizar os conteúdos de uma forma que haja diálogo entre as áreas de conhecimento, na Vivendo e Aprendendo, trabalhávamos constantemente com a noção de **interdisciplinaridade**. Procurando compreender que entre as matérias, não há limites ou barreiras que impossibilitam que essas se misturem, e sim há fronteiras, espaços onde aspectos dos conteúdos se encontram e interagem possibilitando perceber o conhecimento dentro de sua complexidade.

Dialogando com essa ideia, no livro *Interdisciplinaridade e a patologia do saber*, o professor e filósofo Hilton Japiassu (1986), vai analisar esse conceito, observando como essa dinâmica interdisciplinar pode proporcionar conexões entre diversos saberes, de forma que esses se complementem e se enriqueçam. Podemos observar no trecho seguinte, como a interdisciplinaridade no ponto de vista de Japiassu pode contribuir para potencializar a experiência de aprendizagem.

Em suma a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais se parece impor-se como uma prática. E fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção levando ao desejo de superar os caminhos já batidos. E preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros (JAPIASSU, 1986, p. 88).

Considerando essa perspectiva do autor, que propõe a interdisciplinaridade como uma prática educacional que visa ampliar nossa visão sobre os saberes, minha experiência

como educadora na Vivendo e Aprendendo, uma escola que incentiva essa prática, me provocou a sair do meu lugar de conforto. Fiquei instigada a pensar, por exemplo: como a fauna e flora da floresta Amazônica podem englobar além de conteúdos mais convencionais como Natureza e Sociedade, eixos de trabalho como Música, Matemática e Movimento? Assim, comecei a atentar para as possibilidades de integrar conteúdos diversos, me aproximando assim de matérias das quais eu era menos íntima, como Física e Matemática. Fui então experimentando esses saberes por outros pontos de vista e percebendo possibilidades de brincadeiras e jogos em todas as áreas de conhecimento.

Experimentar criar projetos a partir dos interesses dos alunos foi muito enriquecedor para minha formação como educadora, buscando através da interdisciplinaridade das áreas de conhecimento, abordar os conteúdos recomendados pelo Ministério da Educação. Porém, durante o estágio na Vivendo e Aprendendo, comecei a observar que estava me distanciando do ensino da minha área de conhecimento, as Artes Cênicas. Percebi que estava tendo vivências com diversos saberes, mas não estava conseguindo trazer a minha experiência dentro da linguagem cênica para dentro da sala de aula. Intrigada com esse fato, passei a investigá-lo, pesquisando um pouco mais sobre a história do ensino de Artes Cênicas nas escolas, na tentativa de buscar alternativas para lidar com essa situação e dialogando com umas das questões centrais desse TCC que é: Qual histórico do ensino de teatro e suas especificidades dentro da educação brasileira?

1.2 Identificando questões: ensino de Artes Cênicas nas escolas

Após perceber que a minha prática pedagógica estava se distanciando da minha área de conhecimento, comecei a pensar como o ensino de Artes Cênicas é tratado pelas escolas. Sendo que historicamente podemos observar o espaço do ensino de teatro sendo destinado a atividades secundárias ou a outras de áreas de conhecimento, me questioneei, o porquê, por vezes, é tão difícil, para nós educadoras e educadores dessa linguagem, visualizar e compreender as possibilidades que temos. Principalmente quando não estamos em um ambiente profissionalizante como a universidade ou cursos técnicos.

Essa foi uma questão que se tornou muito evidente para mim nesse momento, mas que já havia permeado grande parte da minha experiência escolar. A especificidade do conteúdo que abrange a linguagem teatral, muitas vezes, não é entendida durante nosso processo de formação educacional básico e é uma questão que por vezes, continua confusa no ensino superior. Muitas foram as minhas experiências escolares em que o

ensino da linguagem teatral não era definido no currículo e que as aulas de teatro serviam de canal para trabalhar aspectos de outras áreas de conhecimento. No próprio RCNEI, por exemplo, encontramos um eixo específico para Artes Visuais, mas não para Artes Cênicas.²

Ao refletir sobre essa questão, as arte-educadoras Mirian Celeste, Gisa Picosque e Maria Telles, no livro *Didática do ensino de arte: poetizar, fruir e conhecer arte*, de 1998, observam que essa falta de entendimento de quais aspectos englobam o ensino das Artes e quis as especificidades de cada linguagem artística, acontece frequentemente dentro da história da educação brasileira. As autoras traçam um panorama do ensino das artes no Brasil, começando desde a Missão Artística Francesa (1816), influenciada por uma visão elitista da expressão artística, à Escola Nova (1950) que buscava mudanças em algumas práticas metodológicas do ensino tradicional vigente na época, almejando assim, explorar mais o processo artístico como um meio proporcionador de experiências do que estabelecer resultados e produtos.

As escolas abordadas por Martins, Picosque e Guerra (1998), deixaram sua herança nos discursos que podemos presenciar atualmente sobre o fazer artístico, assim como o ensino de Artes. Sendo que, no caso específico da Escola Nova no Brasil, as autoras analisaram o contexto histórico em que essa surgiu e problematizaram como uma interpretação equivocada dos ideais dessa escola influenciaram a falta da especificidade dos conteúdos de Artes.

Como todo processo artístico deveria “brotar” do aluno, o conteúdo dessas aulas era quase exclusivamente um “deixar fazer” que muito pouco acrescentava ao aluno em termos de aprendizagem de arte...De fato, uma série de desvios vêm comprometendo o ensino da arte. Ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia e desencasamento das aulas “sérias” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 12).

Devido a esse processo de destinar o espaço das aulas de artes a um espaço de atividade livre, acabamos por acompanhar um enfraquecimento da compreensão das artes como uma linguagem a ser trabalhada dentro do ambiente escolar. Não havendo um método aplicado que buscasse trabalhar com os alunos aspectos específicos dessa área de conhecimento e de suas diversas linguagens. De maneira que podemos perceber que a maior frequência do ensino de Artes nas escolas, nem sempre corresponde com o número de alunos familiarizados com a linguagem artística, que foi o que ocorreu durante esse período (1950-1960) no Brasil.

² Eixos do RCNEI: 1 – Identidade e Autonomia, 2- Movimento, 3- Música, 4- Artes Visuais, 5 – Linguagem Oral e Escrita, 6- Natureza e Sociedade e 7- Matemática.

Estas experiências em arte-educação significaram um grande avanço na implementação do ensino de artes nas escolas, especialmente, ao buscar romper com mecanismos já engessados no ensino tradicional, abrindo novas possibilidades de experimentação. Porém, esse espaço de criação não pode recusar o caráter contextual e social da arte assim como sua potencialidade crítica e expressiva. Encontramos sim na arte, um espaço de expressão, que nos possibilita fluir por caminhos não necessariamente utilitários ou que obedecem a uma lógica cotidiana. Mas, as artes englobam uma quantidade enorme de conhecimentos mais específicos que não vem sendo abordados em sala de aula. E como arte-educadoras e arte-educadores, é importante afirmar a relevância da alfabetização na linguagem artística quando se trata de compreender o mundo de forma mais complexa.

Voltando ao enfoque do ensino das Artes Cênicas, essa como linguagem artística específica que possui elementos singulares e próprios, compreendi que o domínio dos elementos que constituem essa linguagem pode nos auxiliar a nos comunicar de forma crítica e consciente. Tive assim, o desejo de entender mais especificamente quais aspectos poderiam nortear o ensino das Artes Cênicas no ambiente escolar. Encontrei então, o educador Lenilton Teixeira (2009), que através de uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), busca identificar mais claramente princípios que envolvam o trabalho com a linguagem cênica, chegando aos seguintes tópicos:

- 1-Compreender o teatro em suas dimensões artísticas, estética, histórica, social e antropológica.
- 2- Compreender a organização dos papéis sociais.
- 3- Improvisar com os elementos da linguagem teatral.
- 4- Conhecer e distinguir diferentes momentos da História do Teatro.
- 5-Conhecer a documentação existentes nos acervos e arquivos públicos sobre o teatro, sua história e seus profissionais.
- 6- Acompanhar, refletir, relacionar e registrar a produção teatral construída na escola, a produção teatral local.
- 7- Conhecer sobre as profissões e seus aspectos artísticos, técnicos e étnicos, e sobre os profissionais da área de teatro.
- 8-Reconhecer a prática de teatro como tarefa coletiva de desenvolvimento da solidariedade social (TEIXEIRA, 2009, p. 13-14).

É possível perceber, após ler esses tópicos levantados por Teixeira, que mesmo havendo um problema cultural e histórico em relação ao ensino de Artes Cênicas, há uma variedade de possibilidades que podemos encontrar para trabalhar conteúdos, sendo que os próprios PCNs trazem diretrizes nesse sentido. Como educadoras e educadores,

devemos pesquisar constantemente os símbolos e códigos que operam em nossa área, pensando em estratégias para levar esse conhecimento para o ambiente escolar. De maneira que o domínio estético desses códigos auxiliem a compreensão da experiência individual dos alunos e procurem também dialogar com a experiência coletiva destes.

Após identificar essa questão da especificidade do ensino de artes e compreender que ela é presente em diversas realidades escolares devido a um contexto histórico. Consegui perceber e avaliar de uma forma mais complexa a experiência que eu estava tendo na Vivendo e Aprendendo, estando mais atenta a esse espaço do ensino das Artes Cênicas que deve ser garantido dentro das escolas e buscando por atividades que pudessem dialogar com as diretrizes do PCNs, levantadas por Lenilton Teixeira (2009), procurando trabalhar a complexidade e especificidade da linguagem cênica.

1.3 Percebendo possibilidades: a brincadeira do “faz de conta”

Depois de conseguir visualizar mais claramente o problema que eu estava tendo em sala de aula, comecei a ter outro olhar para meu dia a dia dentro da escola, buscando estar atenta as possibilidades de atividades e trabalho já eminentes. Percebo que uma das minhas maiores dificuldades nessa experiência de estágio na Vivendo e Aprendendo, foi pensar em exercícios para a faixa etária que eu estava trabalhando (crianças de 3 a 6 anos). Pois, os exercícios que eu tinha como repertório, eram baseados nas vivências que tive durante minha formação acadêmica e eram, em grande parte, treinamentos específicos para a atuação em cena.

Essa perspectiva de montar cenas, espetáculos, era minha principal referência ao pensar uma aula de teatro, mas com as crianças era necessário partir de outro ponto de vista. Já que, eu tinha o receio de chegar com uma proposta de atividade que partisse de uma lógica vertical e autoritária, que tivesse sentido para apreciação dos adultos, como a montagem de uma peça, mas não fizesse sentido para as crianças, impedindo assim de alguma forma que elas descobrissem através de suas vivências o processo criativo e outros aspectos da linguagem cênica.

Comecei então, a observar as crianças dentro da rotina escolar, os momentos em que elas brincavam sozinhas, em grupo, como elas interagiam com as atividades, desejando encontrar algo que dialogasse com o momento atual do processo de desenvolvimento delas. Sendo que nessa observação, um dos momentos que mais me chamou a atenção, foi a brincadeira que elas chamavam de “faz de conta”. Me surpreendi ao perceber a

diversidade de elementos da linguagem cênica que ia surgindo durante essa brincadeira, o quanto o corpo das crianças, se engajava como um todo, imaginando e criando situações. Ao brincar de serem outras pessoas, animais, seres fantásticos, ao inventarem novas situações, essas crianças se permitiam a partir da representação experimentar o mundo a através de outros pontos de vista.

Esse impulso e necessidade de representar o mundo vêm da capacidade humana de simbolizar. O ser humano é um ser simbólico que conhece o mundo, compreende o contexto em que vive, através de suas interpretações simbólicas. Desde a pintura rupestre o homem já simbolizava e expressava sua existência, percebemos já nos primeiros períodos de vida os bebês simbolizando, imitando gestos e expressões e associando esses a significados construídos culturalmente. A autora Sandra Chacra (1991), no livro *Natureza e sentido da improvisação teatral*, analisa essa capacidade de simbolizar que surge no processo de socialização do homem, relacionando-a ao desenvolvimento da linguagem.

Como seres simbólicos, nossa autocriação e transformação cultural nos desenvolveram como seres de linguagem. Nós humanos, somos capazes de conceber e manejar linguagens que nos permitem ordenar o mundo e lhes dar sentido. Isso nos faz ver que não existe um real absolutamente verdadeiro, mas sim realidades interpretáveis, expressas pelas mediações dos signos e que são pensadas como tal (CHACRA, 1991, p. 40-41).

Nesse processo de desenvolvimento das linguagens, citado por Chacra, a brincadeira de faz de conta é uma forma psicofísica das crianças compreenderem a realidade em que elas estão inseridas, possibilitando que elas organizem suas experiências e pensamentos a respeito do mundo. Durante esses momentos de representação e de constante criação, podemos ver o engajamento e concentração das crianças, formando um espaço que se estabelece entre o real e o imaginário, criando vínculos entre a subjetividade e a objetividade.

No “faz de conta” a criança está constantemente atualizando a leitura e interpretação que tem sobre o mundo, expandindo seus conhecimentos. Esse espaço de descoberta e criação que a brincadeira propicia também permite que as crianças experimentem de forma lúdica aspectos da linguagem cênica. Nesse sentido, a educadora e atriz Taís Ferreira (2012), no livro *Teatro e dança nos anos iniciais*, identifica como o teatro pode aparecer nesses momentos de brincadeiras, não se restringindo apenas a espaços formalizados, percebendo possibilidades de diálogo entre o brincar e as artes cênicas.

Essas manifestações lúdicas e simbólicas estão na base do teatro: teatro é jogo, é troca entre humanos, entre espectadores e atores, entre atores que jogam, encenam, brincam (seriamente) em cena. Tal como “brincam seriamente” as crianças em seus momentos de “faz de conta” (FERREIRA, 2012, p.15).

Esse lugar onde as crianças “brincam seriamente”, onde elas se envolvem tão plenamente com o exercício da imaginação, buscando descobrir através de seus corpos outros lugares de afeto de si próprias e do outro, criando assim diversas possibilidades de relações, é muito semelhante ao lugar que a atriz busca trabalhar quando está em cena. Tanto é, que não é estranho durante o treinamento de atuação sermos provocados a voltar a esse lugar da infância, onde há uma constante porosidade e interesse pelo que acontece e o que nos acontece. Diante disso, comecei então a pensar o trabalho de teatro com as crianças a partir desses pontos: da capacidade humana de simbolizar e do desejo primário do ser humano de representar o mundo que o cerca, traçando a partir daí alternativas para abordar a linguagem cênica.

Restava-me assim, compreender melhor os aspectos que envolviam o “faz de conta” e a partir desse ponto pensar em como eu poderia agir para enriquecer essa brincadeira com elementos artísticos e estéticos que possibilitassem uma experiência dentro da linguagem cênica. Nesse sentido, encontrei o dramaterapeuta Peter Slade (1978), que durante sua pesquisa reforça como os momentos de “faz de conta” são repletos de possibilidades de conhecimento e criatividade, chegando a expressão **jogo dramático infantil**, que segundo Slade: “é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos (SLADE, 1978, p.17)”. Sendo o jogo dramático infantil uma forma singular e complexa de desenvolvimento da linguagem, que pode se conectar ao fazer teatral. O autor em sua obra vai pensar em estratégias para o adulto intervir nesse processo, no sentido de alimentá-lo e enriquece-lo, perspectiva que se conectava ao trabalho que eu desejava fazer como educadora na Vivendo.

Concluo assim esse capítulo, após toda retrospectiva que tive de fazer ao me deparar com um problema inicial, que era o de perceber minha prática como educadora afastada da minha área de conhecimento, e depois de entender mais profundamente a questão que eu estava lidando e quais possibilidades que eu tinha de ação. No capítulo seguinte, abordarei mais profundamente o conceito de jogo dramático infantil, que foi o principal caminho que encontrei, passando por autores como Peter Slade e Beatriz Cabral.

Compartilharei também algumas experiências que tive em sala de aula nos meus dois anos de estágio na Vivendo e Aprendendo.

CAPÍTULO II –NO ITINERÁRIO DA VIAGEM

Durante minha primeira viagem como educadora encontrei através da brincadeira de “faz de conta” um universo rico de possibilidades cênicas. Sendo que o brincar se aliava ao meu desejo de aproximar as crianças dessa linguagem por meio da fantasia e ludicidade tão características de nossa área artística. Prolonguei então minha estadia nesse lugar que encontrei, procurando compreender mais profundamente as possibilidades do “faz de conta” e buscando entender essa brincadeira na perspectiva do jogo dramático, de maneira que assim eu tivesse mais recursos em sala para compartilhar com as crianças podendo partilhar dessa jornada com elas.

Como visto no capítulo anterior, encontrei o conceito de jogo dramático infantil de Peter Slade, que dialogava com os aspectos teatrais que eu havia identificado no “faz de conta” e propunha um olhar pedagógico para esse momento de brincadeira. No livro *O jogo dramático infantil* (1978), Slade fala sobre a natureza simbólica do brincar, observando como as crianças utilizam do drama, a representação, para experimentarem o mundo e seus acontecimentos. Sendo que, as crianças encontram nesse território único e lúdico que o jogo dramático oferece infinitas possibilidades criativas, podendo ressignificar suas realidades por meio do imaginário poético e dramático.

A raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar o jogo, é com o “Jogo” que devemos nos preocupar primordial e primeiramente. Nessa brincadeira teatral infantil existem momentos de caracterização e situação emocional tão nítidos, que fizeram surgir uma nova terminologia: “Jogo Dramático” (SLADE, 1978, p.17).

Nesse sentido, em sua obra, Slade deixa bem claro que a perspectiva de drama do conceito jogo dramático infantil, se diferencia do teatro formalizado. De maneira, que não estamos lidando com a linguagem cênica a partir do ponto de vista do “teatro adulto”, do lugar do ofício, e sim estamos ligando com essa linguagem a partir do jogo, de se engajar em uma ação, que para as crianças envolve o brincar. Slade pensa sua proposta de trabalho a partir da observação das crianças e dos aspectos que envolvem a fase de desenvolvimento que elas estão, buscando trabalhar a linguagem cênica por meio dos elementos que vão surgindo e no sentido da experiência coletiva, acrescentando regras progressivamente através dessas interações.

Podemos assim, observar na obra de Slade (1978), uma busca por um processo mais horizontal que flua junto com o desenvolvimento das crianças, procurando

principalmente estar atento a como o adulto vai se posicionar mediando esses momentos, criando estratégias para que essas intervenções enriqueçam essa experiência e não agridam a expressão criativa delas. Essa perspectiva de trabalho, de olhar o momento da brincadeira como um espaço para a aprendizagem, de forma sensível, buscando vínculos entre o educador e as crianças é fundamental, ainda mais quando podemos observar que esse lugar, por vezes, carece de olhar pedagógico, metodológico e até mesmo afetivo. Visto que, não se trata de restringir o brincar a comandos, tirando-lhe o deleite ou a espontaneidade. Mas, sim de buscar alternativas que aliem o nosso conhecimento a esse momento, procurando tornar o jogo mais motivador e interessante para as crianças. Pois, temos um grande leque que conhecimentos dos elementos construtivos e expressivos da linguagem artística para pensar e construir essas possibilidades.

Outra educadora que vai pensar o jogo dramático infantil é Beatriz Cabral (2006), passando também pela questão do desenvolvimento emocional e cognitivo, mas focando principalmente no trabalho com a linguagem, especificamente a linguagem cênica. No livro *Drama como método de ensino*, a autora aborda o teatro/drama, como sendo uma situação que ocorre em um contexto ficcional na qual os participantes vão se engajar respondendo aos estímulos e procurando soluções para as situações que vão surgindo. Buscando compreender seu campo de ação e quais são os elementos norteadores para seu trabalho de teatro/drama acontecer em sala, ela chega aos seguintes termos: contexto e circunstâncias de ficção, pré-texto e professor personagem.

Algumas características básicas são associadas ao drama como atividade de ensino: **contexto e circunstâncias de ficção**, que tenham alguma ressonância com o contexto real ou com interesses específicos dos participantes; processo e desenvolvimento através de episódios, um **pré-texto** que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo, e a mediação de um **professor-personagem**, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos (CABRAL, 2006, p.12).

Essas características básicas levantadas por Cabral, permitem a quem escolher trabalhar com o recurso da dramatização, traçar diversas estratégias de ensino de maneira que os elementos da linguagem cênica possam ser apresentados, experienciados e apreendidos progressivamente, de forma lúdica e conectados ao momento de brincar. No decorrer da sua pesquisa a autora cita mais alguns aspectos, como caracterização, delimitação e ambientação cênica, que também desejo abordar mais profundamente no relato das minhas experiências em sala.

Sendo assim, a partir da perspectiva de jogo dramático infantil de Slade (1978) e com as características básicas do drama como atividade de ensino levantadas por Cabral (2006), contexto e circunstâncias de ficção, pré-texto e professor personagem, analiso cinco casos de atividades desenvolvidas durante minha experiência de estágio na Vivendo e Aprendendo. Importante observar que para essas atividades surgiu a maleta itinerante, uma mala que já era usada para guardar as fantasias da Vivendo e Aprendendo e que comecei a usar para colocar itens e objetos que iríamos usar nos jogos dramáticos, trazendo assim, nessa mala sempre uma sugestão de destino de viagem para as crianças. Reflito a partir da análise desses casos sobre recursos metodológicos que encontrei, observando alguns processos de desenvolvimento da linguagem cênica das crianças.

2.1 Caso I – Na intimidade do lar: jogo dramático de casinha

No dia a dia na Vivendo e Aprendendo, frequente eram as situações em que as crianças brincavam, de “faz de conta”, representando um contexto familiar. Nessas brincadeiras elas viravam mães, pais, bebês, irmãs mais velhas e simulavam diversas situações como, preparar uma refeição, jantar em família, a hora de dormir, etc. Era muito interessante ver esse desejo recorrente por brincar de “faz de conta” de família, sendo que é possível observar que as crianças começam a compreender o mundo a partir da dinâmica familiar que elas estão inseridas, por isso esses processos familiares eram algo tão presente no pensamento delas e por isso a necessidade de expressá-los de alguma forma.

O jogo dramático infantil, ou “faz de conta” como as crianças da Vivendo e Aprendendo chamavam, permite um espaço de expressão para essas situações familiares que estão no cotidiano das crianças. Nesse espaço é possível que as crianças percebam os desejos, sentimentos e conflitos que surgem desse contexto, podendo experimentá-los de outros pontos de vista, através de outros papéis sociais. Por exemplo, temos a situação na qual a mãe sai para trabalhar e a filha chora, situação representada recorrentemente pelas minhas turmas, a criança vai ter a oportunidade de experimentar a situação pelo papel da mãe, percebendo outros lugares e aspectos dessa experiência.

Ao vivenciarem esses conflitos através do jogo dramático infantil, as crianças conseguem perceber mais claramente os sentimentos e fatos envolvidos, algo que talvez ao vivenciarem a própria situação seja mais difícil de fazer, tendo mais possibilidades para organizar e refletir sobre esses acontecimentos, podendo subvertê-los e buscar soluções. Em seu livro *Jogos Teatrais*, Ingrid Dormien Koudela (2013), ao analisar o jogo

simbólico, fala sobre esse se canal que se forma entre a brincadeira e a realidade que auxilia a criança a compreender seus processos de socialização.

O pensamento e a vida afetiva da criança estão orientados para dois polos opostos. De um lado, ela deve adaptar-se à realidade, respeitar as regras sociais e morais e utilizar o código constituído pela linguagem. De outro, estão as verdades subjetivas, impossíveis de serem formuladas através dos instrumentos coletivos da comunicação. O jogo simbólico é inicialmente um procedimento de expressão criado pelo sujeito para expressar a experiência subjetiva (KOUDELA, 2013, p. 38).

Essa perspectiva de criar canais que permitam que o sujeito expresse sua experiência subjetiva e se comunique com o outro, pode ser potencializada dentro do ensino da linguagem cênica e se conecta as diretrizes do PCN's levantadas por Lenilton Teixeira (2009), de compreender a organização dos papéis sociais e desenvolvimento da solidariedade com o outro. Observando assim, a importância do contexto familiar para as crianças e o potencial do jogo dramático, eu e o professor Gabriel Barbosa Araújo, educadores do Ciclo 2, de 2015, turma com crianças de 3 a 4 anos, decidimos destinar um momento do nosso planejamento para essa brincadeira, com o intuito de observar mais atentamente as relações que surgiam.

Pegamos assim, a maleta itinerante e colocamos os itens que iríamos usar no faz de conta dentro dela, objetos como: utensílios de cozinha, lavanderia e comidinhas. Na roda inicial, contamos uma história em que o Curupira (personagem que estava no imaginário das crianças na época), havia deixado dentro da maleta vários objetos para brincarmos. Ao abrir a mala as crianças logo entenderam a proposta e começamos a montar uma grande casinha na sala azul (que era nossa sala na época). Virando as mesas de perna para cima e formando cômodos, fazendo camas com as almofadas e distribuindo os brinquedos pelo ambiente.

Durante o jogo dramático infantil, algo interessante de se observar é que os objetos funcionavam mais como um mote inicial, primeiramente elas se atentavam bastante ao uso desses, surgindo até alguns conflitos de distribuição de brinquedos, mas logo depois elas se focavam mais nas relações representadas e passavam a interagir bem menos com os objetos. Dinâmica que acontecia de forma diferente com o Ciclo 4, turma com crianças mais velhas, como vou posteriormente observar de modo mais profundo.

Voltando, as crianças focavam bastante a sua atenção nos acontecimentos e como esses iam ser construídos, negociando entre elas as soluções para os problemas que surgiam. Nesses momentos de negociação, surgiam na brincadeira uma fala recorrente

era o: “Ai você fazia...”. Por exemplo, o bebê ficava doente e todos da família davam sugestões de como curá-la, uma criança fala para outra: “Ai eu pegava uma injeção para te dar e ai você chorava”. Havendo assim uma discussão sobre o que aconteceria antes da ação ser executada.



Figura 1: Criança dramatiza estar doente e seus colegas pensam em como curá-la.

A construção desses acontecimentos assemelha-se muito ao processo criativo de criação de cena, onde é necessário perceber a situação que está sendo representada e imaginar possibilidades de resolução, negociado, experimentando possibilidades até se chegar a um consenso. Nos aproximando aqui da perspectiva de criação de contexto e circunstâncias de ficção de Beatriz Cabral (2006), que nesse caso percebemos ser necessário a intervenção dos educadores no sentido de dar espaço para que cada criança possa comunicar suas ideias, orientando a percepção das crianças para o fato que uma vivência coletiva estava sendo construída, de maneira que a brincadeira se tornasse mais prazerosa para todos.

Concluindo a observação desse caso, percebemos como a dinâmica familiar é presente no pensamento das crianças e a necessidade que elas possuem de expressar esse imaginário. O jogo dramático infantil pode ser um canal que permite que elas representem essas situações, intervindo e compreendendo-as diante de sua complexidade,

considerando nesse caso, principalmente a diversidade dos papéis sociais. Por fim, também percebemos como o jogo dramático infantil evolui no sentido da experiência coletiva, da formação de regras e de uma construção criativa que passa por uma vivência de grupo.

2.2 Caso II –Dia de consulta: jogo dramático de médica

No primeiro semestre de 2016, estávamos pesquisando com o Ciclo 4, turma com crianças de 5 a 6 anos, um projeto interdisciplinar sobre o corpo humano. Em nossas rodas de conversas, diversas vezes surgiram assuntos como doenças, machucados, “dodóis”, injeções, sendo que esse assunto corpo remetia as crianças esse estado de fragilidade e cuidados corporais, assim como também a esse imaginário do ambiente hospitalar.

Visando trabalhar a partir de uma demanda das crianças, eu e a outra educadora e educador, Mariana Germano e Diego Barrios, elaboramos uma atividade de “faz de conta de médica”. Para introduzir a atividade, convidamos Luciana Gomes, uma mãe da escola que era médica, para conversar com a turma sobre sua profissão e assim tornar esse contexto ficcional mais rico de referências para a turma. Nos aproximando assim, da perspectiva de Cabral de “tornar um contexto e circunstâncias ficcional convincentes a partir da sua coerência interna do acesso as informações e material de pesquisa disponível ao grupo (CABRAL, 2006, p. 13)”. Na época, tínhamos construindo um esqueleto chamado Belinha que estava precisando de alguns reparos, falamos então para as crianças que havíamos chamado uma médica para nos auxiliar a consertar a Belinha.

No dia seguinte, durante sua apresentação, Luciana falou que era pediatra e começou a tirar de nossa maleta diversos itens como luvas, toucas, máscara e jaleco, explicando o porquê de ela vestir e usar cada uma daquelas peças. Nos vestimos junto com ela e foi muito interessante observar a Luciana entrando na brincadeira, trazendo a perspectiva do jogo dramático infantil para esse momento. Ela criou um contexto ficcional no qual ia preparar as crianças para fazerem a cirurgia da Belinha, e assim, foi mostrando os objetos que estavam em sua maleta médica como estetoscópio, termômetro, gazes, seringas e bandagens, explicando para que eles serviam e demonstrando como ela os usava.

Após vermos a função dos objetos e estarmos adequadamente vestidos para realizar uma cirurgia, fomos atender a paciente Belinha. As crianças aos poucos foram

identificando os problemas que ela tinha e realizando pequenos procedimentos para auxiliar a recuperação de nossa amiga. Em seguida, o “faz de conta” foi se desdobrando e a sala virou um grande consultório, os papéis iam sendo revezados entre médicas, médicos e pacientes, e foi muito interessante observar as crianças usando das referências que tinham acabado de apreender com a Luciana para brincar e como isso proporcionou elementos para as situações que ocorriam durante o jogo dramático infantil.



Figura 2: Cirurgia da paciente Belinha.

Percebemos que a caracterização e os instrumentos médicos, a ambientação da cena como um todo, trouxe uma dimensão mais próxima da realidade para aquela brincadeira e isso favoreceu o interesse das crianças pela atividade. Observei que nessa idade, entre 5 e 6 anos, ao realizarmos o “faz de conta”, há uma grande preocupação e desejo com a representação do real, isso é um estímulo tanto na preparação, ao confeccionar acessórios, arrumar um ambiente, quanto nas ações do jogo, na ordem dos fatos em como esses estão dialogando com a realidade, de maneira que o grupo estava bastante atento e compenetrado no que estava sendo construído coletivamente.

A mediação de uma médica também foi muito importante nessa aproximação com a realidade, mas o que realmente deu veracidade a atividade foi o fato de que Luciana entrou na brincadeira, dentro da perspectiva de professor-personagem de Beatriz Cabral

(2006), e como uma grande mestra de cerimônias nos apresentou um mundo novo cheio de conhecimentos fascinantes nos convidando a experimentá-los.

Por fim, na observação desse caso, percebo que a representação da realidade vai ganhando importância no jogo dramático infantil com as crianças nessa faixa etária. Sendo que essa perspectiva, desperta o desejo delas por diversos conhecimentos na medida em que elas procuram saber quais elementos e aspectos envolvem um determinado contexto ficcional. Esse fato foi tão presente nos jogos dramáticos com essa turma, que começamos a investir e nos engajar na confecção de cenários e figurinos com as crianças, veremos mais detalhadamente esse trabalho nos casos seguintes. Em suma, a perspectiva de um adulto que entra na brincadeira e intervém a partir do jogo nos acontecimentos, favoreceu bastante a criação dessa atmosfera lúdica do jogo dramático infantil, trazendo possibilidades de ação e improvisação para as crianças, também veremos mais sobre esse tema nos casos seguintes.

2.3 Caso III – Viagem intergaláctica: jogo dramático espacial

Outro contexto ficcional de jogo dramático que surgiu a partir de um projeto interdisciplinar foi o “faz de conta” de nave espacial. Estávamos estudando o espaço sideral e as crianças expressavam muito interesse por alguns filmes como: *Star Wars*, *Wall-E* e *Et*. Pensando em oferecer uma vivência dentro desse universo, propomos, eu, Mariana Germano e Diego Barrios, montar junto das crianças uma grande nave espacial. Outro aspecto importante foi a escolha do espaço onde iríamos montar a nave. Uma das crianças do Ciclo 4, passou a gostar muito do banheiro da escola que estava recém reformado, e havia ganhado várias portas metálicas. Na época, ele passava bastante tempo nesse banheiro, explorando os barulhos do ambiente. Decidimos então usar essa atividade como uma forma de levar as outras crianças para também explorarem esse ambiente.

No dia da atividade, na roda inicial, perguntamos para as crianças como poderíamos construir a nossa nave espacial. Elas sugeriram que pegássemos sucatas de itens eletrônicos que haviam na escola, porque segundo o grupo era: “tecnológico”, e cadeiras para que as pessoas pudessem sentar e dirigir a nave. Colocamos as sucatas dentro da maleta itinerante, dessa vez montando-a junto com as crianças e fomos para o galpão montar nossa nave, conectando os fios, arrumando os teclados, fazendo o posicionamento desses objetos a partir de propósitos, por exemplo: conectar os fios ao motor da nave, colocar um botão que acione as turbinas.

Outro fato interessante é que durante a montagem desse cenário, surgiu o desejo delas se caracterizarem, buscando assim se aproximar ainda mais das referências estéticas que vimos durante o projeto. Confeccionamos assim capacetes e braceletes de alumínio e após uma hora estávamos finalmente prontos para embarcar na nave. É importante observar que a brincadeira já começou na construção da nave, onde podíamos observar as crianças engajadas pensando que elementos eram necessários para caracterizar aquilo que elas desejavam representar, evocando desde esse momento o imaginário desse contexto ficcional. Beatriz Cabral (2006), ao falar sobre ambientação cênica, também comenta sobre como a possibilidade de criar um ambiente que se diferencia da realidade cotidiana, uma realidade virtual, pode auxiliar a envolver as crianças nesse meio lúdico, potencializando a experiência delas com a atividade e com o jogo dramático.

Ambientação cênica refere-se à possibilidade de levar os participantes a participar de uma realidade virtual; de se envolver na fantasia despertada pelo contexto da ficção intensificado pela participação ativa num evento teatral. A experiência de ser parte de uma realidade simulada já é prazerosa em si, independentemente de seu conteúdo. (CABRAL,2006, p. 30).

Observamos durante a atividade esse prazer ao participar de uma experiência de realidade virtual, citado por Cabral (2006), sendo que as crianças se organizaram em diversas funções: dirigir a nave, fazer a manutenção do motor, atirar em alienígenas, cada uma criou a partir de suas referências um lugar para estar no jogo. E nesse aspecto, foi fundamental construir um cenário para representar esse contexto ficcional, sendo que o engajamento e a vontade das crianças de brincarem foi bastante influenciada pelas referências estéticas que elas viram e recriaram. Quando elas se perceberam em um lugar semelhante ao dos filmes que haviam assistido, sentiram que também poderiam ser como os protagonistas que elas gostam tanto, tendo poder de criar histórias através de suas ações e imaginação.



Foto 3: Construção da nave.

No decorrer da brincadeira, surgiram diversas situações dramáticas e no desenrolar dessas as crianças se comunicavam organizando entre si estratégias para resolver os problemas que apareciam. É interessante observar que elas não paravam a ação para negociar o que aconteceria, como ocorria no “faz de conta” de casinha do Ciclo 2, e sim buscavam proposições dentro da brincadeira, sem para a ação, para resolver as questões que surgiam. Outro fato, é que começou a surgir a noção de situação conflito e que essa precisava acontecer em algum momento para gerar movimento a brincadeira, sendo essa normalmente a explosão do motor que gerava a queda da nave que se repetiu por diversas vezes durante a atividade.

Nesse caso pude perceber, portanto, como a ambientação cênica pode contribuir para a construção de um contexto ficcional e a imersão das crianças nesse, sendo que incentivá-las a preparar esse ambiente pode ser um canal para instigá-las a pensar quais elementos são necessários para representar e caracterizar um lugar, se assemelhando a perspectiva de criação de cenário. Nesse momento, apareceu novamente a contribuição das referências e da pesquisa para o jogo dramático infantil, de forma que podemos perceber que o jogo gera possibilidades de incentivar o espírito científico da criança. Por fim, as crianças desenvolvem a organização do jogo dramático infantil em um sentido coletivo, buscando a proposição e resposta do outro, se tornando mais abertas a essas e buscando se organizarem a partir das demandas do grupo.

2.4 Caso IV – Fazendo compras: jogo dramático de supermercado

Um interesse que surgiu durante algumas rodas de conversa com o Ciclo 4 foi sobre o uso do dinheiro, tanto os diferentes valores quanto o ato de comprar e trocar. Pensando em favorecer uma brincadeira que proporcionasse essas relações monetárias, sugerimos para as crianças montarmos um grande supermercado. Já cientes do gosto delas por criar uma ambientação cênica para o jogo dramático infantil, questionamos primeiramente como elas achavam que poderíamos montar esse supermercado e logo elas deram a ideia de fazer prateleiras com os banquinhos, colocando os produtos em cima desses. O grupo sugeriu também que os produtos poderiam ser representados por sucatas e teria que haver dinheiro de verdade, sendo assim, as crianças ficaram responsáveis de trazer de suas casas sucatas e pedimos aos responsáveis que levassem algumas moedas em segredo.

No dia da atividade, organizamos juntos as prateleiras e produtos, enfileirando os itens e colocando nesses preços, por exemplo: preço número 2 que é equivalente ao valor de duas moedas. Depois sentamos em roda e abrimos para as crianças a maleta itinerante, que estava repleta de moedas de verdade, como elas haviam pedido. Dividimos assim, o dinheiro e também, a princípio, quem seriam os vendedores e os clientes, começando finalmente a brincadeira. No desenrolar da ação, as crianças foram adquirindo e vendendo os produtos, fazendo diversas negociações nesse ato de compra, sendo muito comum elas darem o troco do troco. Surgiu também na atividade outras relações, como dar brindes, permutar e presentear outra pessoa.

Um ponto importante de se falar, é que de início, observávamos a brincadeira de fora, porém com o tempo começamos a achar mais interessante para o jogo dramático que participássemos brincando, de forma que pudéssemos compartilhar dessa experiência com as crianças de um ângulo mais próximo, mediando e avaliando de dentro. Essa perspectiva de trabalho, que o educador também entra no jogo, se aproxima da figura de professor-personagem pesquisada por Beatriz Cabral (2006). Através das relações que vão surgindo durante a atividade o educador pode fazer suas provocações e sugestões, podendo conduzir o grupo a questionamentos, reflexões, sentidos pedagógicos que ele deseja acrescentar a brincadeira, gerando assim diversas possibilidades para essa experiência.

A figura do professor-personagem como uma forma de avaliar o conhecimento e envolvimento adquiridos. Ele interage com os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes (CABRAL, 2006, p. 19).

Enquanto compartilhávamos desse jogo com as crianças, percebemos que os papéis, que inicialmente eram vendedores e compradores, foram se desdobrando. Primeiro surgiu um banco, onde a figura do banqueiro possibilitava a retirada e troca de moedas. Em seguida, os compradores foram se tornando mães, pai, filhos, e formando pequenas famílias e casinhas ao redor do supermercado. Ao representarem esses papéis, observamos as crianças experimentarem através de seus corpos outro lugar de ação, outro lugar de fala, atribuindo a essas figuras características que elas haviam observado no seu dia a dia, sendo por exemplo, uma mãe que não deixa o filho comprar muitos doces ou associando o vendedor ao ato de dar troco.



Foto4: Dia de supermercado.

Como educadoras e educador participantes do jogo, sempre que possível, instigávamos as crianças a pensarem o que esse papel representado fazia e o porquê de determinada ação, buscando trazer algumas reflexões sobre o que estava sendo representando e também buscando sugerir mais possibilidades de ação para os papéis que surgiam.

Posso concluir com esse caso, pontuando que o lugar do professor-personagem no jogo dramático infantil pode trazer possibilidades de mediação com o conteúdo da linguagem cênica e outros aspectos pedagógicos desejados, mantendo a atmosfera de

ludicidade da brincadeira. Por fim, vimos que as crianças estão em constante descoberta dos papéis sociais e do que esses representam, sendo que como educadores podemos provocar reflexões que ampliem essas referências que estão sendo construídas.

2.5 Caso V – Brincando de teatro: jogo dramático de teatro

Uma brincadeira que surgiu no Ciclo 02 por demanda das crianças foi o “faz de conta” de teatro. Primeiramente havíamos levado para sala nossa maleta itinerante com diversos fantoches e falamos para as crianças que haviam várias figuras ali dentro querendo brincar com elas. Um por um fomos tirando os fantoches, apresentando-os e distribuindo-os, nosso intuito era contar uma história em roda com esses, porém as crianças pediram para que fizéssemos um teatro para que elas pudessem apresentar. Nesse momento, eu e o Gabriel, outro educador da turma, questionamos: “O que nós precisamos fazer para montar o teatro”? O primeiro consenso entre elas foi o palco, como eram fantoches, colocamos as mesas de forma que escondessem o corpo de quem manipulasse o fantoche. Em seguida, falaram que precisávamos colocar o tatame de frente para o palco para que: *“as pessoas pudessem ver”*. Interessante perceber aqui a noção de um dos princípios do evento teatral, que é fazer algo para que o outro assista, essa relação básica com o público que pode se estabelecer através de diversas propostas estéticas.

Durante a apresentação, ficou mais evidente a dimensão de jogo dramático infantil que a atividade tinha, sendo mais presente para as crianças um brincar de fazer teatro do que realizar uma apresentação teatral. De início, todas crianças se posicionaram atrás da mesa com seus fantoches, e aos poucos eu e o Gabriel íamos chamando seus nomes para que elas apresentassem o fantoche que estavam manipulando. Nos 15 primeiros minutos da brincadeira fizemos um trabalho de mediação mais presente, semelhante ao de um narrador, conectando o que uma criança apresentava a história central e incentivando as intervenções de outros personagens. Experimentamos então progressivamente diminuir essa mediação, e percebemos que as crianças foram perdendo o jogo de estarem apresentando algo a alguém, a relação com o público, começando a brincar apenas entre si.



Figura 5: Ciclo 2 durante a apresentação.

Avaliando a atividade junto com o educador Gabriel, percebemos que as crianças tinham uma concepção de teatro muito ligada ao evento teatral, tendo destaque a realização de uma apresentação, a disposição espacial, e até alguns outros elementos como ingressos e número de poltronas, provavelmente se relacionando a referência de alguns espaços formais que elas costumam frequentar, como por exemplo o teatro do Centro Cultural Banco do Brasil. E a comunicação com o público e até mesmo entre elas, era algo que estava começando a se desenvolver, já quem eram crianças muito novas, na média de três anos de idade, sendo que a dimensão da construção e criação coletiva do jogo dramático começava a surgir mas não era tão evidente, como vamos observar no caso seguinte com crianças de outra faixa etária.

2.6 Caso VI – Banda rock and roll: Jogo dramático de banda de rock

Estávamos iniciando mais um dia de aula no Ciclo 04 e a princípio não faríamos nenhuma atividade ligada ao “faz de conta”, porém uma criança chegou em nossa roda inicial com uma guitarra de brinquedo que havia ganhado e isso gerou na turma uma grande vontade de montar um show de rock and roll e o principal, apresentá-lo para outras pessoas. Percebendo esse grande desejo, decidimos mudar nosso planejamento, pegamos um lápis e uma folha de papel e começamos a montar com as crianças uma lista do que seria necessário para fazermos essa apresentação. O primeiro item levantado é que

teríamos que montar um palco e organizar bancos para a plateia. Em seguida foram surgindo outros aspectos como se caracterizar com pinturas de rosto, ingressos, cenário feito com panos, instrumentos e músicas para serem apresentadas.

Devido ao número de tarefas, dividimos dois grupos, um começaria a organizar o cenário e outro era responsável por fazer os convites e distribuí-los as pessoas que encontrassem pela escola. Após cumpridas as tarefas e todos estarem caracterizados, fomos escolher as músicas que cantaríamos, o principal aspecto considerado nessa escolha é que teria que ser músicas que todos conhecessem e que todos cantariam, selecionamos assim, três músicas e em seguida a turma se posicionou no palco junto de seus instrumentos. Elas aguardaram em silêncio enquanto o público entrava e se acomodava, assim que todos se sentaram uma criança apresentou o grupo como sendo: Banda Tanajura, as crianças contaram 1,2 e 3 e começaram a tocar seus instrumentos.

Durante o show, apesar de não haver muita percepção de composição musical, havia uma intenção muito clara em cada criança de fazer uma ação que chegasse ao público, de se comunicar com a plateia e manter esse diálogo. Sendo que as crianças exibiam como elas tocavam seus instrumentos, balançavam suas cabeças no ritmo do rock e até brincaram em alguns momentos com acelerar o ritmo das músicas.

Observando então a ciência dessa relação com o público, e um engajamento em manter esse vínculo durante a apresentação, assim como o entendimento dos elementos que compõe um contexto ficcional: como cenários, figurino e objetos de cena. É possível perceber que o Ciclo 4, através do jogo dramático infantil foi tendo uma compreensão gradual de alguns elementos da linguagem cênica, o que permitiu que nesse dia eles passassem de uma perspectiva de jogo para uma apresentação. Ao analisar suas experiências de ensino aprendizagem, Taís Ferreira (2012), também observa como a apreensão dos códigos e procedimentos da linguagem cênica ocorrem através da experiência, sendo fundamental haverem espaços de experimentação desses elementos.

Uma das formas mais produtivas de apreensão dos códigos e dos procedimentos, que estão envolvidos na linguagem teatral, é experimentá-los na prática. Não há manuais escritos que ensinem a ser espectador e muito menos a fazer teatro. Vivenciando com seus corpos e ações o fazer teatral, potencializa-se e torna-se outra relação como espectador das diversas linguagens cênicas (FERREIRA, 2012, p. 15).

Essa compreensão gradual dos aspectos que envolvem a linguagem cênica, vai se aliando a um desejo de comunicar ao outro o que está sendo representado, de maneira que passamos de uma perspectiva em que o jogo era centralizado no prazer dos próprios jogadores, como observamos nas crianças menores no Ciclo 2, para uma crescente busca

de um jogo que deseja comunicar, dialogar e alcançar o outro. Podemos ver esse movimento na formulação das regras, que vão se tornando cada vez mais elaboradas, havendo uma procura maior por sistematizar os acontecimentos que ocorrem durante o jogo dramático infantil e na percepção de uma intenção estética que vai surgindo na finalidade de criar um contexto ficcional desejado. Sendo que, essa finalidade estética possibilita um maior entendimento dos signos e como gerar significados para o outro através desses elementos.

Em suma, percebo que o Ciclo 4 passou através do jogo dramático infantil por uma compreensão processual dos princípios que envolvem a linguagem cênica. Esse processo ocorreu devido ao espaço de experimentação desses códigos que a brincadeira do “faz de conta” gerou, de maneira que as crianças passaram a refletir de forma mais profunda e autônoma sobre a criação e escolha de cenário, figurino, objetos, papéis e acontecimentos. Por fim, destaco o desejo crescente por comunicar essa representação ao outro de maneira que o jogo dramático infantil vai dialogando com a noção de evento teatral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – HORA DA PARTIDA

Chego ao fim dessa primeira viagem como educadora muito feliz pelas experiências que pude compartilhar com as crianças, de maneira que eu tive a oportunidade de experimentar novamente esse universo infantil que é tão rico de emoções, aprendizados e brincadeiras. Conviver com as crianças e acompanhar o processo de desenvolvimento delas, me fez diversas vezes revisitar os meus processos, sendo provocada por elas a sair da minha zona de conforto e a refletir mais profundamente sobre algumas práticas que temos ao nos relacionarmos, principalmente dentro da relação de ensino-aprendizagem. Pude assim, revisitar sentimentos, anseios, vontades, desejos, mas acima de tudo, apreender muitas coisas, pois ser criança é uma descoberta constante.

Durante essa jornada a brincadeira de “faz de conta”, que era tão comum no dia a dia da Vivendo e Aprendendo, se revelou um grande tesouro chamado jogo dramático infantil, e essa revelação proporcionou diversas possibilidades para o meu trabalho com as crianças. Através dessa pesquisa eu pude conhecer um pouco mais sobre a complexidade do jogo dramático infantil, percebendo através de autores como Beatriz Cabral (2006), Peter Slade (1978) e Taís Ferreira (2012), o drama na educação como um meio de aprendizagem. Por meio do contato que tive com o trabalho desses autores, encontrei um olhar metodológico para esse momento de brincadeira e percebi diversos caminhos para trabalhar questões como o desenvolvimento da identidade, criatividade e comunicação das crianças. Aproveitando assim, o vínculo que o jogo proporciona entre a subjetividade e a realidade, para criar espaços de expressão onde as crianças possam compreender o mundo e a realidade que as cercam.

As possibilidades lúdicas e expressivas do jogo dramático infantil me permitiram encontrar principalmente, possíveis respostas para uma das questões centrais dessa pesquisa, que é levar a linguagem cênica para dentro de sala, pois percebi que o drama pode ser um caminho para a compreensão gradual das crianças de alguns elementos e aspectos da linguagem cênica. Dialogando assim, com a fase de desenvolvimento delas e permitindo que o conhecimento aconteça através da brincadeira, de maneira que elas vivenciem experiências com elementos dessa linguagem, construindo um vínculo entre teoria e prática.

Pensando nas perspectivas de trabalho que o jogo dramático pode proporcionar para a linguagem cênica, percebi em minha experiência de dois anos na Vivendo e

Aprendendo diversos desdobramentos: alguns foram relacionados ao contexto ficcional em que acontece o jogo, podendo gerar atividades de criação de ambientes, cenários e figurinos. E esse aspecto foi mais presente no trabalho com o Ciclo 4 (crianças de 05 a 06 anos de idade), onde começou a ficar mais presente uma preocupação em retratar e caracterizar as circunstâncias do faz de conta.

Outro aspecto que surgiu foram os papéis sociais, tendo bastante importância para as crianças no desenvolvimento e compressão da dinâmica de suas famílias e da sociedade como um todo, gerando reflexões e proporcionando que essas pudessem experimentar uma situação de outras perspectivas, expressando através da brincadeira seus sentimentos e conseguindo refletir de uma forma mais ponderada sobre esses, em um movimento de exercício de empatia. E por último, é o começo do desenvolvimento da narrativa dramática, da percepção das tensões e solução de conflitos que constituem essa, sendo que dos desdobramentos vistos esse foi o que devido ao tempo menos consegui me aprofundar no sentido de trazer proposições.

O meu lugar como educadora foi outra questão que me instigou nessa experiência com o jogo dramático infantil. Surgiram questões como: De que maneira eu proponho uma atividade? De que forma eu me coloco durante a realização dessa? Sendo uma preocupação minha buscar caminhos que possibilitassem uma experiência de ensino-aprendizagem mais horizontal onde eu pudesse estar fazendo proposições de forma lúdica, favorecendo a brincadeira e compartilhando dessa experiência de um lugar mais próximo das crianças.

Nesse sentido, a perspectiva de professor-personagem de Beatriz Cabral (2006), me fez enxergar a figura de uma educadora brincante, que se permite afetar pela atmosfera lúdica e as provocações que vão surgindo em aula. Desejo daqui para frente, em minha prática docente me aprofundar na investigação desse lugar, procurando transpor essa barreira que tantas vezes colocamos entre educador e artista, buscando entender como minhas habilidades artísticas podem contribuir para as atividades desenvolvidas em sala de aula, de maneira que eu possa trazer para essa prática educacional características da arte teatral como: fantasia, afeto, encanto, trabalhando a linguagem cênica por uma via mais poética e brincante.

Um ponto importante de frisar nas considerações finais desse trabalho, é que, assim como, na perspectiva de ensino levantada por Japiassú (1986), considero a

interdisciplinaridade como uma forma poderosa de conectar e enriquecer os saberes. Porém, temos que estar atentos para a forma que se planeja e põe em prática essa interdisciplinaridade entre conteúdos, e creio que especificamente no caso das educadoras e educadores de Artes Cênicas, temos que cuidar do nosso espaço, não abrindo mão do ensino de nossa linguagem por outras demandas. Sendo necessário ter precaução para que a linguagem teatral dentro das escolas não vire apenas uma ferramenta para o ensino de outros conteúdos, de maneira que percamos o trabalho com os saberes específicos da nossa área de conhecimento.

Por fim, termino essa pesquisa grata pelos conhecimentos adquiridos nessa primeira viagem e pelos diversos caminhos que agora consigo enxergar. Assim como no começo desse relato, contínuos com muitas questões latentes, mas creio que isso vai me acompanhar durante toda essa jornada, já que descobri que ser educadora é um aprender contínuo. No mais desejo força e criatividade para continuarmos descobrindo as inúmeras possibilidades que a linguagem cênica fornece ao trabalho de ensino-aprendizagem, conquistando cada vez mais esse espaço que é tão importante para educação.

REFERÊNCIAS

- BARATA, José Oliveira. **Didática do Teatro**. Coimbra - Portugal: Livraria Almedino, 1979.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, Mandacaru, 2006.
- CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FERRAZ, Heloísa C.de T.Ferraz. FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Artes**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRA, Taís. FALKEMBACH, Maria. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte, a língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- PONTES, Gilvânia Maurício Dias. **Livro didático 4 – O ensino de arte do 6º ao 9º ano**. SANTOS, Lenilton Teixeira. **O teatro na escola: nem pecinha, nem teatrinho**. Natal: Paidéia, 2009.
- SLADE, Peter. **Jogo dramático infantil**. São Paulo, Summus, 1978.