



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

EMMA NAÍN RODRÍGUEZ MÁRQUEZ

O JOGO DRAMÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL I
Um caminho para a experiência da participação infantil

SALVADOR
2017

EMMA NAIN RODRÍGUEZ MÁRQUEZ

O JOGO DRAMÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Um caminho para a experiência da participação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Celida Salume Mendonça

SALVADOR
2017

Márquez, Emma Naín Rodríguez
O jogo dramático no ensino fundamental I: Um caminho
para a experiência da participação infantil / Emma Naín
Rodríguez Márquez. -- Salvador, 2017.
119 f. : il

Orientadora: Célida Salume Mendonça.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Artes
Cênicas) -- Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro,
Escola de Dança, 2017.

1. Infância. 2. Jogo dramático. 3. Experiência. 4.
Desenvolvimento integral. 5. Participação. I. Mendonça, Célida
Salume. II. Título.

Emma Naín Rodríguez Márquez

“O Jogo Dramático no Ensino Fundamental I: Um caminho para o estímulo de experiências a favor da participação infantil visando à formação integral dos educandos”

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 24 de julho de 2017.

Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Celida Salume Mendonça (Orientadora)



Prof.ª Dr.ª Cilene Nascimento Canda (PGEDU/UFBA)



Prof. Dr. Fabio Dal Gallo (PPGAC/UFBA)

A

*mis sobrinos para que ante sus ojos siempre haya elefantes digeridos por serpientes
boa*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Celida Salume, pelo estímulo, a paciência, a disposição para me ajudar com os bloqueios frequentes na escrita e o interesse na orientação.

Aos professores Cilene Canda e Fábio Dal Gallo, pelas contribuições para o direcionamento desta pesquisa e por terem aceitado formar parte da banca examinadora.

Aos colegas, que com suas experiências ampliaram o olhar sobre o ensino de teatro na rede pública, e cujo labor, assim como o amor as crianças que ensinam, inspira na luta da legitimação do Teatro nestes espaços.

Ao Prof. Cláudio dos Anjos pela disposição de me receber em suas aulas, de dividi-las comigo, pela ajuda e os grandes aprendizados que me deixou. À escola Professor Antônio Carlos Onofre por me acolher durante a pesquisa. As crianças pelos momentos tão divertidos que compartilhamos e o esforço por tentar compreender oportunidades da "Prof." e, sobretudo, pelas experiências que criamos juntas.

Ao Senhor Ozomatzin, pelo apoio incondicional e as contribuições para que o sonho continuasse.

Ao Yves, Andrea e Pamela por me ajudar de diversas formas desde a minha chegada a Salvador e pelo carinho expressado neste caminho.

Ao Alfredo, pelo caminho percorrido *“codo a codo”*, quem me facilitou tudo para concluir este processo e ouvir meus desabafos dia e noite. Meu parceiro além das fronteiras.

Aos meus irmãos e família, pelo constante apoio para chegar até este momento e pela maravilhosa infância que me deram, *pero sobre todo a ti MAMÁ, porque definitivamente sin tus enseñanzas, tu confianza, tu fuerza y tu apoyo esto jamás sería posible. Gracias por creer en mí y estimularme.*

Os adultos não deveriam impor sua visão do mundo às crianças.

Hayao Miyazaki

A criança é preparada, por anos, para funcionar num sistema alienante, e não para desenvolver suas potencialidades intelectuais, amorosas, naturais e espontâneas.

Claudio Naranjo

MARQUEZ, Emma Naín Rodríguez. O Jogo Dramático no Ensino Fundamental I: Um caminho para a experiência da participação infantil. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

No presente trabalho analiso a experiência do ensino de teatro no ensino fundamental I, utilizando como recurso metodológico o jogo dramático segundo a concepção inglesa cuja finalidade é a de efetivar a participação das crianças nas aulas de teatro visando o seu desenvolvimento integral. A partir do olhar intercultural: México – Brasil se constrói um diálogo sobre os caminhos que dão lugar à valorização do Teatro como área de conhecimento na educação das crianças. Para tanto, a pesquisa foi realizada a partir de uma experiência prática desenvolvida com crianças dos sete aos nove anos em uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Antônio Carlos Onofre, na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. A base para o fazer teatral consistia em jogos dramáticos e outras atividades que contribuíssem com a experiência dramática. Durante o processo de observação participante se problematizou as condições para o desenvolvimento do ensino de teatro, já que os dados obtidos a partir das experiências ao longo do estudo apontaram para práticas de caráter tradicional no contexto educacional, assim como a ausência de trabalhos em grupo e da relação afetiva entre as crianças. Os elementos que nortearam a fundamentação teórica da investigação estiveram centrados na experiência, no jogo, na infância e na participação dos educandos. A proposta aqui desenvolvida questiona a nossa tarefa como educadores que constroem experiências por meio da escolha de metodologias teatrais que justifiquem sua relevância.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Jogo dramático. Experiência. Desenvolvimento integral. Participação.

MÁRQUEZ, Emma Naín Rodríguez. The Dramatic Play on Elementary School: A way for childhood participation experience. Master Dissertation - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017

ABSTRACT

On this paper is analyze the experience of teaching theater on the Brazilian Elementary School I using the dramatic play from the English conception as a methodological tool, having a larger effective participation of childhood in theater classes as a goal, minding their complete development. From the intercultural standpoint: Mexico-Brazil a dialogue is built about the ways that give rise to the valorization of Theater as an area of knowledge in children Education. In order to achieve that, I conducted a research based on a practical experience with children aged seven to nine years in a 3rd year of Brazilian Elementary School in the Municipal School Professor Antônio Carlos Onofre, in the city of Salvador, Bahia. The traditional games and other activities served as the basis to develop the theatrical way-of-doing, contributing to the dramatical experience. During the participating observation process, the conditions to the development of theater teaching were problematized, since the obtained data pointed to traditional practices in the educational process, as well as the absence of group works and affective relations between the children. The elements that orient this investigation's theoretical foundation were centered on the experience, the game, the childhood and on the participation of the students. The proposal developed here questions our duty as educators, building experiences by choosing theatrical methodologies that justify their relevance.

KEYWORDS: Childhood. Dramatic play. Experience. Complete development. Participation.

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Alunos do 3º ano brincando com tecidos.	82
Figura 2 - Crianças mostrando suas personagens.	82
Figura 3 - Construção de histórias em grupo.....	81
Figura 4 - Variação de jogo das cadeiras.	84
Figura 5 - Me dá um abraço?	84
Figura 6 - Crianças brincando da variação Gato-mia.	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. DO MÉXICO AO BRASIL: UM OLHAR INTERCULTURAL SOBRE O ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA PÚBLICA	17
1.1 A VOZ DAS CRIANÇAS ALÉM DAS FRONTEIRAS	21
1.2 ONDE É QUE FICA A INFÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR?	24
1.3 O ENSINO DE TEATRO NAS ESCOLAS COMO FORMA DE PARTICIPAÇÃO	31
2. O PRAZER DE JOGAR: A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM E O JOGO DRAMÁTICO COMO RECURSO NO ENSINO DE TEATRO PARA CRIANÇAS	36
2.1. DESCOBERTAS SOBRE O JOGO E SEU PRECONCEITO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	39
2.2 O JOGO E SUA EXTENSÃO ÀS LINGUAGENS EXPRESSIVAS E COMUNICATIVAS: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS NA LINGUAGEM TEATRAL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	46
2.3 AS EXPERIÊNCIAS QUE NOS ATRAVESSAM: O CORPO COMO PROTAGONISTA NA EXPERIÊNCIA DO JOGO DRAMÁTICO.....	54
2.4 O JOGO DRAMÁTICO COMO CONDUTOR GRADATIVO NA LINGUAGEM.....	60
3. A EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO BRASIL: O JOGO DRAMÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE TEATRO PARA CRIANÇAS	66
3.1 DOS ENCONTROS AOS DESENCONTROS: EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE TEATRO	70
3.2 O JOGO DRAMÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

As experiências que constituem esta pesquisa foram estimuladas pelas inquietudes provocadas pela própria prática teatral vivenciada e que me convenceram de que a arte (neste caso, o teatro) é um meio que toca a quem o experimenta. Desta forma, optei por investigar como esse processo ocorre no Ensino Fundamental I no Brasil e introduzo a dissertação apresentando o trajeto que me levou ao objeto de pesquisa.

O estímulo que mais contamina esta pesquisa é a própria experiência com o Teatro em instituições formais de ensino no Brasil e como atividade extracurricular no México. Durante esse trajeto abriram-se questionamentos sobre o lugar que ocupa esta área em nossa educação, já que apesar de despertar habilidades que favorecem o desenvolvimento intelectual e sensível, ela continua sendo restrita e desvalorizada em muitas instituições. Além disso, observei que o *sensível* é uma qualidade pouco estimulada durante a formação dos educandos e mais ainda quando os sistemas reduzem os objetivos de aprendizagem à transmissão de informações, desconsiderando o corpo no processo de aprendizagem.

Como membro desta sociedade e preocupada com os acontecimentos e as dinâmicas em que a sociedade moderna se desenvolve, principalmente a individualização dos sujeitos, pela formação de vínculos cada vez mais superficiais e onde a sensibilidade e o afeto têm pouca relevância nas relações humanas, me interessa apelar ao sensível nos espaços de formação para estimular o trabalho em grupo através do jogo dramático.

Portanto, o presente trabalho reflete sobre a utilização do jogo dramático como recurso metodológico no ensino de teatro para incidir na formação integral das crianças em contexto educacional, garantindo um espaço que reconheça as infâncias e suas potencialidades espontâneas, afetuosas e de autonomia ao responder as perguntas: que valor tem o teatro na formação de nossas crianças? Por que dar lugar à voz da infância no contexto educativo?

Para tanto, a pesquisa é realizada em uma escola municipal na cidade de Salvador com alunos de ensino fundamental entre os sete e nove anos. As vivências dos primeiros encontros na escola direcionaram o propósito das atividades uma vez observadas as reações das crianças com os jogos propostos. A dificuldade de

formar laços afetivos e a resistência ao trabalho em grupo foram os comportamentos que se distinguiram, sendo eles fundamentais na prática teatral para o desenvolvimento dos processos de criação entre as crianças. Por isso, tornou-se necessário construir um espaço onde elas se sentissem mais confiantes entre seus colegas, para que desde as atividades mais básicas se promovesse o trabalho em grupo e progressivamente a linguagem teatral.

A metodologia utilizada para o ensino de teatro deste grupo de crianças procurou incitar experiências significativas que contribuíssem ao desenvolvimento cognitivo e sensível delas. O jogo tradicional atuou como pré-texto para o desenvolvimento do jogo dramático. Através da observação e participação em conjunto com os alunos, se analisa qualitativamente como eles se vinculam com o jogo e o enriquecimento deste à formação deles no contexto escolar. Foram acessadas diferentes metodologias que aproveitam o espírito criativo das crianças, como dramatizações, jogos, desenhos e fotografias, para abordar o estudo da infância e sua relação com o ensino de teatro.

Por conseguinte, procura-se aprofundar sobre a relação que o jogo dramático tem com os processos de desenvolvimento pessoal e seu favorecimento nas experiências de participação infantil. Para isso foi revisada parte da bibliografia disponível acerca da Pedagogia do Teatro no Brasil em contexto educacional. Algumas das práticas mais recorrentes no ensino de teatro do Ensino Fundamental e Médio são o jogo dramático e o jogo teatral, dos quais encontramos variadas pesquisas que os sistematizam e refletem sobre sua abordagem na educação. No entanto, uma breve distinção entre estas práticas faz-se necessária, pois interessa neste sentido as discussões sobre a importância do faz de conta na educação da infância, já que a produção de conhecimento é escassa e não pode ficar de lado porque a relação ensino-aprendizagem engloba as vivências que tornam significativas as experiências (CABRAL, 2007).

Ao trabalhar com crianças se percebe que, apesar da infância ter adquirido maior reconhecimento como categoria social, as vozes delas continuam sendo excluídas e relegadas dos espaços em que elas são a força motriz, a razão de sua existência. Portanto, é importante discutir sobre a importância de levar em conta as experiências que elas trazem e adquirem, oferecendo-lhes outras oportunidades de perceber e estar no mundo.

Nesse sentido, meu olhar tem se voltado ao Brasil porque ele tem desenvolvido práticas necessárias na formação plena do educando. A inclusão das artes como saberes específicos é uma delas. A Lei 13.278/2016 inclui as Artes visuais, a Música, a Dança e o Teatro como componentes curriculares da educação básica. Contudo, a prática não coincide com os objetivos da Lei e encontramos inúmeras problemáticas para seu desenvolvimento.

Discutir sobre a importância da inclusão das artes de acordo a suas especificidades merece ser objeto de atenção do sistema educativo mexicano para garantir a educação integral das nossas crianças, oferecendo-lhes espaços para sua participação e provocação de experiências que enriqueçam sua cultura. A Educação Artística no México é utilizada pelas gestões escolares como um instrumento para realizar as atividades comemorativas das escolas e sob esta visão contextualista descrita por Elliot Eisner (1972) se impede a legitimação do teatro e seu lugar na educação.

Portanto, o olhar intercultural Brasil - México analisa a experiência do ensino de teatro no sistema educativo básico para problematizar as ações educativas que se desenvolvem em ambos contextos.

Nesta conjuntura, a proposta de Joana Lopes (1989) sobre o teatro surgido no jogo dramático para desenvolver a capacidade de comunicação, expressão e leitura do mundo nos indivíduos é significativa para esta pesquisa porque através dele as crianças podem participar ativamente, expressando livremente opiniões, pensamentos, sentimentos e necessidades. Assim, através da representação dramática a infância encena sua realidade cotidiana, possibilitando que reconheçamos suas contribuições ao mundo.

Desta forma, o jogo aparece como um recurso pelo qual as crianças se sentem motivadas a expressar-se livremente. De acordo com Johan Huizinga (1972), a atividade se desenvolve com maior autonomia e liberdade sem comprometer a seriedade que pode chegar a adquirir. Por isso que, através do jogo, se busca dar voz às crianças, fazendo com que comuniquem seus questionamentos, formas de ver e pensar, e facilitar a expressão, acrescentando habilidades de linguagem que ajudam no processo de conhecimento do mundo e de si mesmo.

Ao longo do texto ressalta-se também a importância do corpo nos processos de ensino-aprendizagem a partir das discussões que alguns autores como Foucault, Celida Salume e Helena Barcelos realizam sobre o disciplinamento do corpo nos

sistemas educativos. A partir dessas discussões procura-se reforçar o valor que tem o corpo, que é tão importante quanto o intelecto, já que por meio dele ocorrem registros que nos permitem experienciar plenamente às vivências que se desenvolvem dentro e fora da sala de aula, enriquecendo a história e cultura do educando.

A experiência compreendida neste trabalho é aquilo que nos toca, as vivências que transcendem em nossa vida e que vão construindo nossa história como sujeitos. Esta leitura surge a partir das reflexões sobre a noção de experiência feitas pelos filósofos Jorge Larrosa Bondía (2006) e Giorgio Agamben (2005). É por meio desta leitura que se explica porque se deve respeitar os desejos e necessidades das crianças nos espaços que ampliam seus repertórios para afirmar-se enquanto sujeitos.

Desta forma, a fundamentação teórica da pesquisa transita principalmente por estes quatro eixos norteadores: a *infância*, tratada principalmente por autores como Larrosa, Kishimoto e Candal; o *jogo dramático*, por Slade, De Brito e Lopes; a *experiência*, por Larrosa e Agamben; e a *participação*, por Agostinho. Além disso, outras temáticas estão presentes para complementar a pesquisa: escola, corpo, jogo, educação, aprendizagens significativas, prazer e sociedade moderna.

A dissertação está estruturada em três partes que refletem sobre a relação da infância com o ensino de teatro e a construção da metodologia eleita para o desenvolvimento da experiência, segundo os embasamentos teóricos de enfoque construtivista e da própria prática.

Assim, no primeiro capítulo se expõe o que me motivou a encontrar no Brasil essa possibilidade de analisar as experiências que validem e que deem importância ao teatro em sua especificidade na educação básica. A desvalorização desta área, apesar de incluída como componente curricular no Brasil, é o ponto de partida da discussão, já que as escolas continuam marginalizando estas atividades que ampliam a formação do educando. A reflexão reforça a visão de que ensino de teatro na escola possibilita um espaço para estimular experiências que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e sensível das crianças, sugerindo uma “transformação” dos processos de ensino-aprendizagem do teatro para valorizar seu lugar na educação.

Na segunda parte do trabalho se discute a concepção do jogo como uma construção social, tendo como base as contribuições de Brougère, Vygotsky, entre

outros. Ao logo deste capítulo apresenta-se a ideia de que o jogo é um elemento importante para o desenvolvimento de experiências que serão apropriadas pelo aluno de forma significativa. Neste processo o corpo serve como registro das vivências produzidas pelo jogo e contribui à expressão das crianças que em muitos contextos educativos é desfavorecida. Portanto, a partir da experiência prática se procura favorecer o processo participativo delas como parte da sua formação.

Já no terceiro capítulo apresenta-se a experiência do jogo dramático no ensino fundamental, debruçando desde o que implicou a escolha da escola, passando pelas minhas dificuldades de comunicação pelo idioma, até os processos de criação das crianças e suas progressões com os laços afetivos. Nesta seção se explica também de que forma foi utilizado o jogo tradicional, aproveitando os elementos dramáticos que alguns deles podem ter ou pela falta deles estimulá-los de maneira que se valorize a representação do *como se* ou *faz-de-conta* dos pequenos nesta faixa etária.

Para desenvolver esta pesquisa assumi o papel de professora de teatro, no entanto o conhecimento adquirido nesta área de conhecimento se reduz as experiências que tive com o teatro amador, já que profissionalmente não o desenvolvi. Porém, ao apropriar-me dessa designação é necessário refletir sobre a importância da profissionalização dos professores, pois é só através da mediação deles que os princípios que fundamentam a prática podem cumprir de forma responsável com seus objetivos.

Por tal motivo, este trabalho tenta abrir um diálogo com professores que procuram e acreditam nas mudanças, começando pela educação escolar e levando em conta as vozes dos sujeitos para qual existe, construindo experiências por meio da escolha de metodologias teatrais que justifiquem sua relevância e aplicabilidade. Além do mais, abrir portas para encontrar na atividade dramática métodos que motivem ao estudo da sociologia da infância.

1. DO MÉXICO AO BRASIL: UM OLHAR INTERCULTURAL SOBRE O ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA PÚBLICA

Esta escrita está atravessada por lembranças, olhares e experiências, começando por aquelas da infância. Recordo-me sonhando em vários momentos, descobrindo e tendo a liberdade de imaginar. Mais tarde, o teatro me devolve novamente essa magia. Hoje, as lembranças dessas experiências são as que me trouxeram até o Brasil. Encontro nas palavras do filósofo Gaston Bachelard (1988) imagens poéticas que descrevem a potencialidade da memória e do imaginário no realizar.

Lembramo-nos enquanto sonhamos. Nossas lembranças nos devolvem um rio singelo que reflete um céu apoiado nas colinas. Mas a colina recresce, a enseada do rio se alarga. O pequeno faz-se grande. O mundo do devaneio da infância é grande, maior que o mundo oferecido ao devaneio de hoje (BACHELARD, 1988, p.102).

A memória do que foi para mim beber das águas do teatro alargou a enseada do rio e enquanto as colinas recresciam cheguei ao Brasil para experienciar¹ de um outro lugar uma das múltiplas ações que o Teatro possibilita: a ação educativa para o desenvolvimento da criança através de práticas específicas.

A partir desta experiência me faço uma pergunta que conduzirá a escrita deste capítulo: por que um olhar intercultural possibilita a análise de uma ação que valide e dê importância ao teatro como saber específico na educação da infância?

Geralmente dirigimos o olhar para outras sociedades quando as estruturas delas são mais estáveis, diferentemente das nossas, e é maior a nossa empatia por elas quando encontramos similaridades e processos que viabilizam uma transformação social, dignos de reflexão. Neste contexto é que encontro no Brasil uma oportunidade para dialogar sobre esse lugar que ocupa o ensino de Teatro dentro do sistema educativo para contribuir no desenvolvimento integral dos educandos.

¹ Termo utilizado pela educadora Viola Spolin para referir-se ao ato da experiência, descrevendo-o da seguinte forma: “Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele, intelectual, físico e intuitivo” (2010, p. 4). A palavra é utilizada ao longo do texto neste sentido, para referir-nos ao momento em que a experiência penetrou em nós e nós na experiência.

Hoje, atravessar as fronteiras de um país a outro é mais fácil por diversas razões, entre elas as tecnológicas e as relações bilaterais. O contínuo fluxo migratório faz com que as nossas sociedades sejam cada vez mais modificadas e os vínculos humanos mais precários. No meio deste panorama é necessário acreditar em espaços que promovam a participação infantil reconhecendo seu lugar na sociedade e cuja linguagem seja valorizada para estimular o potencial cognitivo e sensível das pessoas.

Atualmente apelar ao *sensível* não é uma prática valorizada em alguns espaços, mesmo sendo necessária para estabelecer vínculos e empatia entre as pessoas; basta olhar tudo o que nos rodeia para nos darmos conta de quão imprescindível é a afetividade e a presença do *sensível* na modernidade.

Segundo o sociólogo Zygmunt Bauman (2001), nossa época se caracteriza pelo efêmero, o imprevisível e mutável, qualificando-a como “líquida”, essa metáfora da fluidez tem a ver com a incerteza com que se vive, já que a sociedade vive em constante transformação. A globalização é o fator que mobiliza a modernidade líquida, ela convida ao movimento, ao fluxo, de tal forma que quebramos com os moldes preestabelecidos para criar os nossos próprios. Neste sentido, no meio do movimento constante, as relações humanas sofrem mudanças drásticas (não existe mais o compromisso) e são medidas em termos de custo e benefício.

Fazer menção às mudanças que permeiam nossa época evidencia os elementos iniciais que conduzem esta pesquisa.

Migrar para outro lugar possibilita o reconhecimento e o intercâmbio entre uma e outra cultura. Cheguei ao Brasil com a vontade de observar e analisar as práticas pedagógicas do ensino de teatro no sistema educativo brasileiro para refletir sobre a contribuição dos recursos pedagógicos no desenvolvimento integral dos educandos.

Contudo, a prática teatral realizada por mim no Brasil para refletir sobre esta perspectiva fortaleceu-se e se direcionou quando as crianças se mostraram reticentes a trabalhar em grupo. Esta recusa, de certa forma, é um reflexo de nossa sociedade moderna, cujos vínculos humanos são cada vez mais precários, um dos resultados do contínuo disciplinamento do corpo nas escolas.

Os indivíduos líquidos sugeridos por Bauman (2004) fundamentam suas relações na fragilidade, não têm ataduras e só procuram a realização pessoal. Segundo o autor, na sociedade moderna o outro é uma ameaça para nossa individualidade; não há compromisso e, portanto, a permanência do vínculo é um

obstáculo para conseguir a felicidade que está atrelada ao consumismo. O calor humano é um fator importante na realização e transformação de nossa sociedade e os vínculos humanos podem ser provocados nas instituições, as quais, de acordo com seu pensamento, davam sustento a nossa sociedade.

Adentrando nas reflexões de Bauman sobre a sociedade moderna, fui levada a compreender porque em uma sociedade fluida o olhar intercultural tem importância para valorizar a aproximação entre culturas. No caso do México e Brasil reconheço e estabeleço uma relação interativa entre as diferentes realidades, mas nem tão distantes no âmbito do ensino de teatro.

Por outro lado, para a valorização dessa cultura é necessário estabelecer vínculos com aquele que é observado, ainda que em longo prazo as relações acabem por deteriorar-se devido à minha transitoriedade em território alheio, o que não quer dizer que se deve ceder à indiferença e aos laços escorregadios, já que o compromisso para com ambas sociedades é incitar que as crianças façam uso tanto do cognitivo, quanto do sensível, como parte de seu desenvolvimento individual e coletivo em tempos tão vulneráveis à degradação da sociedade em geral.

Esta dissertação transita pela experiência da prática pedagógica do ensino de teatro no Brasil como uma referência que ajudará a refletir sobre as práticas que se desenvolvem atualmente no México. A intenção não é a de fazer uma comparação entre um país e outro e sim repensar a partir desta experiência o porquê de o ensino de teatro dever ter um lugar na educação de nossas crianças.

Neste sentido, se fazem necessárias algumas observações do ponto de vista intercultural sobre o ensino de teatro em ambos os países.

Diferente do México, no Brasil se tem desenvolvido uma pedagogia do teatro apoiada pelas políticas públicas e educativas do país, exemplo disso é a Lei 13.278/2016², a qual prevê que o ensino de arte seja componente curricular na educação básica incluindo artes visuais, dança, música e teatro, considerada também na Base Nacional Comum Curricular. Vale salientar que ao mesmo tempo os profissionais refletem a falta de correspondência entre as leis formuladas com a prática, já que no campo de ação (apesar dos avanços) se observa a contínua desvalorização delas. Por outro lado, o México tem um longo percurso a percorrer

² Projeto aprovado pela Câmara de Deputados em 2016 que modifica a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a qual só previa o ensino de música.

para a inclusão e a valorização das especificidades destas expressões dentro do currículo, ainda que a Educação Artística exista como disciplina na educação básica.

O México tem um atraso no que diz respeito à Arte-Educação. Apenas no Ensino Fundamental II é contemplada como disciplina e ela se desenvolve principalmente como artífice dos momentos criativos para celebrar as datas comemorativas, antes de ser considerada uma área de conhecimento. Mesmo no Brasil se tem avanços significativos, mas a justificativa contextualista³ continua sendo assídua, de forma que cabe a nós questionarmos o que falta ou precisamos fazer para que ambos os sistemas priorizem a geração de processos que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, além de levar em consideração que o ensino das artes deva “promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, p. 16).

Sendo assim, é interessante observar e mencionar que os livros didáticos usados pelos professores para o ensino das artes nestas séries têm um conteúdo específico e abarcam as quatro linguagens artísticas, mas na maioria das vezes os professores não têm formação em todas as áreas, nem nas específicas. No Brasil há uma preocupação e busca pela legitimação das artes em qualquer uma de suas expressões. O país tem desenvolvido propostas para a formação de professores em nível de graduação e pós-graduação. Fazer menção a esta realidade evidencia o porquê de ainda se reproduzir a justificativa contextualista, já que, mesmo com profissionais habilitados, a gestão escolar dificulta o desenvolvimento dos planejamentos de cada área, não permitindo que o professor atue em sua área específica. Ao atuarmos como professores de teatro somos responsáveis por nossas escolhas, planejamentos e experiências provocadas e em consequência pelos objetivos alcançados ou não.

Enfim, observa-se que, apesar da pedagogia teatral estar presente na educação pública, o denominador comum entre ambas às realidades é que os sistemas educativos privilegiam a razão em detrimento do *sensível*. Nesse sentido, apenas ampliar os espaços que dão oportunidade ao ensino de teatro não é suficiente se não existe uma apropriação e valorização do teatro como disciplina por parte das gestões escolares. O que depende da atuação comprometida dos

³ Para Elliot Eisner, existem duas justificativas do ensino da arte, uma delas a contextualista, que tem “consequências instrumentais da arte no trabalho e utiliza as necessidades concretas dos estudantes ou da sociedade em geral como base principal para seus objetivos.” (1972, p. 2)

professores de seus planejamentos e suas escolhas metodológicas para promover processos criativos que envolvam experiências sensíveis gerando assim processos de aprendizagem significativos.

1.1 A VOZ DAS CRIANÇAS ALÉM DAS FRONTEIRAS

A criança é um ser que ocupa um lugar na sociedade e como parte de um grupo social tem seus modos de viver e ser. O modo como elas se relacionam, se desenvolvem e os costumes adquiridos são importantes na construção da cultura da infância. As culturas da infância vão além das fronteiras, e para nutri-las é preciso reconhecer e ouvir o que as nossas crianças fazem e sentem, garantir seus direitos, estimular seu brincar, sua criatividade e suas relações.

A infância como construção social varia de acordo com o gênero, classe social e etnia, o que implica formas diferentes de vivê-la; crianças cheias de práticas e atividades terão uma concepção diferente do que é a sua infância, no entanto, aquelas desprovidas de oportunidades considerarão a sua infância a partir de suas carências. Neste sentido, de acordo com a diversidade de estímulos, a definição de infância difere em cada sociedade, no entanto as crianças são sujeitos sociais, produtoras de cultura e portadoras de direitos (CANDA, no prelo; CARNEIRO, 2009; KRAMER, 1999), às quais temos que reconhecer por suas especificidades e capacidades.

O conceito de infância teve variadas concepções nos diversos períodos históricos e há apenas dois séculos se reconhece a noção que diferencia a criança do adulto, antes disso ela não tinha voz e se diferenciava apenas pelo tamanho. Hoje, apesar de se reconhecer a infância, existe uma incapacidade de ouvi-la e lidar com ela.

A prática educativa ocupa um lugar privilegiado na relação criança-adulto, pois exige ouvir as nossas crianças para favorecer os processos de ensino-aprendizagem, levando em conta, nos planejamentos do professor, as necessidades, expectativas e problemas da infância.

Fomentar a participação infantil é um dos pilares fundamentais para fazer valer a voz da criança. Segundo Yolanda C. Caraveo e Maria M. Stoopan (2001), o conceito de participação está intimamente ligado à construção da sociedade, pois

continuamente a ordem social modifica-se pelas ações dos indivíduos. Estas ações, então, terão diferente repercussão na ordem social se fomentamos a participação na vida cotidiana dos cidadãos. Desta forma, poder-se-iam desenvolver habilidades e construir relações que ajudem ao processo de transformação na sociedade moderna.

Es necesario destacar la importancia de fomentar la participación en la vida cotidiana [...] Es en ella donde se refleja y se reconstruye paulatinamente el orden de la sociedad. Es muy común que se le perciba como algo “natural” que debe mantenerse y sin embargo, éste es uno de los ámbitos privilegiados para modificar y construir relaciones que transformen el conjunto social (CARAVEO e STOOPEN, 2001, p. 18)⁴

Considerando que as relações da vida moderna se tornaram mais precárias pela falta de solidão em uma sociedade individualizada, as formas de relacionamento sensibilizadas no diálogo, atendendo o outro, inspiram à construção de sociedades mais democráticas e inclusivas. Bauman (2001), que tem um dos estudos mais recentes sobre os vínculos humanos, reflete sobre a tensão gerada nas relações que, afetadas pelo consumismo, cria seres competitivos que sobrevivem à própria obsolescência. Então, para conseguir a felicidade, o outro vira ameaça na realização dos próprios objetivos.

Naturalmente, criar espaços que estimulem a participação das crianças fortalece a capacidade de produzir laços para uma convivência harmoniosa. Caraveo e Stopen (2001) mencionam que para possibilitar isto se desenvolvem habilidades que não se dão de forma natural, mas que são adquiridas num processo de ensino.

Portanto, o teatro em contexto educativo incentivaria a participação da infância, promovendo capacidades que ajudariam no desenvolvimento das crianças. Como sujeito social, faz parte de sua formação a participação na vida artística e cultural, ainda que sejam desvalorizadas em muitas ocasiões. Por isso são necessários espaços que propiciem experiências com a arte, levando em conta a cultura infantil para contribuir na difusão e liberdade de pensamento de sua própria visão do mundo.

⁴ É necessário ressaltar a importância de fomentar a participação na vida cotidiana [...] É nela onde se reflete e se constrói gradualmente a ordem da sociedade. É comum lhe perceber como algo “natural” que deve manter-se, porém é um dos âmbitos mais privilegiados para modificar e construir relações que transformem o conjunto social. (Tradução nossa).

A pesquisadora Katia Agostinho na sua tese de doutorado, faz um estudo sobre as formas de participação das crianças em contextos educativos, contribuindo para a compreensão dos estudos da infância. Agostinho considera que a participação das crianças “implica em que possam expressar livremente opiniões, pensamentos, sentimentos e necessidades, e que os pontos de vista por elas expressos devem ser levados em conta e influir nas decisões” (2009, p. 7). Para ela, é desta forma que a criança se compreende como cidadão que tem direito à participação ativa na sociedade.

Contudo, a participação das crianças implica em mais do que entendemos pela ação de “participar” dentro da escola, quer dizer, além de opinar e gerar conhecimentos críticos sobre os conteúdos que estão sendo aprendidos, há lugar para seus pensamentos, sentimentos e ações que elucidam sobre o que elas percebem do mundo.

Neste sentido, quando oferecemos a elas espaços onde possam expressar suas formas de ver e entender seu entorno, criamos espaços que geram um sentimento de pertença social, porque a infância se sente considerada (DEMÉTRIO, et. al., 2015).

Então, o que a criança tem para nos dizer? Ouvir a criança e considerar os espaços destinados a ela (dos quais continua sendo relegada) é uma necessidade que, como professores de teatro, precisamos atender. De modo que, é utilizado o jogo como recurso pedagógico porque ele é uma linguagem que as crianças usam naturalmente para expressar-se. Nessa continuidade ele contribui na formação integral das crianças ao longo de seu desenvolvimento, além de ser o meio para fazer-se ouvir e no qual projetam seus desejos e maneiras de olhar a realidade.

Que aconteceria se como professores perguntássemos aos educandos o que esperam da aula? Com certeza haverá quem diga “que seja divertida, que possamos brincar, que não tenhamos muita tarefa” ou pedidos de atividades de seu interesse. No entanto, na necessidade de cumprir com o planejamento da grade escolar, nos afastamos das metodologias que possam incluir os interesses dos alunos e terminamos privando-os de experiências que estimulam aprendizagens significativas.

A construção de um espaço que possa ter essas qualidades dentro da sala de aula para desenvolver aprendizagens significativas pode ser encontrada no ensino

de teatro, já que ele em si mesmo é educativo e precisa do jogo e da experiência do aluno para experimentar e criar e ela estará ativamente participando.

1.2 ONDE É QUE FICA A INFÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR?

Provavelmente referenciemos com qualificativos como inocência, felicidade, fragilidade ou diversão a palavra “criança” e a maneira em como a tratamos se relacione com a percepção destas formas. Quando tentamos dizer o que a infância significa para nós, olhamos diretamente para nossa própria infância ou as imagens que temos dela numa relação que se estabelece com os pequenos.

Contemplar a criança lembrando-nos do que fomos e das frustrações que acumulamos por não ter realizado algumas das coisas que teríamos gostado de experimentar é uma realidade que coloca a nossa infância diante das nossas expectativas. Os nossos desejos são depositados nelas e a possibilidade de manipulá-las como potes de argila torna-se possível quando tomamos para si a responsabilidade sobre elas.

Considerando estas observações, o trabalho com crianças deve ter o maior cuidado possível. Em primeira instância porque devemos considerar a criança enquanto criança, com seus próprios desejos e inquietudes e porque não devemos esquecer que são os seus primeiros anos de aprendizagem. O filósofo e pedagogo Jorge Larrosa (2010) em consonância com a diferenciação que faz Rousseau do adulto com a criança, assinala que elas precisam ser crianças antes de serem homens, pois é um outro que está muito além do que queremos ou do que esperamos:

Não se trata de que, como adultos, como pessoas que já estamos no mundo, que já sabemos como é o mundo e para onde vai ou para onde deveria ir, que já temos certos projetos para o mundo, convertamos a infância em matéria-prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, de nossos desejos ou de nossas expectativas sobre o futuro. Por exemplo, uma determinada ideia da vida humana, da convivência humana ou do progresso humano que a educação, a partir da infância, deveria tratar de realizar (LARROSA, 2010, p. 165)

Quantas vezes não temos ouvido falar que precisamos fazer o melhor pelas nossas crianças porque são o futuro da sociedade? É verdade que elas têm

caminho a percorrer, assim como nós, pois vivemos no presente. Não podemos antecipá-las ao futuro, mas podemos reconhecê-las como esse outro que faz parte desta sociedade. Portanto, merece igualmente nossa atenção para que seja capaz de afrontar a realidade do seu presente e do que está por vir.

Consequentemente, é necessário fazermos uma pergunta: qual é a visão que se tem sobre a infância? Kishimoto (1994) faz suas contribuições para sinalizar as diversas perspectivas sobre a infância através do tempo. Na antiga concepção as crianças não tinham um valor positivo, eram homens em miniatura. Logo depois havia uma projeção de esperança, de mudança, de transformação social. A inocência que representa a origem do homem e a portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida, foi a visão romântica delas. Para a autora, a infância é uma construção da imagem da criança associada a um contexto de valores e aspirações da sociedade e da contemplação de nossa própria infância.

Assim, a imagem da infância com a que se reconhece este trabalho é aquela que aparece no capítulo *O enigma da infância* do livro *A Pedagogia Profana* de Jorge Larrosa. Para ele a **infância** é o outro que inquieta nossos saberes e questiona as nossas práticas, é algo que não terminamos de conhecer e à medida que se conhece o que há de diferente nela, continua-se investigando. É esse ser estranho, enigmático e inabarcável que não pode ser submetido a nossos desejos e poder, pelo contrário, devemos sempre colocar-nos em posição de escuta:

A alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a ser plenamente apropriadas por nossos saberes, por nossas práticas e por nossas instituições; nem sequer significa que esta apropriação eventualmente nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, dever-se-á pensá-la à medida que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba de nossa vontade de saber), à medida que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: na maneira como a alteridade da infância nos leva a uma região na qual não regem as medidas de nosso saber e de nosso poder (LARROSA, 2010, p. 165).

A infância como objeto de estudo é relativamente novo, a preocupação sobre ela se deu apenas no século XIX e até esse momento ainda não se considera um problema de investigação científica. Isto evidencia a incapacidade de ver a criança como sujeito provido tanto de história, quanto de cultura. Segundo Corsaro (apud DO NASCIMENTO *et.al*, 2013) o conceito de infância começa a ser alterado com a institucionalização das escolas e com o desenvolvimento de uma pedagogia. A partir desse momento se fala então de uma construção social da criança.

A criança em Rousseau distingue-se por ter características particulares e cuja educação deve ser obrigatória para seu desenvolvimento, assim começa a ser diferenciada do ser irracional e dependente como se lhe concebia. Anterior ao pensamento dele, a criança é invisível, já que ela é relegada e considerada uma propriedade ou embaraço para os adultos, como aponta Kishimoto. Mais tarde ganha visibilidade quando as teorias de diversos autores reconhecem que a criança pensa e sente de formas particulares. Daqui em diante se reflete sobre as condições para que elas desempenhem um papel social levando em conta a forma como se relacionam, seus sentimentos e as oportunidades dadas para experimentar e ganhar experiências vividas (JARAMILLO, 2007).

A noção de infância como categoria social, menciona a professora Eloisa A. C. Rocha (2004), sofre mudanças pela inserção da criança no meio social. As diferentes ideias que a sociedade constrói sobre a infância têm a ver com as transformações das estruturas, do meio responsável pela sua própria constituição. Portanto, deve-se pensar que a criança não vive a sua infância de forma homogênea, mas sim de forma heterogênea, constituída de diferenças determinadas pelas “condições sociais, tempos e espaços sociais próprios de cada contexto” (p. 1).

A delimitação de infância se dá por um recorte etário que provavelmente tenha sua base na Idade Média, pois segundo Ariés (apud DO NASCIMENTO *et. al.*, 2013), a ideia de uma vida dividida em fases foi alimentada a partir desta época. O limite etário institui divisões do mundo social, já que as relações que se estabelecem na sociedade delimitam os parâmetros do ciclo da vida (COLÁNGELO, 2003):

La niñez como grupo no comienza a existir como tal, para sus integrantes y para los demás, hasta que no es distinguida y recortada a través del conocimiento y reconocimiento de ciertas características

que, al ser leídas como propias de una clase particular de personas, las transforma en una categoría social (COLANGELO: 2003, p. 2)⁵.

Neste sentido, em uma sociedade tão diversa, as nossas infâncias enfrentam diferentes formas de desenvolvimento e, portanto, hoje, apesar do reconhecimento adquirido sobre a infância, não são ouvidas ou levadas em conta enquanto seres sociais. De modo que não há garantia de direitos para muitas delas, sendo que, a ausência e invisibilidade da infância ainda estão vigentes nesta sociedade moderna.

Por conseguinte, uma das iniciativas que desempenha um papel importante procurando reconhecer e garantir as necessidades da infância é a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, um eixo fundamental para reconhecer as crianças como sujeitos sociais e de direitos. Desta forma, a base do documento convida os diversos agentes que conformam a sociedade a garantir a cultura da infância, algo pelo que, como professores de teatro no ensino fundamental, devemos nos comprometer, criando oportunidades que permitam o reconhecimento e o desenvolvimento pleno delas.

Contudo, para conseguir entender às crianças e direcionar o trabalho com elas, acredita-se ser necessária a reflexão das teorias que discutem a concepção da infância, seu desenvolvimento ou as variadas relações que ela constitui. Neste contexto, a concepção da criança no texto não somente se associa com a construção dos conceitos atuais de processos de ensino, mas também no reconhecimento dela como indivíduo de características próprias, diferente do adulto, com formas singulares de pensar, sentir e ver no mundo.

O significado da infância atrelado às formas e modos de vida em que a criança se desenvolve é dinâmico, muda de acordo à época, mas pensarmos nela remete-nos às ações recorrentes e aos elementos que com elas se relacionam, é o caso da brincadeira e os brinquedos, principalmente. Esse universo que varia de acordo aos modos de ser e aprender são a cultura infantil. O brincar tem uma relação inerente com ela, já que é uma das linguagens utilizadas por elas para conhecer e entender o mundo.

⁵ A infância entanto grupo não existe como tal para os integrantes e para os outros, até ela não ser distinguida nem delimitada através do conhecimento e reconhecimento de certas características, que, ao ser lidas como próprias de uma particular classe de pessoas, as transforma em categoria social.

Assim, a noção de cultura da infância, definida pela pesquisadora Maria Ângela B. Carneiro (2009), é o resultado de um processo social e modo de vida transmitido às crianças - que se dá pelas relações humanas para facilitar experiências que farão mais rica sua cultura. A criança então, enriquecida pelas diferentes experiências que vivencia, e dado que é um ser social, estabelece vínculos que lhe proporcionam aprendizagens para contribuir na construção de sua cultura.

No entanto, as crianças não são todas iguais, como já se tinha mencionado, há quem tem menor privilégio de adquirir diversas experiências, enquanto que outras gozam de maiores benefícios na construção da sua cultura. Carneiro neste sentido discute sobre as restrições dos setores mais vulneráveis na produção de sua cultura, porque o sistema dominante apenas considera os grupos economicamente ativos como os produtores. Mas, considera-se que o ser humano, como sujeito de cultura, constrói diversas formas de viver a infância.

A escola é um dos lugares onde convivem diversas crianças que se identificam com contextos sociais específicos. As públicas, foco desta pesquisa, caracterizam-se por educar geralmente à classe popular, portanto as infâncias aqui compreendidas são diferentes das infâncias que recebem educação no setor privado.

Ao final, apesar de reconhecer que a infância não é uma só, ela (enquanto categoria social que frequenta a escola pública) se homogeneiza levando em conta que a maioria destas crianças se desenvolve sob os mesmos privilégios. Por exemplo, quando os espaços, assim como o tempo destinado ao jogo da criança nas escolas, são restritos, elas são impedidas de socializar, movimentar-se livremente, relaxar, Etc. A possibilidade de estimular experiências sob estas circunstâncias é menor e, portanto, o enriquecimento de sua cultura também.

O brincar faz parte da cultura da infância porque é uma das atividades mais recorrentes dela, no entanto as instituições de educação as privam destes espaços e marginalizam estas atividades associando-as como não produtivas. Em uma entrevista a educadora Lydia Hortélio (2010) argumenta que quando a criança brinca ela transfere cultura porque compartilha suas significações, portanto está ativa e produzindo cultura.

A infância para o filósofo Gilles Brougère (1998) é um momento de apropriação das representações da cultura, e o brincar, um espaço de apropriação de códigos

culturais que são reelaborados de acordo com os elementos encontrados em seu entorno.

A brincadeira é uma linguagem específica das crianças. Os estudos que explicam sua abordagem contemporânea consideram que a ideia do brincar como uma atividade natural não consegue mais ser justificada porque a criança aprende a brincar socialmente. Ela se apropria dos códigos culturais do meio ao qual pertence e os elementos encontrados em seu entorno o possibilitam, por isso, ao favorecer seu meio, a criança confronta-se com a cultura, potencializando suas vivências. Neste sentido, se estimulam aprendizagens significativas que carregam em si a experiência.

Contudo, Giorgio Agamben (2005) critica que, atualmente, a existência do cotidiano não é mais traduzida em experiência porque ela fica à parte do contato que se tem com o mundo. Ele explica que “a esmagadora maioria da humanidade recusa-se hoje experimentá-las: prefere que seja a máquina fotográfica a ter experiência delas.” (P. 23). As experiências, segundo Agamben, tem seu correlato na palavra e através dela se revelam. Neste sentido, o autor entende a infância não como uma etapa cronológica, mas como uma condição da experiência humana que passa do semiótico ao semântico. Nessa passagem construímo-nos como sujeitos históricos, já que o ser humano como sujeito de linguagem se constitui a si próprio e sua cultura através dela (a linguagem):

[...] infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra num círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. Pois a experiência, a infância que está aqui em questão, não pode ser algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez ao homem como sujeito. (AGAMBEN, 2005, p. 59)

Nesta teoria o autor atribui à época moderna a expropriação da experiência no homem porque a ciência lhe arrebatou a possibilidade de constituir-se na subjetividade, pois, ela procura através do experimento a objetividade e a universalidade. De forma que, para ele, agora tudo acontece fora do homem porque

o indivíduo não se apropria das relações que estabelece com o mundo, ainda que se apossa das produções já feitas e das experiências já dadas para tentar ter conhecimento das coisas, não há uma identificação do sujeito.

Seguidamente, as contribuições do filósofo Jorge Larrosa (2006) sobre a experiência coincidem com as de Agamben a respeito do sujeito moderno: exposto a inúmeros eventos que vivencia, mas raramente algum deles lhe marca para dar sentido ao que é ou lhe acontece. Para este pensador a obsessão pelo conhecimento impede que alguma coisa nos suceda, pois, o excesso de informação e opinião dificulta nossa compreensão das coisas, fazendo que armazenemos na memória sem dar sentido ao que somos.

Por conseguinte, o pensamento de ambos os autores sobre a incapacidade do sujeito de fazer experiência hoje, abre espaços de reflexão sobre quais poderiam ser esses elementos ou caminhos para estimular experiências e recuperá-las como uma fase relevante no desenvolvimento do indivíduo, pois formam parte de sua história. É no encontro com o ensino de teatro que se dá esta possibilidade, já que ele permite diversos processos para capturar os momentos vivenciados através da apropriação da linguagem. No teatro se dão significados próprios aos elementos que se executam durante o desenvolvimento das atividades e como parte do processo os participantes refletem sobre a relação que se tem com o mundo:

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez sejam um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo (AGAMBEN, 2005, p. 21).

Enfim, a infância da experiência formulada por Agamben que se dá na relação dos conceitos: sujeito, consciência e experiência, vinda da estrutura dialética do sujeito absoluto reunificado pelo sujeito transcendental de Kant e o *ego cogito* de Descartes permite que aquilo que se conhece como mera representação seja reconhecida enquanto sujeito, ou seja, que “a consciência, somente capaz de pensar, não pode, de fato, conhecer, uma vez que é mera representação [...] precisa da intuição fornecida pela experiência sensível.” (SPIRÓPULOS, 2012, p. 77). Desta forma, se considerarmos o jogo uma linguagem comum às crianças, enquanto

sujeitos de linguagem, os eventos que por meio dele se desenvolvem podem traduzir-se em experiências que nos acontecem. Assim o argumento do investigador Cipriano Luckesi (2005) sobre as atividades lúdicas como processo de conhecimento se vinculam a essas experiências que só se tornam possíveis quando se revelam, já que para ele o lúdico é uma experiência interna que o sujeito vivencia e a faz externa.

Cabe ressaltar que sendo as experiências parte fundamental para nossa história como seres humanos é importante que as escolas garantam os direitos das crianças, valorizando espaços para brincar, escutando a criança, permitindo que seja o que é, sua origem, seu desenvolvimento e conhecimento (KRAMER, 2006).

1.3 O ENSINO DE TEATRO NAS ESCOLAS COMO FORMA DE PARTICIPAÇÃO

A escola é um dos locais que promove a socialização, a aprendizagem e a participação da infância para contribuir com seu desenvolvimento por meio de processos de ensino e aprendizagem, em uma tentativa de democratizar o conhecimento e as inúmeras experiências sociais e culturais que possam se desenvolver dentro dela.

Sendo a escola um lugar onde se propiciam diferentes práticas para contribuir nas aprendizagens de diversas áreas de conhecimento, ajudando na formação dos educandos, é importante salientar que a necessidade de expressar emoções, ideias e desejos é parte fundamental da participação dos educandos nestes espaços. Por isso, uma formação que apele ao *sensível* e não somente ao intelectual, será a gênese da transformação que é tão necessária nestes momentos de incerteza social.

Herbert Read (2001) menciona que a educação é importante como cultivo dos modos de expressão e a arte é o meio educativo para desenvolver as potencialidades que tem cada indivíduo para construir melhores sociedades. O pensamento de Read questiona e problematiza as práticas pedagógicas da educação tradicional, já que em alguns dos casos não existe uma ação dialógica entre pensamento lógico e o sensorial (MEJIA, 2011). A arte, segundo o autor, é o meio integrador entre a percepção e o sentimento cuja finalidade deveria ser a mesma na educação.

O teatro é uma forma de expressão que contribui aos diversos processos da criança a favor de seu desenvolvimento infantil e por meio do processo de ensino se estimulam habilidades necessárias para a formação e participação dentro e fora dos espaços educacionais. A relação teatro-educação tem sido objeto de variados pesquisadores que tem tentado justificar a sua ação educativa, tal é o caso da pesquisadora Ingrid Koudela (2001), que discute sobre a importância da clareza nos objetivos dos professores e a sistematização dos recursos. O teatro é uma atividade de caráter formativo, logo, o detalhamento de seus objetivos para a operacionalização do seu ensino é importante.

A concepção predominante em Teatro-Educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja a ela permitido desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência. O objetivo é a livre expressão da imaginação criativa. Na visão tradicional o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo (KOUDELA, 2001, p. 18).

No entanto, o risco de não considerar o teatro como forma de conhecimento está latente porque não há uma visão objetiva sobre os princípios que fundamentam a prática, pois as justificativas sobre ele muitas vezes não questionam as bases sobre as quais se desenvolve (KOUDELA, 2001). Portanto, para entender o teatro como área de conhecimento com suas especificidades, seu ensino no ensino fundamental I fundamenta-se levando em conta a espontaneidade imbricada no jogo, e como os processos criativos contribuem na formação integral da criança, juntando participação e experiência.

O corpo e o movimento são dispositivos indispensáveis na geração de experiências, que serão resultados dos diferentes processos de formação. Através destes dois elementos se disparam aprendizagens significativas que fazem parte do desenvolvimento infantil. Quando a criança se coloca em movimento, prestes a jogar ou realizar alguma outra atividade vinda de seu imaginário, assim como de suas significações do mundo, precisa do corpo para atuar, e, uma vez que se coloca em ação, apresenta sua forma particular de participação, gerando assim descobertas, provocações e perguntas que formam parte do processo de aprendizagem de cada uma delas.

A escola, como se vem falando, é um dos espaços onde a criança se desenvolve social e individualmente, de forma que se procura a valorização de ações que estimulem sua participação dentro dela para gerar experiências que favoreçam as aprendizagens. Quanto a isso, os modelos educativos de nossos países desconsideram a importância da relação do corpo e espaço com a aprendizagem. As pedagogias dos sistemas estão voltadas ao autoritarismo dos professores que impedem a participação ativa das crianças, sendo que, como dizia Paulo Freire (2012, p. 51), “a prática docente não deve implementar-se de uma maneira fria, mecânica e falsamente neutra” pois, “como podem aprender a decidir se lhes é proibido dizer uma palavra, indagar, comparar. ”

Mencionar estas deficiências é uma constante em dois sistemas que têm diferenças nas políticas educativas relacionadas à Arte, questionando as falhas que tem o sistema educativo em geral para com as suas práticas e como isso afeta na formação integral dos educandos. A pesquisadora Célida Salume (2017, no prelo) discute sobre a valorização de atividades que possibilitem a vivência da corporeidade no processo educativo, contrário aos métodos tradicionais.

Muitas escolas sobrevivem sem a transformação de seu modelo rudimentar e ultrapassado, alimentando a disciplina como um dos pilares do processo educativo; o que se realiza pelo viés de uma educação autoritária, na qual o aluno, em sua maioria, não participa ativamente desse processo, e, portanto, não exercita o desenvolvimento de uma consciência crítica [...] Entretanto, os corpos de nossos alunos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as relações de convivência viabilizadas e pelas relações que se estabelecem em espaços delimitados, como é o caso da escola. Mas afinal que corpo é esse que habita a sala de aula? Observamos que corpo e aprendizagem ainda hoje caminham em descompasso no espaço escolar (MENDONÇA, 2017, no prelo).

Com base nesta perspectiva pode-se observar que em nossos sistemas educativos as mudanças nas políticas educacionais procuram melhorar a qualidade, mas os processos de ensino dificilmente se transformam efetivamente. A professora Gloria del Castillo (2012) discute sobre as políticas educativas no México, as quais, apesar de renovar-se, ainda não conseguem impulsionar elementos estratégicos que melhorem os processos de aprendizagem. A realidade educativa do Brasil não está longe da análise que Del Castillo discute, basta com observar a dificuldade que têm os professores de teatro para desenvolver suas aulas, já que, as estruturas de

trabalho desta disciplina diferem com os processos de ensino das outras. O corpo e elementos lúdicos são elementos fundamentais para estimular a aprendizagem neste campo e à vista do sistema estas formas de trabalho profanam a relação ensino-aprendizagem.

Segundo Maria Heloisa C.de T. Ferraz e Maria F. de Rezende Fusari (1995, p. 19) a formação escolar deve contribuir com a aquisição de “habilidades e saberes básicos, significativos e ampliadores de suas sensibilidades e cognições a respeito da modalidade artística” segundo as vivências que lhes são proporcionadas. Mesmo que o teatro por si só eduque, a análise das autoras em diálogo como as reflexões do professor pesquisador Sérgio Farias (2006) e Herbert Read (2001) sobre a produção de conhecimento na arte obtida na ação. O ensino de teatro não somente amplia a formação estética e artística dos educandos, mas também favorece as experiências e o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo ao colocar-se em ação, aprendendo a fazer ou através da experiência de realizar.

O teatro nas escolas ajuda na desconstrução do que é esta arte no imaginário dos alunos, e através de diversas funções artísticas, fora dos padrões tradicionais, se disparam processos criativos que involucram o saber sensível. As diversas ações que se propõem para fisicalizar e abstrair as representações simbólicas do contato com o mundo possibilita que os participantes construam novos significados sobre o fazer teatral, ao tempo em que se pode gerar um interesse ou desinteresse sobre ele. Neste sentido, Salume (2007) reflete sobre o deslocamento do *Mito Teatro* ao trabalhar com diversas estéticas que influenciam na concepção de teatro que se dá socialmente:

Mito esse, que, segundo Jacques Derrida, “desconstrutor” da metafísica ocidental, está inserido no conjunto de mitos de uma população, pertencendo à ordem do discurso. O discurso exclui a totalização e se abre para o campo de um jogo de substituições infinitas, num movimento de suplementariedade. O ensino de teatro tem também sua função nesse jogo, possibilitando aos alunos trabalhar com diferentes estéticas que, muitas vezes, mitificam, por desconhecê-las. O teatro é importante pedagogicamente porque espelha representações simbólicas da realidade de forma que possam ser percebidas e sentidas e possibilita, no espaço escolar, uma aprendizagem estética que influencia a concepção de teatro construída socialmente (SALUME, 2007, p. 220).

Na construção desta concepção não somente é importante intervir o espaço com diferentes estéticas, mas também se deve democratizar a prática, possibilitar a

ação, expandi-la, leva-la aos espaços onde se promovem formas de conhecimento para que as crianças sejam protagonistas, participantes ativos.

Assim, dar um lugar ao teatro na escola pública “democratiza” o acesso ao contato com esta área de conhecimento e possibilita expandir o interesse por ele entre as diferentes classes sociais que a frequentam, desta forma, oportuniza-se às crianças excluídas a participar de práticas das quais normalmente seriam relegadas. Desta forma, os educandos podem conhecer, experimentar, escolher e emitir uma opinião própria de sua relação com as expressões artísticas, importante para seu desenvolvimento humano e social.

Além do mais, a educação é um direito social das crianças e, como tal, elas devem ocupar esses espaços de formação cultural enquanto cidadãos criadores de cultura e produzidos pela cultura. Por esta razão, a escola é um espaço que expande o conhecimento e formas de linguagem de maneira mais inclusiva e abrangente, mas, ainda assim, “o acesso à educação está longe de uma situação democrática apesar de ser um direito, pois ainda parte da população não a frequenta” (KRAMER, 2006, p. 803). A qualidade da educação é fundamental para que se conserve o benefício e, sendo que as camadas populares são as que maioritariamente recebem a possibilidade de frequentar a escola pública, é necessário desenvolver estratégias para melhorar o desempenho educativo e dar continuidade a seu acesso.

Portanto, ao “expandir” esta linguagem na escola, precisarmos de alguma ação que seja comum às infâncias, para que assim se integrem. Isso faz com que se desenvolva uma educação com maior qualidade, porque escuta seus interlocutores e prioriza as aprendizagens significativas. Desta forma, evidencia-se que a atividade que possibilita estes objetivos é o jogo, e provavelmente nos perguntaremos por que ele, e o que tem a ver com os processos de aprendizagem nas crianças?

2. O PRAZER DE JOGAR: A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM E O JOGO DRAMÁTICO COMO RECURSO NO ENSINO DE TEATRO PARA CRIANÇAS

Recordar o que jogávamos quando crianças geralmente é uma lembrança que guardamos em nossa memória com afeto e prazer, o mesmo acontece com os objetos que utilizávamos para nos divertir. Eles fizeram parte das vivências que provocavam alegria quando brincávamos, possibilitando que assimilássemos de forma lúdica o nosso entorno. Esses objetos adquiriram valor simbólico e trazem um conteúdo histórico que descreve a cultura da infância através do tempo.

Há trinta anos, apenas, passou-se a pensar no “como” se joga, demarcando a diferença entre as formas de jogo no presente. De acordo com Brougère (1998), o contexto social determina as brincadeiras que são escolhidas e o modo como serão realizadas. Hoje se brinca regularmente com aparelhos eletrônicos ou *videogames* e o uso deles é comumente individual, assim, as formas de jogo têm se voltado às interações unipessoais, no entanto, os aparelhos eletrônicos podem ser utilizados como ferramentas que desencadeiam diferentes tipos de interações. Esta potencialidade deve ser aproveitada nos distintos espaços em que as crianças se desenvolvem, pois, finalmente fazem parte de seu contexto.

Por outro lado, é importante sinalizar que o uso destes aparelhos sem nenhum tipo de mediação faz com que as capacidades da criança de imaginar, sociabilizar, de espontaneidade e de movimento, principalmente, se limitem. A maioria das vezes não é necessária a interação do outro para que o jogo aconteça, pois como ele já está dado, só é necessário usar habilmente os comandos⁶ para leva-lo até o fim, restringindo a habilidade de imaginação delas para conduzir o jogo por outros caminhos.

Desenvolver estas capacidades facilita sentir o mundo através da percepção vinda dos sentidos, que segundo a teoria da percepção de Merleau-Ponty (1999) permite conhecer a nossa realidade. Por isso, o corpo como um todo: sentidos, movimento, presença, etc., é necessário para SENTIR e perceber o nosso entorno, de maneira que estes brinquedos modernos, pela função em si, limitam seu uso.

⁶ Nos videogames e no celular os comandos são ordens que o jogador dá por meio de letras ou números que o sistema reconhece para realizar diferentes ações. Exemplo: No controle de *videogame X* = Pular, B = Acelerar.

A memória do jogo, segundo Ana Maria Meira (2003) no seu artigo *Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea*, encontra-se hoje apagada pelo excesso de estímulos incessantemente oferecidos pelas tecnologias, propiciando atividades que restringem o uso da imaginação, a relação com o outro e o movimento corporal. Desta forma, a percepção da criança sobre a brincadeira muda, e as habilidades que com ela desenvolve. Hoje, as experiências de jogo ironicamente ficam armazenadas em memórias internas de dispositivos eletrônicos e encontrar espaços para provocar o uso do corpo e a mente no mesmo ato de jogar é de extremamente desafiador para pais e educadores. Para a autora, o excesso de estímulos acaba por gerar uma fragilização que se revela no próprio tecido do brincar e as formas deste mudam segundo os fenômenos históricos pelos quais o indivíduo atravessa.

Mesmo que as novas tecnologias (*videogames*, aparelhos eletrônicos, etc.) transformem a cultura lúdica e gerem novas experiências, elas restringem o uso da imaginação, uma vez que o jogo é mediado pelo mesmo dispositivo, de modo que as experiências imediatas são mais comuns porque a criança não pode fazer diretamente significações da realidade. Assim, estes aparelhos individualizam as formas de jogo, restringem a imaginação e incentivam os costumes sedentários, impedindo que haja interação social que possibilite transferência de cultura e experiências.

As situações imaginárias que aparecem durante o desenvolvimento do jogo da criança contribuem aos processos de aprendizagem dela. Segundo Vygotsky, o imaginário influi na capacidade de aprender, que se liga a capacidade de criar e à memória. As experiências que acumulamos nesta última (a memória) permitem a apropriação das descobertas feitas para dar sentido à nossa formação cultural. No entanto, o autor critica que, se a memória se restringe (como acontece na escola), o indivíduo cede à experiência imediata e, ao limitar a habilidade imaginativa, impede que se consolide a experiência cultural.

A experiência de jogo das crianças, seja ela individual ou coletiva, provoca alegria e prazer ao desenvolver de maneira livre suas vontades, ideias e desejos, ainda que também ocorra o contrário quando os resultados não se dão da forma em que a criança espera. No entanto, aproveitar esses estímulos que dão prazer à criança é necessário para que exista uma apropriação dos momentos que estão vivenciando. Assim, procura-se que os sentidos e o corpo sejam despertados para

exercer uma melhor interação com o meio, de forma que a percepção incorpore de forma simples e duradoura os conhecimentos adquiridos através do jogo.

O jogo está dotado de preconceitos na prática educativa, ele é visto como recreação ou como mero recurso didático, mas ele implica em mais do que isso, com ele a criança aprende a aprender, a se expressar, a conviver socialmente, se comunicar verbal e corporalmente e adquire competências que a ajudam no decorrer de seus aprendizados.

Para favorecer o desenvolvimento da criança em atividades e espaços mais significativos, faz-se ênfase no jogo como principal recurso metodológico do ensino de teatro para crianças de sete a nove anos. Neste sentido, abre-se um parêntese para perguntarmos: de que forma se faz uso de um recurso que é fundamental e necessário na prática teatral?

O jogo no teatro, como em outras áreas de conhecimento, estimula os níveis de percepção, experiência e aprendizagem na criança, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, sensorial e social na aula. A criança quando joga percebe seu meio e cria as condições para brincar, faz uso das vivências individuais ou grupais para desenvolvê-lo e, a partir dessas relações provocadas pelo jogo, novas experiências surgem para construir e compartilhar conhecimento.

A pesquisadora Olga Reverbel (1996) defende a ideia de que brincar é uma necessidade da criança para perceber, descobrir, construir o conhecimento e socializar. Da mesma forma, Viola Spolin (2010) ressalta que o jogo é um instrumento que propicia envolvimento e liberdade pessoal para despertar e estimular os corpos e as mentes dos alunos, de modo que, se o ambiente e o próprio indivíduo o permitem, pode-se aprender.

O jogo é um elemento fundamental no teatro. Por meio dele é possível criar uma rede de conexões que possibilitam o processo criativo. Ele permite que o participante experimente, investigue, crie, se divirta seguindo as regras e ajude na construção orgânica de um processo colaborativo.

Por esta razão o jogo dramático como recurso metodológico no ensino fundamental, com crianças de sete a nove anos, deve ser considerado como uma fase educativa que acompanhe o desenvolvimento da criança por meio da dramatização. A existência desta prática e de outras são fundamentais na constituição de experiências significativas com a linguagem teatral (GRAZIOLI, 2007), já que o faz-de-conta (raiz do jogo dramático) nesta idade é o jogo de

representar. De acordo com Peter Slade (1978), com o jogo dramático a criança pensa, comprova, relaxa, trabalha, lembra, ousa, experimenta, cria e absorve progressivamente os elementos do discurso teatral.

2.1. DESCOBERTAS SOBRE O JOGO E SEU PRECONCEITO NO ESPAÇO ESCOLAR

A relação do jogo com a criança é explicada por diferentes linhas teóricas que discutem a importância que ele tem no desenvolvimento dela, já que os vínculos estabelecidos entre elas podem ser entendidos por meio de uma perspectiva funcional, estrutural ou afetiva. O jogo é entendido de forma diferente em cada cultura e as práticas variam segundo as interações sociais, de modo que não se tem um “conceito universal” que o defina. Alguns autores relacionam-no com o “lúdico” por causa da etimologia *ludus*, que significa “jogo”. Contudo, nos últimos anos tem-se pesquisado muito sobre ele, oferecendo diversas noções de como, quando e porque acontece o jogo, de maneira que as diversas visões da prática lúdica se relacionam diretamente com os processos de educação e desenvolvimento do indivíduo.

O historiador Johan Huizinga (1972), por exemplo, entende o jogo como um fenômeno cultural e histórico que está presente na vida do ser humano e transcende o biológico. No seu livro *Homo Ludens* discute o conceito de *jogo* veiculado pelo sistema linguístico dentro dos diferentes contextos sociais e exemplifica como é visto em cada um segundo a concepção que se tem dele através da língua e da multiplicidade de ações que o representam. A pesquisadora e educadora Tizuko Kishimoto (1994) discute o jogo enquanto fato social e, sem distanciar-se do pensamento de Huizinga, analisa que a imagem e o sentido que cada sociedade atribui ao jogo é através da linguagem:

As línguas funcionam como fontes disponíveis de expressão, elas exigem o respeito a certas regras de construção que nada têm a ver com a ordem do mundo. A designação não tem por objetivo compreender a realidade, mas a de manipular simbolicamente pelos desejos da vida cotidiana. Nossa noção de jogo não nos remete à língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano. Assim, o essencial de nosso léxico obedece não à lógica de uma designação científica dos fenômenos, mas ao uso cotidiano e social da

linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais (1994, p. 107).

Neste sentido, pode-se observar como é que nós nos relacionamos com o jogo segundo os fenômenos históricos que lhe definem, desde o sentido prático do uso da palavra, até as formas de jogo. Da mesma forma a educadora Adriana Friedmann (1996) reforça esta perspectiva quando menciona que o jogo varia de um país a outro, de uma região a outra e de uma criança a outra, já que a atividade lúdica é dinâmica e sempre está em constante transformação.

Os pensamentos destes autores coincidem em que o jogo é um fato social, por isso, varia nos diferentes contextos sociais porque está dotado de significações culturais. Na figura de Brougère se condensa esta ideia porque ele se refere à brincadeira como “uma atividade dotada de significação social, que como outras, necessita de aprendizagem” (1998, p. 20). Para ele a criança deve aprender a brincar para conhecer e significar as estruturas preexistentes que definem o jogo para que a atividade seja tomada e interpretada como tal.

Lembrar que jogávamos quando criança ajuda a reconhecer os diferentes tipos de brincadeiras, seus jeitos de fazer, suas especificidades, os objetos com os quais brincávamos e se tentamos ir além, observamos também que enquanto crescíamos, as formas de jogo mudavam. Para Brougère estes aspectos fazem parte do que é entendido como cultura lúdica: “o conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (p. 24), diversificando-se conforme o meio social e mudando de acordo a idade.

A criança constrói sua cultura lúdica brincando, faz uso dos elementos culturais e lhes dá significado de acordo com suas experiências anteriores. Na sala de aula se observa e se propiciam momentos para a construção da cultura lúdica. Algumas das interações que se desenvolvem nas aulas de teatro evidenciam a transmissão de conteúdo que modificam sua cultura. Por exemplo, na sala, o professor proporciona diversos objetos aos alunos para brincarem, como tecidos, máscaras, roupas, etc., sem a intervenção dele as crianças dão uso aos elementos segundo a utilidade ou em seu defeito de forma não convencional elaboram representações simbólicas do objeto, criam personagens ou representam ações específicas. O uso do objeto é diferenciado e de acordo as interações estabelecidas entre criança-objeto ou criança-criança se produzem novas significações.

Vygotsky assinala que a presença do outro na relação da criança com o brinquedo é fundamental, já que o outro apresentasse-lo. Para ele, a mediação com objetos ou pessoas é importante na aprendizagem da criança porque elas aprendem a jogar e, através das interações, criam novas significações. Por isso, para Hortélio esses laços criados pelo jogo, onde há uma mediação/interação com o outro, são necessários para a transferência de cultura e experiências. Quando se brinca com mais alguém, retomando o exemplo anterior, aprendem que o tecido não somente pode ser uma saia, um vestido, roupas, mas água, areias movediças, etc.

A tarefa de definir “jogo” é complexa, as características e concepções que cada cultura tem dele são diferentes, pois o homem não se separa de sua cultura e as experiências afetam e enfatizam os modos em que se brinca. Assim, o jogo pode ser visto como jogo, ou não, dependendo da função que se dê a ele. Kishimoto (1994) reflete a respeito quando menciona que “a variedade de fenômenos considerados como jogos mostra a complexidade da tarefa de defini-lo” (p. 106). Embora nós consideremos algumas ações como brincadeiras, se observa que elas mesmas perdem sentido em outros contextos sociais, nas tribos, por exemplo - menciona ela -o que pode ser para outra sociedade uma brincadeira, para outros são rituais de passagem, não obstante, as diferentes formas de jogo, ainda que recebam essa denominação, tem suas especificidades.

Huizinga é uma referência fundamental para compreender os aspectos lúdicos do jogo na sociedade. Ele aponta que o prazer, a liberdade, as regras, a limitação no tempo-espço, o caráter “não sério”, o caráter fictício e a separação dos fenômenos do cotidiano são as características do jogo produzido pelos humanos.

As características descritas pelo autor contribuem significativamente para o entendimento deste trabalho. A importância do jogo no desenvolvimento das crianças está intimamente ligada às considerações que Huizinga faz, sobretudo em relação ao prazer, que permite às crianças assimilar qualquer atividade que realize porque tem o desejo de fazê-la.

Porém, nem toda atividade lúdica é prazerosa para a criança. Vygotsky menciona que esse prazer só se dá se a criança considera de seu interesse o resultado da atividade, pois muitas vezes elas vêm acompanhadas do desprazer, portanto, ele argumenta que o prazer não pode ser somente a motivação da atividade, senão que se precisa incentivar e levar em consideração as necessidades de desenvolvimento da criança para colocá-las em ação.

Neste sentido, a aula de teatro será o ambiente que colocará a criança em ação, onde o processo participativo dela é importante para que possam expressar-se livremente e se desencadeiem experiências que penetrarão de forma significativa pelo prazer de fazer. A criança gosta de brincar, e é por meio desse “gostar” que o conhecimento assim como as experiências serão interiorizadas pelo aluno, de tal forma que faça aprendizagens significativas.

Recentes estudos da neurociência concluíram que o cérebro necessita emocionar-se para aprender. A curiosidade e a carga emocional facilitam a atenção e a aprendizagem. Um campo desta ciência, a “neuroeducação”, determina que as atividades artísticas no âmbito educativo beneficiam o comportamento e a aprendizagem do aluno. A memória, as emoções e a criatividade são três fatores onde as artes têm maior impacto. Segundo esta reflexão, a prática de qualquer manifestação artística associa componentes emocionais que nos motivam a contemplar as atividades e a própria vida, a partir de outra perspectiva mais estética⁷.

Se partirmos de que o *sensível* é aquilo que reverbera em nós gera experiência, podemos deduzir que aprendemos segundo o que vivenciamos. A pesquisadora Célida Salume (2010) reflete sobre a fome do aluno para aprender e como esses aprendizados vêm por meio dos sentidos, do gosto, de saborear aquilo que não se tem experimentado. Ela ressalta que “o saber implica saborear elementos do mundo para incorporá-los ou apropriar-se deles”. De tal forma que, quando as experiências que vivenciamos vêm do próprio gosto de fazer e da importância que têm para nós enquanto ação, elas reverberam em nós, nos atravessam, e é a partir desta dinâmica que incorporamos as aprendizagens.

É difícil pensar em brincadeira e diversão sem atribuí-las à infância. Isso acontece porque o jogo é uma das atividades mais recorrentes entre elas, considerada como uma atividade livre, voluntária e fonte de divertimento. Por conseguinte, ainda em alguns espaços o jogo é pensado apenas como uma atividade de lazer, desconsiderando suas possibilidades para o desenvolvimento de

⁷ A neuroeducação é uma nova disciplina da neurociência em que a psicologia e a pedagogia confluem para otimizar os processos de ensino e aprendizagem. Com as novas tecnologias os espaços de discussão estão mais próximos, e é nos blogs da internet onde encontramos a difusão de novas pesquisas fundamentadas por pesquisadores desta área que tratam de compreender a neurociência aplicada à educação. No artigo *Por que o cérebro humano precisa da arte? Se discute a importância das manifestações artísticas na educação, dando como resultado às neuroimagens que dão conta disso.*

processos de aprendizagem. Ainda que no jogo predomine a ficção, as crianças quando brincam estão conscientes da realidade e apropriam-se das significações construídas enquanto jogam.

O brincar é uma atividade livre que dá autonomia a criança, elas socializam e assimilam as interações da realidade sob as próprias experiências adquiridas, a *grosso modo* elas participam por meio do brincar. O prazeroso aparece no próprio ato de jogar e na liberdade que nele radica, pois, o jogo acontece pela própria vontade de jogar, é um espaço onde a criança não tem intervenção direta do adulto e ela consciente de seus atos escolhe brincar ou não. Desta forma, o jogo aparece voluntariamente com as próprias escolhas que os pequenos demandam, são eles que decidem quando brincar, quando o levam até o fim e quais as regras do jogo seguir.

A intensidade com que se brinca resulta do momento prazeroso da absorção gerada pelo espírito lúdico, quando as crianças se perdem na brincadeira é porque elas estão desfrutando do que estão fazendo naquele momento. A intensidade se reflete em como elas imaginam, criam e levam para a realidade esse momento. Quem não se recorda de dirigir um ônibus quando pequeno? Seriam necessárias algumas cadeiras em qualquer canto da casa ou da escola e acontecia aquela representação. Naquele momento se reproduzia tudo aquilo que estava relacionado à experiência de ir de ônibus ou qualquer outra vivência próxima a ela. Partindo desta lembrança se discute a ideia que Huizinga coloca sobre a seriedade da criança no jogo: elas acreditam no que estão fazendo e entregam-se a ele.

No jogo experimenta-se o real, as crianças brincam de pai e mãe, de polícia e ladrão, de adulto, de professor e aluno, só para citar alguns casos. Elas imitam os comportamentos com base no que observam no cotidiano, em alguns casos, e em outros, seguindo as regras da brincadeira, fazem uma representação do que imaginam ou do que tem ouvido sobre o que é ser, por exemplo, ladrão ou policial. Apesar de representar a vida e as relações que nela encontramos, a vida, segundo o Huizinga, não tem validade no jogo porque ele está fora da razão e da verdade, no entanto, expressa-se uma ideia dela. Roger Callois (2001) no livro *O jogo e os homens* afirma que o sentimento de *como* se substitui a regra, pelo simples fato de se subordinar a brincadeira, de tal forma que a regra se encontra separada da vida.

Apesar do caráter paradoxal da afirmação, eu diria que, aqui, a ficção, o sentimento de como se substitui a regra e desempenha exatamente a mesma função. Em si mesma a regra cria uma ficção. Quem joga xadrez, o jogo da barra, pólo ou bacará, pelo simples fato de se subordinar às respectivas regras, encontra-se separado da vida normal, que não conhece nenhuma das atividades que estes jogos tentam reproduzir fielmente. É por isso que se joga a valer ao xadrez, a barra, ao pólo e ao bacará. Não se joga como se. Pelo contrário, sempre que o jogo consiste numa imitação da vida, se, por um lado, o jogador não é, evidentemente, capaz de inventar e seguir regras que a realidade não respeita, por outro lado, durante o jogo, tem-se consciência de que a conduta mantida é uma simulação, uma simples mímica. (2001, p. 28)

Ainda que haja uma representação de algo, não quer dizer que seja tal como se sucede na realidade. A criança só usa como referência aquilo que observa ao seu redor para fazer suas próprias leituras da vida.

Os espaços que as crianças encontram para brincar são múltiplos. O limite de espaço-tempo é mais uma das características de jogo a que faz referência Huizinga e para que possa acontecer, segundo ele, qualquer lugar pode ser um espaço de jogo, basta diferenciá-lo da vida cotidiana. A transformação do espaço para zona de jogo é uma desconstrução espontânea, é no ato da brincadeira que se transforma, de acordo as necessidades que o jogo precisa. De forma que, o lugar que hoje damos ao jogo das crianças não deveria ser tão limitado, já que qualquer espaço pode ser transformado.

As crianças têm dois momentos no cotidiano para brincarem, dentro e fora da escola, mas para algumas delas os espaços e tempo destinado a isso é mais restrito. A urbanização, assim como o fenômeno da violência, tem reduzido os espaços que as crianças ocupam para brincar: ruas, parques, quadras, etc., somado a isso o tempo dos pais para levar, vigiar ou brincar com os filhos, que normalmente é curto, pois depende dos horários de trabalho. Assim, o uso de aparelhos eletrônicos se apresenta como uma alternativa de lazer para as crianças.

Ao falar sobre os espaços físicos podemos analisar as duas faces da sua moeda. Na escola, o lugar destinado à brincadeira é limitado, nem sempre possui lugares de dispersão⁸, enquanto que, em contrapartida, a criança pode transformar qualquer canto em espaço de jogo. Da mesma forma, os espaços destinados ao

⁸ Na cidade de Salvador algumas escolas municipais funcionam como casas adaptadas às necessidades básicas de uma escola, como salas, banheiros e apenas alguns espaços para o lazer dos alunos, enquanto aguardam a construção de novos espaços.

jogo fora de casa mudam de um contexto a outro, nas cidades podem variar de um quintal a sala de jogos.

A limitação de tempo para Huizinga tem a ver com o começo e o desenlace do jogo e com as lembranças que se entesouram na memória para posterior transmissão. O tempo dentro das escolas, especificamente em Salvador, onde os espaços são escassos, limitam o desenlace do jogo e suas possibilidades de experimentação são menores, não é aproveitado como poderia, e assim, provavelmente as crianças não vivenciarão os momentos destinados intensamente. Quando se abre um espaço como as aulas de teatro onde o jogo é um dos elementos fundamentais para desenvolver e provocar experiências significativas, as problemáticas de espaço e tempo se fazem visíveis nas aulas. Por exemplo, as crianças dispersam-se muito rápido porque encontram nele o lugar para descarregar toda a energia que lhes foi privada de tirar no pátio de descanso, impedindo assim as aprendizagens significativas.

Diante destas perspectivas, entendemos que o jogo é vital para os pequenos e, portanto, pode-se conceber como ritual sagrado. Huizinga menciona a sacralidade do jogo como *dromenon*, e se refere a ela como uma representação na qual se participa. Ela não é uma simples imitação, é uma identificação com o que se faz. Para ele, o jogo infantil tem certa semelhança com as representações sacras culturais onde a realização simbólica é mais do que isso, nela o invisível se torna visível.

Si del juego infantil pasamos a las representaciones sacras culturales de las culturas arcaicas, encontramos que entra en juego, además, un elemento espiritual difícil de describir con exactitud. La representación sacra es algo más que una realización aparente, y también algo más que una realización simbólica, porque es mística. En ella algo invisible e inexpresivo reviste una forma bella, esencial, sagrada. Los que participan en el culto están convencidos de que la acción realiza una salvación y procuran un orden de las cosas que es superior al orden corriente en que viven. Sin embargo, la realización mediante representación lleva también, en todos sus aspectos, los caracteres formales de juego (HUIZINGA, 1972, p.28)⁹

⁹ Se do jogo infantil passamos às representações sacras culturais arcaicas, encontramos que entra em jogo, um elemento espiritual difícil de descrever com exatidão. A representação sacra é mais do que realização aparente, e também algo mais que uma representação simbólica, porque é mística. Nela algo invisível é de inexpressão, reveste uma forma bela, essencial, sagrada. Os que participam do culto estão convencidos de que a ação realiza uma salvação e procura a ordem das coisas que é superior a ordem corrente que vivem. No entanto, a realização mediante representação leva também em todos os aspectos, os caracteres formais do jogo. (Tradução nossa).

Anteriormente se tinha apontado que as crianças acreditam o que são enquanto jogam, elas representam algo naturalmente dado, mas o fazem de forma extraordinária. Seguindo as metáforas de Peter Brook no seu livro *O espaço vazio*, o Teatro Sagrado é a materialização do invisível; considerando que no teatro acontece o jogo com regras e ao mesmo tempo o simbólico, pode-se observar que na brincadeira da criança aparece esse mesmo paradigma: não tem um ônibus materialmente, mas no jogo a criança o vê e interage com ele, faz visível o invisível.

Caberia pensar então, qual é o espaço destinado ao jogo dentro das escolas hoje? Pesquisadores, educadores e pessoas interessadas nos processos de educação e desenvolvimento infantil têm procurado alternativas da utilização do jogo para promover esses espaços que podem contribuir à formação integral da criança. As práticas que tem acompanhado as pesquisas dão a elas uma maior rigorosidade científica e, portanto, as pesquisas acrescentam-se e influenciam de maneira significativa a prática educacional.

Entretanto, cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e de educar, neste sentido, as formas de jogo podem mudar e com elas as maneiras em que se trabalham e ensinam. Mesmo que exista um planejamento desenhado para o trabalho com crianças, levando em conta suas características, devemos ser conscientes de que a cultura é dinâmica e as crianças, como seres produtores e produzidos na cultura, mudam. Por conseguinte, se renovam as metodologias que se utilizam para o ensino, assim como os objetivos procurados.

2.2 O JOGO E SUA EXTENSÃO ÀS LINGUAGENS EXPRESSIVAS E COMUNICATIVAS: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS NA LINGUAGEM TEATRAL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A criança que joga livremente desenvolve sua capacidade de imaginar, compartilhar, utilizar seu corpo para relacionar-se com o outro, questionar-se sobre aquilo que não faz sentido, expressar o que gostam ou não gostam, etc., com maior autonomia. Isto é possível porque se desenvolve e se faz uso da linguagem verbal quanto da corporal, sendo que, a utilização desta última estimula na criança uma disposição maior à recepção e expressão dos símbolos daquilo que faz parte do entorno.

Como já se vem pontuando nos capítulos anteriores, o jogo potencializa o desenvolvimento da criança em qualquer contexto. Por isso, se considera ele um elemento fundamental no ensino de teatro para desenvolver processos criativos e alimentar as experiências que ele oferece. Por esta razão, a ideia do valor do jogo na formação das crianças se acrescenta, já que ele incentiva as diversas formas em que elas podem se expressar e comunicar para participar da vida social.

As grandes correntes de jogo oferecem vários enfoques e concepções dos aspectos particulares do comportamento lúdico, no entanto, para fins desta pesquisa é necessário explicá-lo com base na perspectiva do construtivismo. Este enfoque explica a aprendizagem a partir dos conhecimentos adquiridos, neste sentido as experiências produzidas pelo jogo enriquecem o processo de formação de conhecimento.

No decorrer da infância a criança faz uso do jogo de forma particular (de acordo a faixa etária) para definir a forma em que aprende. Jean Piaget (1990) explica a função do jogo nos diferentes estágios para analisar a maneira em que a criança adquire conhecimentos e compreende o mundo e o classifica em três sistemas: exercício, símbolo e regra.

De acordo com a concepção piagetiana, existem dois conceitos que são indispensáveis para compreender o jogo: acomodação e assimilação, eles estão presentes em todas as fases do desenvolvimento do indivíduo, às vezes uma predominando sobre a outra, mas sempre se complementando. Na acomodação, a criança modifica o estágio mental em resposta a demandas externas, uma espécie de instinto, de necessidade, como por exemplo: lançar objetos. Já na assimilação a criança incorpora elementos do mundo, os modifica e os ajusta de tal forma que sejam novas experiências à mente. Desta maneira ele considera que o nascimento do jogo nas fases iniciais se dá quando

Quase todos os comportamentos [...] são suscetíveis de se converter em jogo uma vez que se repitam por assimilação pura, isto é, por simples prazer funcional, como por exemplo: a criança joga a bola, pega e joga novamente, simplesmente por prazer. (1990, p. 117).

Neste sentido, a pesquisa leva em conta as categorias correspondentes aos estágios segundo a classificação de jogo nas diferentes fases de desenvolvimento e parte de uma característica particular: a aparição da linguagem. Para tanto, segundo

o sistema de Piaget, as crianças de sete a nove anos encontram-se entre o jogo simbólico e o jogo de regras. Essa transição descrita por Friedmann é chamada de “jogos de construção”, os quais manifestam uma transformação interna na noção de símbolo e ocupam uma posição entre o jogo e a imitação.

Tanto os símbolos quanto signos são importantes para comunicar-nos, eles fazem parte da linguagem que não necessariamente manifesta-se em palavra. O símbolo é a evocação daquilo que está ausente. Friedmann (1996) o define como uma comparação entre um elemento dado e outro imaginado.

Contudo, no jogo simbólico surgem elementos de imitação de ações que dão lugar a brincadeira do faz-de-conta e ao uso de objetos para substituir outros elementos. Com o jogo simbólico a criança começa a assimilar o mundo externo. Já no jogo de regras a criança socializa, deixa o jogo individual para se integrar e interagir em grupo e constrói e respeita regras que permitem o percurso do jogo.

Com a aparição da linguagem, formas novas de símbolos lúdicos se fazem presentes, e uma das formas da criança expressar o que ela compreende do mundo é o faz-de-conta¹⁰. Segundo a pesquisadora Ingrid Koudela (2001), quando algo se torna importante para as crianças, elas o simbolizam e tentam representá-lo com realismo expressivo; os símbolos utilizados por elas são feitos com o corpo, objetos ou materialidades.

Para a autora mencionada, o jogo infantil mostra que o símbolo se desenvolve através de fases que conduzem a um crescente realismo, indo do lúdico à imitação do objetivo real. O jogo de imaginação reproduz o vivido por representações simbólicas e é no elemento imitativo do jogo que a criança assimila seu corpo ou o de qualquer objeto. Assim o símbolo imaginativo reproduz o real tornando-o um meio de expressão.

O faz-de-conta é uma atividade expressiva onde converge o campo do imaginário e o campo da realidade, através dele se exerce a criatividade, espontaneidade e a possibilidade de vivenciar novas experiências. Para Joana Lopes (1989) o faz-de-conta é o jogo de “brincar de teatro” que dá oportunidade para criar, canalizar emoções e pôr em causa conhecimentos.

¹⁰ O faz-de-conta é o ato intrinsecamente humano de brincar para representar, simbolizar o mundo. A pesquisadora Ingrid Koudela (2001) coloca que a projeção dos símbolos nos objetos para representar através da experiência acontece com o faz-de-conta.

Lopes, no livro *Pega Teatro*, descreve as fases do jogo dramático evidenciando a evolução da brincadeira primária de imitação levando-a até o realismo. A forma inicial do jogo dramático é a brincadeira dramatizada que se manifesta em duas fases. A primeira se subdivide em duas que, segundo a autora, passa da criação espontânea de personagens à ação consciente de imitar. O atuante cria situações para representar seus personagens e faz uso de elementos que ajudem na construção de suas ideias. Na segunda fase há uma intenção de criar cenas que através da relação tempo-espço criem uma ilusão da realidade. De acordo com este trabalho, na primeira fase a expressão corporal é o instrumento mais importante de comunicação, enquanto na segunda a palavra é a geradora de expressão.

Na infância se desenvolvem habilidades fundamentais que segundo as teorias de desenvolvimento cognitivo contribuem à inteligência. Tais ações partem do movimento corporal e a linguagem oral, necessárias para jogar e estar em uma posição ativa. É por isso que, no ensino de teatro, a utilização de jogos dramáticos na educação infantil estimula estas habilidades para desencadear processos criativos e, incidentalmente, o teatro.

O faz-de-conta é uma etapa do jogo dramático que, em sua primeira fase e de acordo à faixa etária da infância que faz parte desta experiência, caracteriza-se pela expressão de forma espontânea, não racionalizada das crianças. Segundo Lopes é a etapa mais rica da criança, nela a sua experiência se redimensiona pela fantasia e se percebe a originalidade na transmissão do que capta e como capta a vida para posteriormente dar passo à fase do realismo.

Segundo o psicólogo Lev Vygotsky (1989), através da experiência social a criança tem acesso à cultura e ao conhecimento criado pelo homem, afirma desta forma que a criança internaliza signos do meio social e conforme seu desenvolvimento integra símbolos socialmente elaborados, amplia os limites de sua compreensão. Quer dizer que, a partir da experiência social da criança e da capacidade de percepção, os símbolos e os signos que internaliza podem ser reproduzidos pela imitação e faz-de-conta, por exemplo. Para tanto, o jogo dramático propicia a experiência de representar diferentes funções sociais e por meio da imitação se reproduzem os comportamentos da sociedade.

O jogo dramático é um meio para exteriorizar pelo movimento e voz as observações pessoais dos jogadores, estimulando as capacidades de expressão do sujeito, no entanto, de acordo ao desenvolvimento de cada um, elas podem ser

restritas ou ampliadas. Dar espaço à brincadeira dramática, além de garantir um espaço para a criança se desenvolver, gera indivíduos capazes de posicionarem-se frente a uma sociedade de forma crítica, exigente e participativa.

Para tanto, é necessário motivar e estimular as formas comunicativas e de expressão da nossa infância para que com elas se façam ouvir. A linguagem oral e corporal estão presentes no jogo da criança, pois enquanto jogam, fazem descobertas ao criar diálogos próprios ou com os outros e os subordinam ao movimento. Contudo, deve-se apontar que a mediação do professor é importante neste processo, pois em grande parte depende dele a liberdade com que a criança possa desenvolver-se.

A professora Celida Salume (2017, no prelo) no artigo *Preliminares: sobre Infância, Corpo, Educação e Teatro* fala de como algumas atividades que envolvem o corpo trabalham noções de espaço, tempo e de exploração do ambiente, auxiliando no processo de aprendizagem. Com isto observa-se que as linguagens promovem dispositivos de aprendizagem integradores que facilitam as formas de ver e estar no mundo.

Quando diferentes linguagens expressivas são vivenciadas, os estímulos propostos por diversos métodos ou técnicas oferecem ao participante a construção de sua própria forma de expressão, procurando através dela dar sentido ao que percebe. Para tanto, a convergência de linguagens enriquece as experiências de nossos alunos. O jogo dramático é então um disparador para desenvolver diversas linguagens, sendo o discurso espontâneo aquele que lhe caracteriza. Segundo Richard Courtney “o jogo dramático se caracteriza por um fluxo de linguagem: discurso espontâneo estimulado pela improvisação e enriquecido pela interpretação” (1980, p. 47).

Entretanto, pela restrição das metodologias pedagógicas na escola, as crianças enfrentam dificuldades para experimentar habilidades expressivas propostas pelo mediador, pois existem bloqueios ou obstáculos para exprimir as linguagens verbal, gestual, corporal, afetiva e/ou estética. Isto se deve a utilização de métodos que favorecem ao intelecto nos processos de ensino, evitando envolver o corpo ou atividades que mobilizem as crianças a partir dos desejos delas.

Diante das problemáticas que a criança pode adquirir quando se confronta com atividades que as envolvam, os mediadores devem desenvolver atividades para que os educandos trabalhem a partir de suas limitações. Jean Pierre Ryngaert (2009)

discute precisamente sobre os obstáculos que se encontram na criança ao desenvolver atividades relacionadas ao jogo como a inibição, a extroversão e a negação. Por isso, cabe ao professor considerar atividades para enfrentar em grupo os problemas que possam se apresentar nos jogos propostos. Muitos dos bloqueios aparecem porque as crianças não têm o costume de desenvolver-se em espaços onde o jogo acontece de forma espontânea, sobretudo dentro de espaços convencionalmente chamados formais: como a escola, por exemplo.

Na escola transitam diferentes linguagens, já que o ser humano, segundo Vygotsky (1989), se constitui pela linguagem. Então considera-se que nela confluem diversos padrões culturais e diversas formas comunicativas, entre eles, os que fazem parte da instituição. A grande problemática, mesmo que exista uma frutífera diversidade de linguagens, é o enquadramento delas, porque as instituições continuam disciplinando os estudantes, ao invés de facilitar-lhes o domínio das linguagens. Os estudantes têm se distanciado de sua força criativa.

Segundo o artigo *Diferentes linguagens na educação infantil*, de Maria Cristina dos Santos e Leny Cristina Soares, é necessário pensar em direcionar os educandos na contramão dessas práticas impostas pelas escolas e

[...] entender que múltiplas linguagens precisam ser vivenciadas, daí se tornar necessário que criemos ambiências para que as linguagens circulem de forma articulada para que elas ofereçam um sentido, de forma crítica, à aprendizagem do educando. (2015, p. 85).

Desta forma, assume-se que as nossas crianças devem ser motivadas a reconhecer sua capacidade e liberdade de ser inventivas. Segundo Vygotsky, a criança quando aprende a usar a linguagem vai além das experiências prévias e planeja uma ação futura, de forma que adquire independência na sua percepção do mundo e constrói aprendizagens sobre ele. Neste sentido, as pesquisadoras Soares e dos Santos refletem que para possibilitar essa capacidade inventiva há que “oferecer as condições a seu pleno potencial expressivo, a fim de que conserve, quando adulta, o suprimento de sensibilidade capaz de conferir a todos seus atos e percepções a dimensão criadora” (p. 78).

Os espaços de convivência, neste caso a aula de teatro, possibilitam uma aprendizagem mais integradora, pois as vivências experimentadas através das diferentes linguagens apresentadas ou guiadas de forma articulada pelo professor

potencializam a percepção da realidade e a própria leitura do mundo da criança. A expressão das ideias infantis é promovida pela interação com o mediador num processo de escuta e observação para reconhecer a contribuição delas ao mundo, de forma que se assegure um espaço participativo.

Contudo, é importante sinalizar que nós educadores devemos evitar improvisar atividades e procurar melhorar os programas de trabalho para que possamos complementar as experiências das crianças e assim estimular a compreensão do que as variadas linguagens proporcionam. Com isto, se busca a articulação das atividades apresentadas na aula para que a criança possa ir além da construção de novos conhecimentos.

Se partirmos do que entende Vygotsky por linguagem (signo com função mediadora e transformadora), se percebe que as múltiplas linguagens são pulsão para a aprendizagem da criança e servem-lhes como meio de expressão e comunicação. Na prática, as duas (expressão e comunicação) funcionam como mediadoras e por outra lado como ações transformadoras a serviço do fazer criativo. Assim a linguagem verbal e corporal que todo ser humano desenvolve é necessária para o desenvolvimento pessoal e interpessoal no processo de socialização.

No teatro, assim como no jogo, é indispensável fazer uso do corpo, bem como da voz. Essas duas linguagens são utilizadas na vida cotidiana, no entanto, assumimos que no dia a dia a voz, o elemento que é mais utilizado, é transformada só em palavra. Contudo, temos ignorado que ela vai além da palavra, é som, é ritmo, é harmonia, enquanto que o corpo, além de deslocar-nos, é movimento, é registro, é voz. Quando se estimula e se trabalha com elas conscientemente, a criança pode perceber que nelas não existem só duas qualidades e possibilidades (movimento e palavra), existem muitas outras, como tocar, falar, sentir, ver, perceber, transmitir, escutar, enfim; aos poucos fazem suas próprias descobertas para reproduzi-las na vida cotidiana e logo se farão visíveis em discussões, juízos, gestualidades, signos corporais, libras, etc.

O jogo dramático, apesar de não ser considerado teatro na perspectiva inglesa, facilita a apreensão dos princípios fundamentais para o desenvolvimento da prática teatral. Neste sentido, o ensino de teatro toma por conteúdo o jogo dramático na intuição de que ambos são veículos de informação que possibilitam a expressão criativa, já que com eles existe a necessidade vital de expressar-se, de procurar estratégias e de descobrir habilidades.

Proporcionar às crianças momentos para que possam se desenvolver sem comprometer a liberdade do brincar, seguindo regras e ao mesmo tempo realizando atividades de caráter lúdico, abre oportunidades para elas explorarem experiências criativas. A professora Salume (2016) menciona, nesse sentido, que este processo “exercita-os para uma vida social e sociológica” (p. 10), pois essa dinâmica promove sua participação na realidade social da qual formam parte.

Trabalhar com o jogo dramático na educação infantil é uma proposta que não é nova na pedagogia do teatro no Brasil e, portanto, pretende aparecer no cenário escolar como um recurso metodológico que estimule a participação das crianças no ensino fundamental I. A proposta se desenvolve a partir de alguns dos jogos que no imaginário infantil acontecem de determinada forma e são flexíveis para estimular atividades que “englobam técnicas, processos e estratégias que permitem manipular os elementos dramáticos do tempo, do espaço e da presença humana” (RIBEIRO, 2011). As linguagens utilizadas neste processo de criação, além de provocar aprendizagens significativas na criança para contribuir à formação integral do educando, enriquece a prática pedagógica relacionada ao drama e dá seu lugar ao teatro como área de conhecimento.

Reconhecer o teatro como área de conhecimento e como disciplina com conteúdo e objetivos próprios é pensá-lo em equivalência as outras disciplinas que diante do sistema educativo precisa ser ensinada conforme os processos educativos pensados na grade curricular. Neste sentido, acredita-se que a utilização do jogo dramático para o ensino de teatro na educação infantil é a mais adequada para desenvolver conhecimentos fundamentais ou iniciais, desenvolvendo a inteligência da criança. A professora Salume (2016) faz menção aos processos educativos no ensino de teatro:

No ensino de Teatro para a educação infantil a utilização de jogos dramáticos é mais adequada, pois estes não enfatizam em sua estrutura a relação palco/plateia ou mesmo a exibição diante dos colegas. A evolução do jogo dramático para o jogo teatral vai ocorrendo naturalmente. Não há uma idade exata, mas por volta dos seis ou sete anos de idade, apenas brincar não é mais suficiente, a criança diversifica as interações apontando para a necessidade de compartilhar suas criações, de se comunicar com “uma plateia”, ter outro olhar. Ela constrói uma determinada realidade para ser partilhada com o grupo (p. 9).

E para Joana Lopes (1989) ele é uma fase para brincar de teatro, indo da brincadeira dramática ao teatro formalmente constituído:

Após a fase do faz-de-conta, o atuante do jogo dramático chega à intenção do realismo, pois já não basta fazer de conta, mas jogar de teatro de verdade, ou mostrar a realidade que ele percebe à sua volta, na qual ele é a figura principal com suas emoções, laços interpessoais, relações com a natureza. Tudo se volta para a revelação individual e grupal, segundo o discurso dramático que ele - o atuante - conquista na medida em que o apresenta com uma sintaxe clara e lógica do ponto de vista da mensagem que é transmitida (p. 70).

Neste sentido, pode-se perceber que há um desenvolvimento progressivo conforme as crianças vão involucrando-se no jogo dramático, de forma que esses primeiros encontros através do jogo dramático facilitarão o conhecimento da linguagem teatral e a apropriação de princípios fundamentais necessários para sua realização.

2.3 AS EXPERIÊNCIAS QUE NOS ATRAVESSAM: O CORPO COMO PROTAGONISTA NA EXPERIÊNCIA DO JOGO DRAMÁTICO

“Compreende perfeitamente aquele
que compreende com o corpo”
MIRA ALFASSE

No decorrer da vida as experiências e vivências que sucedem em cada etapa vão determinando a forma em que olhamos o mundo. O ser humano vai se construindo e ganhando conhecimento a partir das experiências, mas nem todas nos tocam nem nos acontecem, muitas delas não transcendem em nossa vida e aquelas que conseguem fazê-lo mudam nossa vida toda.

A experiência, como diz o pedagogo e filósofo Jorge Larrosa (2000), “É o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. As experiências que marcam nossa vida são aquelas que, como diz o filósofo, nos tocam, e das quais temos memória, são

vestígios que distinguem nosso fazer na cotidianidade e, portanto, deixam um aprendizado em nós.

A experiência, como diz a própria palavra, tem relação com algo que se prova, que se experimenta, daí que o sujeito da experiência sempre esteja aberto a sua própria transformação. Este saber se dá na relação entre conhecimento e vida humana, estando ligada à existência do indivíduo. Segundo Larrosa,

É subjetivo, pessoal e pode ter ou não ter sentido, mas ninguém aprende da experiência do outro, e se adquire no modo em que alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (2000, p. 27).

Neste sentido, quando o autor fala sobre a aprendizagem pela própria experiência, remete-nos à reflexão do pensador inglês Herbert Read (2001) sobre o valor da ação na aquisição do conhecimento. Ele diz que a arte permite aos indivíduos, por meio da experiência, a ação de aprender, quer dizer, o indivíduo aprende por meio da ação, da prática, do experimentar.

Para aprender a aprender é necessário fazer e esse fazer pode estar impulsionado pelo movimento. Na teoria de Piaget, quando descreve e analisa os períodos de desenvolvimento cognitivo da criança, percebe-se que o corpo está em constante movimento, seja em ações reflexas, de representação, ou de um corpo consciente. A Helena Barcelos (1975) no seu artigo *Desenvolvimento da Linguagem Teatral da Criança* menciona que a linguagem corporal é a primeira que, por assim dizer, descobre a criança e está atrelada à linguagem verbal que começa por uma fase de imaginação e fantasia, fazendo-as parte do desenvolvimento do pensamento. Da mesma forma Lev Vygotsky (1989) ressalta que a fala da criança é tão importante quanto a ação, pois a fala facilita a manipulação de objetos. Para ele a relação fala-ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças porque quando crescem elas falam o que vão fazer.

A grande problemática dentro dos sistemas escolares tradicionais é que a corporeidade não é valorizada e o disciplinamento do corpo faz parte do processo educacional. O filósofo Michel Foucault (2002) reflete sobre a docilidade dos corpos disciplinados pelas instituições, convertendo-os em corpos adestrados, individualizados, prestes a produzir e afastados das apropriações que ele possa

gerar. Sob esta perspectiva é que se desenvolvem as práticas educativas de nossos sistemas ainda obsoletos, docilizando corpos que resgatam informação sem interiorizá-la para que mais tarde sejam objetos de produção.

No processo de aprendizagem a ação de memorizar (armazenar informação sem interiorizar) tem maior protagonismo e a possibilidade de racionar-se através das conexões e da manipulação gerada pelo corpo em ação é praticamente nula. Perguntamo-nos agora, como é possível que uma criança possa aprender e desenvolver-se se os corpos estão presos nas cadeiras e limitados ao uso da palavra concedida pelo professor?

O corpo também funciona como memória, ele também armazena, faz registros. Lamentavelmente nas escolas seu uso é relegado e não é estimulado para que aconteçam aprendizagens por meio dele, embora faça registros que marcam à criança. Segundo Merleau-Ponty (1999), a percepção está relacionada à atitude corpórea. As sensações aparecem associadas ao movimento e, portanto, para ele o conhecimento deriva da possibilidade de uma exploração simbólica motora do mundo, na relação sujeito-objeto. A partir desta reflexão pode-se considerar que o indivíduo conhece através da intersecção das experiências perceptivas dos homens: dos símbolos e de seu corpo. Eis a importância do corpo na relação ensino-aprendizagem.

A ludicidade é um fator importante para estimular o movimento na criança ao tempo que desenvolve o imaginário delas. Através do jogo se desperta a curiosidade da criança e, portanto, os sentidos estão abertos ao que possa perceber para aprender. É por meio da experimentação que ela é capaz de explorar diferentes elementos e acontecimentos na relação nós-mundo, de modo que aquilo que passa por nossos sentidos necessariamente passa pelo nosso corpo fazendo registro do que se percebe para então produzir conhecimento.

Para Larrosa, o desdobramento da palavra experiência guarda relação com a prática laboral, já que o saber está ligado ao fazer, mas ele argumenta que é necessário fazer uma pausa para pensar ou olhar e dar sentido ao que nos aconteceu. A experiência é um termo que vem do pragmatismo inglês, considerado como fenômeno presente na cotidianidade do indivíduo para satisfazer suas necessidades na interação com seu entorno. A concepção de John Dewey (apud ORTÍZ, 2005), que não está tão distante do pensamento de Larrosa, afirma a

consumação dela quando encontra um sentido à situação vivida, seja ela induzida ou por acaso.

A experiência estética em Dewey é a relação entre homem-natureza-homem, na qual este último encontra sentido. Para ele o estético está relacionado com a mente e o corpo: imaginação, sentimento, consciência e inconsciência, mais a capacidade cognitiva. Através de um dos exemplos do próprio Dewey podemos perceber a relação que o corpo-aprendizagem tem através da experiência, só que ela não fica no plano do empirismo, nem do racionalismo promovido por Kant¹¹, mas sim no sentido interiorizado pelo homem:

No es experiencia cuando un niño simplemente pone su dedo en la llama; es experiencia cuando el movimiento hace conexión con el dolor que sufre aquel niño, como consecuencia. De aquí que, en adelante, poner el dedo en la llama signifique una quemadura. Quemarse es un simple cambio físico, como la quemadura de un palo de madera, si no se percibe como consecuencia de alguna otra acción (DEWEY apud ORTÍZ, 2005, p. 97)¹²

Desta forma e levando em conta o exemplo anterior, resgatamos o sentido de experiência que interessa a este trabalho, tendo em conta que não se excluem entre si as diferentes concepções, se complementam. Dewey menciona que quando a criança coloca o dedo na chama e queima não é experiência, mas sim o momento em que o movimento faz conexão com a dor, esse momento é quando a experiência ocorre. Neste sentido, é que se argumenta a interiorização da vivencia através dos sentidos. Aquilo atravessa à criança, seu corpo foi marcado pelo acontecido, ela percebeu a dor, neste caso, acidentalmente. Na sala de aula a experiência é induzida pelo professor através de estímulos que despertam as sensações dos educandos, ao tempo que se incentivam corpos em movimento e abertos a qualquer experiência.

¹¹ A estética para o Dewey jaze dentro de si, para ele todo aquilo que está na mente do indivíduo chega por fora, pelos sentidos para depois interioriza-los. Diferente dos juízos a priori planteados por Kant na sua obra *Crítica da razão pura*, na qual planteia que estes são aqueles cuja verdade é mantida independentemente de qualquer experiência; não precede dela e são de caráter universal.

¹² Experiência não é quando uma criança coloca simplesmente o dedo na chama; experiência é quando faz conexão o movimento com a dor que sofreu aquela criança como consequência. Daqui por diante, colocar o dedo na chama significa queimadura. Se queimar é uma simples mudança física, como um pau de madeira queimado, se não se percebe como consequência de alguma outra ação. (Tradução nossa).

Esse momento em que a criança foi atravessada é o que interessa nesta pesquisa, pois ela surge a partir da minha própria experiência com aulas de teatro. Eu, quando adolescente, comecei a fazer oficinas de teatro e pelas vivências que elas me ofereceram cheguei na universidade para promover um espaço de prática contínua para o Teatro Universitário. A experiência me tocou e tenho certeza que além de ter adquirido aprendizagens significativas, me ajudou no desenvolvimento integral durante a minha formação profissional e aprendi do teatro propriamente dito. Nesse processo me dei conta da importância que tem o corpo e as outras capacidades que temos como indivíduos para compreender e analisar o mundo. Durante a formação acadêmica o corpo não tem o devido valor, nem é estimulado pelos sistemas educativos dos que viemos, pois supervalorizam a razão em detrimento dos sentidos, sentimentos e formas diversas de expressão.

Neste sentido, acredito necessário o Teatro na educação infantil para promover espaços onde o corpo, o jogo e a ludicidade possam ser considerados elementos importantes nos processos de aprendizagem e participação no desenvolvimento e ensino das e para as crianças. O corpo é um elemento que acompanha o processo de intelectualidade e sociabilidade do indivíduo, por isso deve ser levado em conta durante os processos de ensino-aprendizagem.

Para nós, seres sociais, o corpo tem um papel importante, pois é através dele que nos relacionamos e nos posicionamos no mundo. Apelar a corpos afetivos favorece o fortalecimento dos laços para com o outro, gerando sociedades mais democráticas diante a uma sociedade corroída pelos diversos fenômenos sociais. Por isso, promover e motivar corpos afetivos é uma realidade que precisa ser refletida para gerar mudanças nesta sociedade individualizada.

Deve-se considerar que ser parte de uma sociedade e estar em comunidade requer a nossa compreensão dos corpos que a habitam. Para isso, é necessário saber sobre esse espaço que habito, como o habito, como o escuto, como convivo com o outro. Pois, o corpo é um reflexo de quem somos e de onde somos.

Segundo o pensador Jacques Salzer (1982) a expressão do corpo é um meio de aprendizagem das relações de poder. Para ele, as práticas corporais na vida diária determinam a forma em que nos comportamos, por isso, formar a expressão corporal permite aprender a sentir o corpo e compreendê-lo. Além do mais, as atividades desenvolvidas em espaços que incitam a utilização do corpo podem

deixar vestígios para reconhecer o outro ou o próprio eu através de si mesmo, favorecendo a tomada de consciência do corpo enquanto expressão e comunicante.

Por isso, segundo Salzer, toda relação econômica, social, cultural, etc., bem como toda comunicação, se traduz por um estado do corpo no seu relacionamento com o outro, pelo que é importante, neste sentido, estimular, reabilitar o corpo através de práticas sucessivas.

O corpo das crianças é vital no processo de desenvolvimento delas, já que o uso dele é diferenciado ao do adulto, seu corpo é um canal comunicacional que nos diz sobre seu mundo e através dele é que podemos estar atentos as contribuições delas. Ao reconhecer esses corpos, aceitamo-las como atores sociais, cuja participação e produção é feita através dele. Para Agostinho,

A ação social é ação incorporada/corporificada, realizada por pessoas reais, vivas e corpóreas. O corpo é uma construção social, cultural, histórica e biológica; está na base de toda a experiência social, enquanto mediador das relações, das práticas, dos discursos, das apropriações do outro e do mundo. (2016, p. 77).

O corpo então coloca em ação tudo isso que a criança tem para dizer e agir no mundo.

A participação na vida social se realiza de diversas formas e Agostinho (2016) faz uma reflexão sobre as formas de participação das crianças para que sejam reconhecidas socialmente, nesta reflexão o corpo e os afetos formam parte deste processo. A importância que é dada ao corpo neste sentido é a capacidade que ele tem para comunicar e expressar os pontos de vista dos pequenos e assim fazer valer sua voz num exercício de cidadania. Os afetos demonstram porque a criança faz parte do mundo social, já que através deles se tecem relações com os demais indivíduos pertencentes à sociedade. Por conseguinte, as experiências instauradas e estimuladas através destes elementos dentro das escolas exercitam nosso papel como cidadãos na construção de sociedades mais inclusivas.

Por outra parte, o desenvolvimento destas vivências participativas se restringe porque as habilidades motoras das crianças se veem afetadas pela falta de espaços de jogo e pelo uso de brinquedos tecnológicos. Assim, aparecem poucas opções para a criança experimentar, explorar, se comunicar, etc. Em uma entrevista com o professor Luiz Roberto Rigolin na *Folha de São Paulo* perguntam-lhe como se

chegou à falta da atividade física nas crianças. Ele aponta três fatores: a reclusão urbana: promovida pela preocupação à segurança nos espaços públicos; as tecnologias: existe o desenvolvimento cognitivo, mas não motor; e as escolas: pelo medo de ter problemas com os pais. A partir desta reflexão ele diz que esta é a geração “dos analfabetos motores” e justifica afirmando que hoje a oportunidade de praticar exercícios que resultam do desenvolvimento motor (processo que começa desde que a criança nasce) é menor e ela precisa experimentar todas as possibilidades de movimento para desenvolver habilidades físicas.

As crianças engajadas numa atividade vão desenvolvendo suas diferentes habilidades, produzindo aprendizagens significativas através da experiência, objetivando o desenvolvimento pessoal acumulativo e contínuo. Nas palavras de Richard Courtney “Todas as partes do aprendizado estão subordinadas a experiência total” (1980, p. 54).

2.4 O JOGO DRAMÁTICO COMO CONDUTOR GRADATIVO NA LINGUAGEM

Toda vez que as crianças são absorvidas pelas ficções que formulam pretendendo ser outro, seu corpo, a voz, e os movimentos (sejam em conjunto ou separadamente) mudam para estabelecer outra realidade, a do *como se* ou *faz-de-conta*. Esta capacidade humana de representar e simbolizar faz parte da fase do desenvolvimento infantil, na qual as crianças agem *como se* fossem animais, objetos, policiais, etc. para aprender da vida. Este jogo, conhecido por pretender ser alguém ou dramatizar situações e lugares além da realidade, é o jogo dramático.

Esse jogo desenvolvido na infância incentiva à criança a explorar o meio, realizando transformações simbólicas mediante o uso de objetos ou de ações para compreender e perceber uma realidade objetiva (MELLOU, 1995; SLADE, 1982; PEPLER, 1982). A investigadora Eleni Mellou diz que o jogo dramático é um processo pelo qual se desenvolvem habilidades de conceituação e de abstração. Pretendendo ser médico, pai, etc. a criança aprende como funciona o mundo e aprende novos conceitos (1995, p. 86).

O inglês e educador Peter Slade, autor referente na visão anglo-saxã do jogo dramático, acredita que por meio do jogo e do drama se aprende a trabalhar com símbolos, ajudando no desenvolvimento de habilidades básicas. Para ele o drama

não só atuação, mas também crescimento pessoal e expressão do indivíduo da infância à vida adulta.

O jogo dramático para este autor “é parte vital da vida jovem, um comportamento real dos seres humanos, a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” (1982, p. 17) cujo impulso primordial é o faz-de-conta. Nesta brincadeira apresenta-se a caracterização ou situações emocionais, porém, menciona o pensador, ele é diferenciado do que a criança faz na realidade e do que se entende por teatro.

Na visão anglo-saxã, a experiência dramática na educação se desenvolve de acordo aos tipos de jogo em determinadas idades, por isso para Slade a aprendizagem de valores “teatrais” tem importância secundária à capacidade de expressão espontânea das crianças. Não se desestima o valor teatral, se não que gradualmente elas farão uso dos conceitos específicos da linguagem. A tese do autor discute uma forma de arte infantil por direito próprio, o “jogo dramático infantil”, e defende que ele deve estar dentro do currículo escolar como disciplina independente e não como um método de ensino de outras matérias (COURTNEY, 1980, p. 46).

A importância do estudo de Slade para este trabalho está na abordagem progressiva das dramatizações, procurando que, por meio do jogo dramático, se desenvolvam habilidades e linguagens para que posteriormente haja interesse no fazer teatral conduzido por um mediador. A relação que posteriormente se constrói com o teatro ocorre pela mediação do adulto que encoraja e estimula à criança dando oportunidades para fazê-la acontecer.

A professora Maria Lucia de S. B. Pupo no seu artigo *Para desembaraçar os fios* traz uma reflexão dos processos criativos e da precisão da análise das terminologias empregadas nas práticas mais relevantes no campo: jogo teatral e jogo dramático. Assim, menciona que o jogo teatral se caracterizou pela regra como parâmetro central da proposta de aprendizagem e articulado no jogo realista, enquanto que o jogo dramático se baseia no jogo imaginativo e na liberdade que tem os jogadores de criar e desenvolver as atividades.

Por outra parte, ela ressalta que os procedimentos da aprendizagem teatral estão atravessados pelas interrogações próprias dos procedimentos educacionais e a qualidade do trabalho na pedagogia teatral marcada pelo rigor da abordagem das metodologias utilizadas. De forma que o jogo dramático, nesta pesquisa, conduz ao

conhecimento da linguagem teatral gradativamente, por isso é considerada um recurso metodológico no ensino de teatro.

O professor Iremar de Brito (2009) refere-se ao jogo dramático como um jogo que prepara o jogador por meio dos fundamentos do teatro e ao jogo teatral como aquele em que o jogador representa personagens envolvidos em ações completas. A partir das reflexões de Brito e Slade é que abordamos o jogo dramático como meio evolutivo do discurso teatral, priorizando o desenvolvimento das formas expressivas da criança para sua participação.

De acordo com as teorias de desenvolvimento infantil, o faz-de-conta com o passar dos anos deixa de existir, de maneira que para o trabalho com crianças de sete a nove anos, que provavelmente tem o primeiro contato com o teatro, é importante aproveitar e incitar esta capacidade que tem de representar e simbolizar suas experiências por meio de seu corpo. Este estímulo permite desenvolver capacidades de linguagem fundamentais para o fazer teatral.

O jogo dramático é uma fase necessária (não somente como recurso metodológico da linguagem teatral) para desenvolver processos criativos em qualquer momento do contato com o teatro, seja como atores profissionais ou amadores, pois que nesta etapa ele representa um caminho pedagógico que aproxima às crianças de entenderem progressivamente o que está envolvido no discurso teatral. A professora Maria L. Pupo faz menção do traço comum que esta atividade tem com o trabalho do ator:

Podemos facilmente identificar nessa capacidade de agir como se, inerente ao desenvolvimento infantil, um traço comum com o trabalho do ator, que deliberadamente empresta seu corpo e o conjunto dos seus recursos para tornar presente um ser ausente. Com o passar dos anos o faz-de-conta gradativamente deixa de existir, em função dos progressos conquistados pela criança em direção ao pensamento abstrato. Mais tarde, alguns indivíduos, os atores, vão intencionalmente retomar essa capacidade experimentada na infância, agora no âmbito de uma intenção artística deliberada, em prol da formulação de um discurso teatral dentro de um coletivo, e assim por diante (2005, p. 221).

A sacralidade do jogo proposta pelo Huizinga¹³ pode-se desdobrar na fala do Peter Slade quando coloca que no drama notam-se duas qualidades: absorção e sinceridade. Nelas, a criança está envolvida no que faz e representa com honestidade um papel “trazendo consigo um sentimento intenso da realidade e experiência”. Portanto, aponta o autor,

Temos que estimular essa qualidade, porque é de extrema importância para o indivíduo em crescimento (e também, incidentalmente, porque elas melhorarão todas as tentativas do teatro, se forem conservadas vivas após a puberdade). (1978, p.18).

Por conseguinte, a proposta de Brito contribui à pesquisa ao dizer que o teatro se transforma numa forma de jogo e para jogá-lo precisa-se de espontaneidade, concentração e sinceridade. O jogo dramático é então um dos elementos que conduz à aprendizagem deste jogo chamado teatro. A criança deve aprender a jogar, e segundo o autor “para aprender a jogar teatro o participante tem que aprender tudo aquilo que exige ser ator” (2009, p. 1). Portanto, o jogo dramático tem um papel importante neste sentido porque através dele se introduz à criança nesta linguagem.

O ato teatral tem seu alicerce na relação ator-espectador, mas o jogo dramático (visão inglesa) é um jogo coletivo onde todos são fazedores e quando ele se torna complexo a relação surge naturalmente. Segundo Slade, este binômio alimentaria o exibicionismo durante o faz-de-conta. Por esta razão, quando há uma aproximação recente à dramaticidade é necessário levar em conta a ideia sugerida por Slade, já que poderia implicar rejeição permanente entre as crianças. Ainda que as gerações de hoje sejam mais espertas, há uma exacerbação pelo individual e negação pelo outro. Por isso, fazer uso do jogo dramático (desta forma) facilitaria a criação de laços de confiança entre os integrantes.

Contudo, o jogo dramático, assinala Maria L. Pupo, é uma terminologia única que apresenta duas modalidades lúdicas para desenvolver processos de

¹³ Anteriormente se tinha apontado que a sacralidade do jogo tinha a ver com uma representação que não é uma simples imitação, há uma identificação com o que se faz, em outras palavras, a criança acredita no que é enquanto joga. De tal forma que, seguindo ao que faz referência Slade sobre incidentalmente melhorar as tentativas do teatro, se espera que ao considerar o jogo dramático como conteúdo no processo de ensino do teatro, sirva como método que promove a aprendizagem das linguagens fundamentais para a atividade teatral.

conhecimento, os “proporcionados pela manifestação espontânea infantil e aqueles instaurados por dramatizações efetuadas por crianças, jovens ou adultos, dirigidas por um educador” (2005, p. 223). Neste sentido, o professor incentiva o jogo espontâneo e conduz o processo de aprendizagem por meio da provocação ou cumplicidade que estabelece com as crianças para favorecer suas experiências através do jogo dramático.

Peter Slade e Joana Lopes coincidem que o professor é um “aliado amoroso” na passagem do faz-de-conta infantil até aquilo que os adultos chamam de teatro. Aliás, Lopes propõe as fases evolutivas do jogo dramático sugerindo de forma imprecisa, segundo Maria L. Pupo, uma abordagem pedagógica contínua; neste sentido, a compreensão desta área de conhecimento passará por um processo evolutivo de ensino. Assim o educando pequeno participa continuamente guiado pelo professor para desenvolver-se conforme seus processos de aprendizagem na passagem do faz-de-conta ao teatro.

A infância tem os próprios processos de desenvolvimento que precisam ser considerados durante sua etapa formativa para compreender a forma em que ela se coloca em ação. Levar em conta a evolução delas é compreender que são seres em crescimento, que igual a qualquer outro sujeito tem direitos e necessita de estímulos para enriquecer as experiências que os fazem seres com história. Sua participação é tão importante quanto à do adulto porque fazem parte da sociedade e sua voz deve ser ouvida nos diferentes espaços em que ela se desenvolve.

Assim sendo, o jogo dramático potencializa a comunicação. Por isso, deve ser aproveitado enquanto expressão das crianças e como dispositivo para desenvolver outras habilidades que lhes permitam dar voz a suas opiniões, ao que sentem e pensam. Quando uma criança fala, opina, cria, etc. está fazendo suas contribuições de como percebe a realidade. Sua participação nos espaços educativos permite que se reconheçam como cidadãos, pois segundo Landsdown (apud AGOSTINHO, p. 76) “se ignora as crianças como cidadãos e são tratadas como cidadãos do futuro, sendo que por direito próprio se lhes deveria de reconhecer”. É necessário entender que as crianças já têm um lugar na sociedade e, portanto, elas têm voz, capacidade de tomar decisões do que lhes concernem e não adianta que nas escolas continuemos sometendo-as.

Portanto, através desta passagem a criança desenvolve sua expressão pessoal toda vez que participa, representando suas formas de perceber o mundo, dessa

forma ela vai criando um sentimento de pertença social ao se relacionar com os pares. Ela é ouvida e levada em conta. O jogo dramático, neste sentido, é então um recurso evolutivo ao discurso teatral que estimula a participação da criança.

3. A EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO BRASIL: O JOGO DRAMÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE TEATRO PARA CRIANÇAS

Após refletir sobre a utilização de dinâmicas lúdicas no contexto educacional e a função do jogo dramático no ensino de teatro para crianças, o texto a seguir tenta responder de que forma ocorre este processo.

Neste capítulo, apresento como se consolidam as reflexões da seção anterior, detalhando as atividades que aconteceram na escola com a finalidade de relatar e refletir sobre essas experiências, as problemáticas apresentadas e os jogos desenvolvidos, visando uma aprendizagem mais significativa. Cabe ressaltar que as atividades descritas se diferenciam do programa de trabalho planejado por mim (presente nos anexos), pois o desenvolvimento das aulas exigia a inclusão de novas dinâmicas direcionadas ao trabalho em grupo e a afetividade.

Para começar a refletir sobre a experiência de ensino de teatro organicamente, é importante expor as limitações enfrentadas antes e durante as aulas, que estão relacionadas inicialmente a dois fatores: a dificuldade com o idioma (o português não é a minha língua materna) e as limitações iniciais na busca de um professor de teatro que disponibilizasse um espaço no horário de suas aulas para que eu desenvolvesse a experiência prática.

A busca por uma escola pública para desenvolver a pesquisa de campo foi restrita, pois eu não conhecia as escolas da cidade de Salvador. As opções surgiram a partir das sugestões de colegas do Mestrado e da minha orientadora. Em abril de 2016, através da minha orientadora, fui colocada em contato com um professor de Teatro que já estava nesta função há alguns anos e, portanto, com experiência no ensino de teatro com crianças, o que colaborou para meu enriquecimento didático.

Algumas das questões discutidas nas disciplinas do Mestrado sobre os processos educacionais que abordavam as problemáticas enfrentadas pelos professores de teatro, com certa frequência estavam presentes nas experiências dos colegas que desenvolvem atividades teatrais nas escolas em diferentes formatos: estágio, iniciação à docência¹⁴ ou como profissionais. Já na escola observei e

¹⁴ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) incentiva o aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, oferecendo bolsas a estudantes de

vivenciei essas dificuldades de perto, a falta de espaço e de materiais são alguns dos obstáculos frequentes.

As características sob as quais a aula acontece reafirmam a desvalorização do ensino de teatro nas escolas. Algumas vezes as crianças são privadas do intervalo entre aulas para sair cedo ou porque terão a disciplina de Artes, e ao chegar na aula, que é um espaço onde a liberdade corporal e o jogo é valorizado, elas extravasam toda a energia acumulada. É como se, durante todo o tempo das aulas, elas estivessem em uma panela de pressão. Seus corpos acumulam a energia que não é trabalhada em sala com atividades lúdicas, nem descarregada no recreio. Assim, quando a liberdade é dada, descontrolam-se por serem poucas as oportunidades de se expressarem. A hora de recreio é considerado um espaço de lazer e integração necessário para que se movimentem, explorem e interajam, o que é importante para seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, nos encontramos em espaços limitados e sem condições para desenvolver atividades com a liberdade que os alunos precisam, o que leva os professores a modificar seus planos de aula. A professora Celida Salume dedicou alguns dos seus trabalhos de investigação para discutir sobre as problemáticas que os professores de Teatro enfrentam para dar aulas e reflete sobre as estratégias que foram utilizadas para delimitar o espaço dedicado às aulas, diferenciado do cotidiano. É importante que a criança se aproprie do espaço e o diferencie de uma aula de História, por exemplo, mas sem perder de vista que ela exige também disciplina, ainda que seja um espaço onde elas têm liberdade de mexer os corpos e de propor atividades segundo os seus desejos.

Esses impasses foram enfrentados por mim ao iniciar minha pesquisa de campo na Escola Municipal Professor Antônio Carlos Onofre, no bairro da Federação em Salvador, Bahia, junto ao professor de Teatro Cláudio dos Anjos. Esta é uma escola pública frequentada por crianças que moram nos bairros populares pertos dela, dos quais alguns se encontram em conflito entre si e outros são comunidades pacificadas. A falta de coordenação entre os professores das disciplinas faz parte do contexto escolar deste lugar e grande parte das atividades que se realizam se desenvolvem de forma individual.

A proposta do jogo dramático como recurso metodológico no ensino de teatro foi desenvolvida com alunos da turma do 3º ano de ensino fundamental I, compreendendo a faixa etária de sete a nove anos¹⁵. Entre eles havia alunos que não interagiam e com problemas de acompanhamento da aula¹⁶. Alguns desses comportamentos interferem no desenvolvimento das atividades em grupo, desviando rapidamente a atenção dos colegas. Estas condutas, com nuances de violência, podem ser entendidas em parte porque a dinâmica das comunidades onde crescem são resultado do contato com o fenômeno da violência em suas diferentes manifestações e são reproduzidas dentro da escola.

O grupo era de catorze crianças e raramente trabalhava-se com o grupo inteiro, apareciam em torno de nove a dez alunos, o que de alguma forma afetava o progresso contínuo da turma.

As aulas aconteciam todas as segundas-feiras com duração de 1h40 minutos. A irregularidade com a qual elas se desenvolviam impossibilitava a continuação dos processos criativos das crianças, pois os encontros a cada semana fazem com que elas se esqueçam, seja dos pedidos dos professores ou dos resultados obtidos nas atividades.

A cada encontro, exercícios e jogos eram encaminhados com objetivos específicos em relação ao desenvolvimento das crianças à linguagem corporal e vocal. Os jogos dramáticos eram propostos conforme o avanço das aulas e a sua evolução nos processos criativos.

A divisão das aulas em três momentos, aquecimento, jogos dramáticos e reflexão, segue o procedimento habitual desenvolvido para as aulas de teatro, mas, por causa do interesse na participação infantil por meio da experiência do jogo dramático é necessário focar a atenção nos últimos dois, que seriam as ocasiões em que a infância participa ativamente.

Começávamos pelo o aquecimento, necessário para envolver as crianças no trabalho que vão desenvolver. Segundo Jean Pierre Ryngaert (2009) é importante a forma em como se inicia cada encontro, já que ela atrai a atenção dos jogadores e lhes deixam motivados através de um aquecimento ou qualquer outra atividade que

¹⁵ Neste grupo havia alunos de mais de oito anos como consequência da repetência escolar.

¹⁶ Alguns alunos aparentemente apresentam um atraso no desenvolvimento de sua personalidade, mas sem diagnóstico fechado. A mãe de um dos alunos acompanha a aula com o objetivo de “apoiar” o desenvolvimento dele caso não se controle, no entanto, se percebeu que a criança só precisava de compreensão, atenção e tolerância para trabalhar de melhor forma.

possibilite a interação entre os participantes. Algumas vezes começava-se com o jogo livre dos alunos, logo depois se fazia um aquecimento corporal ou vocal, porque o jogo espontâneo sem mediação, além de integrar, permite-nos lidar com a energia acumulada deles, prevenindo que este mesmo jogo atrapalhe mais tarde as diversas atividades que se desenvolvem.

As propostas do jogo dramático desenvolvidas utilizam como pré-texto alguns dos jogos tradicionais brasileiros e outros que, conhecidos em diversas regiões, fazem parte da cultura popular. Os jogos escolhidos foram aqueles que tinham potencialidade de dramatização para estimular o imaginário, a criatividade e fortalecer os vínculos entre eles.

Para finalizar, em uma roda refletíamos sobre o que aconteceu durante a aula, sendo o momento da avaliação pessoal e grupal, a ocasião de falar sobre os aprendizados e emoções que a criança experimentou enquanto fazia os exercícios propostos e a vez de compartilhar abertamente o que significava para cada um esse espaço.

Algumas se desenvolveram de forma mais subjetiva com o objetivo de despertar um diálogo interno entre a criança e seu corpo. De olhos fechados lhes era perguntado: Como eu me sinto? Como é que meu corpo se encontra depois desses estímulos? Quais partes gostaram mais do jogo, por quê? De forma que, ao realizar estas provocações elas dessem atenção às partes do corpo que estivessem mais ativas. Outro caminho para refletir é a construção de imagens por meio do desenho, as crianças têm a liberdade de representar emoções, fatos, sentimentos, ideias do que vivenciaram no processo e desenharam-no segundo a reflexão individual e subjetiva de cada um, dentre os desenhos eram recorrentes aqueles que mostravam grupos de crianças felizes, corações, entre outros.

Uma vez levadas em conta as dinâmicas em que as aulas se desenvolvem é indispensável apresentar parte do conteúdo que fez possíveis as experiências das crianças com o jogo dramático. É por isso que, a partir deste momento, dedicar-me-ei a relatar alguns dos momentos-chave dos encontros.

3.1 DOS ENCONTROS AOS DESENCONTROS: EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE TEATRO

De acordo com o programa de trabalho (presente nos anexos) as aulas foram divididas em onze encontros, ou seja, dois meses de compartilhamento de experiências com as crianças, no entanto, minha passagem pela escola Professor Antônio Carlos Onofre seguiu até o final do ano letivo, mas me detenho apenas nas atividades que considero pertinentes para o caminho pedagógico dos jogos dramáticos.

Os encontros eram partilhados com o professor da turma, metade da aula era desenvolvida por ele e a outra por mim, ao mesmo tempo cada um intervinha toda vez que fosse necessário. Poder-se-ia contemplar que o fato de dividir a condução de uma aula implica diferentes fins a desenvolver, mas, mesmo que algumas atividades pareçam distantes do que o outro propõe, ao final complementam-se.

O objetivo desta proposta, inicialmente, era a utilização do jogo dramático para contribuir ao desenvolvimento integral das crianças estimulando diferentes habilidades de linguagem para que através da experiência do ensino de teatro se produzissem aprendizagens significativas. No entanto, no decorrer da experiência na escola os jogos propostos não tinham sucesso porque as crianças não sabiam trabalhar em grupo e porque os laços afetivos entre elas não se estabeleciam. Como trabalhar diante dessas condições, se o relacionamento entre elas é característica fundamental para o desenvolvimento dos jogos, assim como os processos criativos da linguagem teatral?

Por conseguinte, a proposta dos jogos dramáticos se direcionou para estimular a afetividade e o trabalho em grupo, contribuindo neste sentido com a formação integral da criança. Por isso se procurou que os jogos incentivassem essas capacidades e habilidades de relacionamento com o outro dentro de espaços que relegam essas ações tão importantes no desenvolvimento do sujeito.

Assim é que relato alguns dos encontros e desencontros que tive ao desenvolver a experiência do ensino de teatro com crianças, fazendo uso do jogo dramático como recurso metodológico.

Nos primeiros encontros pensou-se em atividades que possibilitassem as crianças se conhecerem melhor e para eu conhecê-las como grupo e individualmente saber como se desenvolviam e a relação que havia entre elas.

Como já se conheciam, a ideia da atividade era que houvesse interação e reconhecessem o espaço no qual se trabalhava. Para isso, se jogou Adoleta¹⁷, mas com uma variação da brincadeira popular.

A forma proposta para o jogo seguiu o mesmo princípio: os participantes em círculo intercalam as palmas das mãos, de modo que a mão de um bata sobre a palma da mão do outro, as palmas seguem a silabação da música “A-do-le-tá, Le peti, Tole tolá, Le café, Com chocolá, A-do-le-tá, Puxa o rabo do tatu, Quem saiu foi tu!” Quando a cantiga terminar, o último participante a ser atingido será quem pega um dos seus colegas com um abraço, enquanto faz-de-conta que é um animal, o resto do grupo se desloca pelo espaço da mesma forma, fazendo-de-conta que são o animal que o mediador propõe. Quem era pego, saía.

Por meio do jogo se procurou que os alunos se aproximassem de uma forma respeitosa e afetiva entre eles enquanto faziam de conta ser animais, alguns dos casos só imitaram o bicho e em outros apareceu a representação. Bichinhos fugindo em família do predador, encontros com amigos para brincar e processos individuais como bichinhos cansados de fugir com medo de serem presos foram algumas das imagens que surgiram nesse jogo. A proposta foi bem recebida pelos alunos, mas foi difícil ter controle total da atividade, já que alguns deles aproveitavam o momento de deslocamento ou de bater palma do outro para incomodar os colegas.

O abraço no jogo tem a função de perceber, sentir, reconhecer o outro para fortalecer as relações. O abraço como movimento expressivo da afetividade permite que a criança se perceba a si mesma e ao outro, e nesse reconhecer estreitar os laços afetivos. Segundo a pesquisadora Valcira de Oliveira Pinto na sua dissertação *O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte* (2010) o desenvolvimento humano se dá nas interações humanas e “o corpo é condição essencial à existência humana e locus de expressão emocional” (p. 41). Assim, de acordo com tal reflexão, “a criança adquire consciência de si e do outro mediante as interações corporais [...]

¹⁷ A brincadeira foi trazida pelos franceses durante a imigração deles ao Brasil, a música é oriunda de canções infantis desse país, pelo que com o tempo foi sofrendo variações pela dificuldade com a língua. Um grupo de crianças intercala as mãos, um dos jogadores coloca a mão direita sobre a esquerda do outro. Cada um tem que bater na mão do outro enquanto cantam a música, eles vão passando a palma, até atingir a letra "u", se conseguir bater na mão se desclassifica ao jogador que recebeu a palma, se não o outro jogador sai do jogo.

e na forma como ela vive a sua corporeidade define a sua capacidade de auto aceitação e aceitação do outro” (MATURANA e REZEPKA apud PINTO, 2010, p. 41), dessa forma, o movimento corporal é necessário para nosso reconhecimento. Em suma, o abraço é uma necessidade afetiva para nós, sujeitos, assim como uma forma de nos sentirmos vivos, de ter consciência deste outro através do contato corporal.

Assim, a interação corporal nos momentos lúdicos facilita que a criança pense e aja por meio do corpo. Nas crianças da escola observou-se que a interação corporal ocorria de maneira mais respeitosa e afetiva a cada momento, nos momentos lúdicos e fora deles. Nas reflexões, por exemplo, quando exteriorizavam as emoções que as atividades provocavam, faziam uso de gestos ou ações corporais que complementavam suas falas. De acordo com Valciria de Oliveira, o corpo como lócus da expressão emocional faz com que as ações cotidianas sejam pautadas pela emoção e razão, de modo que as emoções são fundamentais para o raciocínio.

Ao final do encontro ouviram-se frases como “Foi legal”, “Gostei do jogo”, “Gostei de ‘x’ momento”, no entanto, o mais valioso para o professor é saber o porquê desses ‘legal e gostei’. Então, perguntou-se o que e porque gostaram do jogo? Entre as justificativas das crianças:

Criança 1: “Gostei da possibilidade de me transformar em diferentes bichos”

Criança 2: “Foi divertido pegar ele (referindo-se a um colega) ”

Criança 3: “ Gostei da brincadeira, de tudo”

Ouvir as crianças possibilita saber se os objetivos foram ou não alcançados, e se é necessário mudar de dinâmica.

Nas respostas simples dos alunos se pode observar que eles perceberam as mudanças nas formas de jogo, achando engraçados ou divertidos os formatos em que as coisas aconteceram. Dessa forma é possível intuir se a criança envolveu-se com o que foi proposto, deixando vestígios na sua experiência. Não é só na fala deles que se dá conta disso. Na prática, enquanto eles fazem, nós, os mediadores, observamos que as ações que eles realizam são prazerosas, o que é verificado em seus gestos e na forma de se expressarem. Havia os que gritavam pela excitação que o jogo produzia, sorrisos e expressões de alegria se faziam visíveis na interação propiciada pelo jogo.

Em outro momento fazíamos uso de exercícios que envolviam o corpo e o seu deslocamento no espaço. A utilização do corpo na escola segundo o psicopedagogo Esteban Levin (2005) se restringe à hora de recreio e à aula de Educação Física. Nas aulas de teatro a criança é incentivada a usar o corpo de forma expressiva, fisicalizando gestos e emoções, canalizando toda a energia, desenvolvendo suas potencialidades e estabelecendo contato físico com os colegas.

As observações que faço do grupo é que não há união entre os alunos, as relações são difíceis, as brigas são frequentes entre eles e o estabelecimento de vínculos com alguns dos seus colegas, de comportamento mais conflituoso, torna-se difícil. Por essa razão algumas vezes é complicado realizar atividades que impliquem no trabalho em duplas ou em grupos. Mas no caminho, observa-se que depende, em alguns casos, do tipo de exercícios ou jogos propostos. Alguns envolvem o grupo inteiro ao mesmo tempo.

O fato de evitarem trabalhar com o colega dificulta a imersão nas atividades propostas e a fluidez do desenvolvimento da aula, pois a mediação do professor se faz necessária de forma constante. As atitudes conflituosas quando estão em duplas impedem a produção dos seus próprios aprendizados e da incorporação do que estão fazendo.

Quando estes problemas se apresentam dentro do grupo, o professor no papel de mediador lida com as diversas situações de recusa e estimula as crianças para fortalecer suas relações como grupo. A maioria das atividades propostas nas aulas de teatro dependem da relação com o outro, assim, a disposição dos jogadores e a confiança no colega é fundamental para a realização destas. Por este motivo, cabe a nós professores encontrar maneiras de mediar essas situações com tranquilidade fazendo que a criança se sinta confiante em participar.

As condições materiais e de espaço que enfrentam os professores para desenvolver seu trabalho docente nestas escolas são precárias e os professores devem resolvê-las com o que tiver disponível. Os espaços físicos não são os adequados para realizar atividades correspondentes ao ensino de teatro, pelo espaço reduzido e os obstáculos que possam apresentar as salas, enquanto materiais, geralmente faltam coisas básicas necessárias para a interação das crianças, como caixas de som, *crayons*, etc. Isto faz com que a liberdade das crianças para explorar diversas ações se encontre limitada, mas também se

incentiva à experimentação das variadas formas de habitar esses espaços e de utilizar as ferramentas que tenham na mão.

Em nosso caso, as aulas aconteciam habitualmente na biblioteca da escola, um lugar pequeno para a quantidade de alunos que se tinha, no entanto por questões administrativas foi indispensável mudar-se, fomos para a própria sala de 3º ano. Por isso o espaço exigia reorganização, retiramos as carteiras ao começar aula e a sala foi reorganizada transformando-se num lugar mais apropriado para as atividades.

O espaço modificado ampliou as possibilidades de deslocamento e facilitou a realização dos exercícios de aquecimento corporal com maior amplitude, fora do chão, em diferentes níveis e velocidades. Com estas atividades procura-se que a criança se aproprie do espaço redimensionado. Ryngaert (2009) afirma neste sentido que os estímulos aos alunos desde o começo é um fator importante para definir como será recebido o novo espaço e o que acontecerá dentro dele. Se realizam exercícios onde o movimento corporal se faça consciente, assim como a exploração das possibilidades de ocupação do espaço.

Outras formas de habitar os espaços físicos é a participação deles como protagonistas na sala de aula para promover seu desenvolvimento de capacidades como a tomada de decisões, respeito, organização e liderança. Estar na posição de líder faz com que haja intercâmbio de atitudes, pensamentos, conhecimento e emoções que serão compartilhadas a partir das individualidades. Deixar para cada um a responsabilidade de propor movimentos que farão parte do trabalho de aquecimento é uma ação que potencializa a capacidade participativa. Com isto, a criança resolve colocar-se em duas posições, aquela na qual ouve e faz, e aquela onde conduz e faz acontecer; ela se posiciona num lugar de trocas diante de seus colegas. Segundo Ryngaert (2009), o espaço de jogo é um lugar de encontros e trocas.

Cada parte que compõe a aula deve ser levada em conta de maneira cuidadosa. Os professores precisam de um planejamento preciso e flexível durante o processo, portanto, o trabalho em conjunto é essencial. Por outro lado, o caráter da aula, funcionalmente, deve procurar ser progressivo, ou seja, cada atividade que faz parte dela deve se relacionar entre si para cumprir os objetivos.

Durante o processo de trabalho em parceria com o professor de teatro da turma percebemos alguns problemas que impediam o desenvolvimento orgânico da

aula - reconhecido como reflexo da falta de diálogo entre nós. Finalmente, em conjunto, conseguiu-se elaborar um planejamento que vinculasse as propostas entre si para possibilitar uma evolução dos alunos na participação dos exercícios.

Depois de ter refletido sobre os equívocos no planejamento das aulas, buscou-se levar em conta as falhas do processo de ensino para a melhora das dinâmicas de trabalho. Assim, nas próximas atividades procurar-se-ia estimular a imaginação através do uso do corpo e do espaço através de cinco exercícios planejados conjuntamente: deslocamento do corpo no espaço, a construção de uma máquina, faz-de-conta, fotografias e lugares específicos.

O deslocamento do corpo no espaço foi trabalhado com os princípios básicos com os que já se vinha experimentando: exploração de diferentes níveis, expressão corporal e ritmo¹⁸. A construção da máquina é mais um exercício que parte da individualidade para gerar coletividade, a ideia é que se pense em uma máquina que faz um movimento inicial e aos poucos adicionam-se outras partes da engrenagem. Com o faz-de-conta provocou-se a criação de imagens de animais, objetos, etc., em situações específicas, por exemplo: os cães em um circo. Para as fotografias era proposta a elaboração de imagens fixas a partir das representações feitas na atividade anterior e, como na máquina, estabelecer relações com os colegas para compor a foto. Lugares específicos foi um exercício que precisava do uso da imaginação e das experiências das crianças para recriar lugares em condições específicas.

Um exemplo das criações das crianças com estes exercícios é a praia com areia quente quando realizam “Lugares específicos”. Elas começaram caminhando pelo espaço na areia e quando era frito que ela estava quente seu caminhar se diferenciava do anterior e reagiam conforme as experiências de cada uma, algumas corriam, outras davam pulinhos e outras pareciam gostar da temperatura. Logo depois foram aparecendo vendedores de queijo coalho, uma criança faz como se levasse a churrasqueira na mão e grita “Vende-se queijo coalho, quem vai comprar, quentinho no palitinho” e os compradores foram se aproximando, enquanto outros

¹⁸ Algumas das vezes para este tipo de exercício evitou-se que as crianças interagissem entre si no começo, porque perdiam rápido a concentração, então recorreu-se ao congelamento, já que isto permitia a escuta entre elas, ao colocarem-se em posição de escuta havia uma resposta do outro.

jogadores estavam construindo figurinhas de areia e brincando no mar. Assim de repente apareceu uma família num dia de praia.

Para este encontro percebemos que as crianças estiveram mais participativas, seus corpos estavam dispostos, em estado de presença, disponíveis e abertos a relacionar-se com o outro, sem bagunçar. Podemos deduzir que surgiram “corpos abertos à aprendizagem”, isto quer dizer, a criança aprendeu a se comunicar fazendo uso das suas experiências e emoções suscitadas. A professora Chantel Lepage (2013) refere-se à situação da seguinte forma “Ele aprende a se expressar com ajuda de uma linguagem simbólica ao fazer uso da imaginação, suas emoções e suas experiências, as quais ele comunica com seu corpo e sua voz” (p. 14).

Para finalizar se pediu que deitassem no chão com os olhos fechados e pensassem nas atividades realizadas e nas sensações e emoções que surgiam, uma vez concluído iniciou-se a roda de reflexão. Na roda, os pequenos falaram das ações específicas que realizaram e mesmo que alguns não falassem das suas emoções o próprio corpo se expressava. Entre as falas dos alunos:

Criança 1: “Tinha medo dos animais que apareceram” (Referindo-se as condições específicas)

Criança 2: “Não conseguia adivinhar o que eles estavam fazendo” (Faz-de-conta)

Geralmente, nas atividades propostas, observamos a espontaneidade da criança na realização dos exercícios, de forma que o caráter lúdico estava presente no jogo que os pequenos experimentavam. As crianças sabem que a Arte faz parte da formação que elas recebem na escola e é um lugar, ou melhor dito, um espaço onde o jogo é uma das ações que mais predomina dentro da aula, acompanhado de momentos de reflexão sobre o que acontece para se conscientizarem do porquê das atividades. Ser conscientes do que está ocorrendo faz com que o jogo aconteça, nas palavras de Ryngaert (2009): o jogo se desenvolve pela consciência do jogador e por exercícios específicos, mantendo o caráter lúdico.

As brincadeiras que são desenvolvidas com as crianças têm relação próxima a sua realidade, à condição dela enquanto criança e na sua relação com seu meio. Refiro-me a brincadeiras e jogos que geralmente se jogam na infância por tradição, herdadas pela nossa cultura. Um exemplo disso foi *Adoleta* (apresentado

anteriormente) e outras como *Cabo de guerra* e *Tá pronto seu lobo*¹⁹, utilizadas como pré-texto para experimentar a linguagem dramática.

Nestas atividades a mediação do professor é consecutiva, pois ele propõe as condições em que a brincadeira se desenvolve. Para jogar *Cabo de guerra* se formaram dois grupos que puxavam uma corda imaginária. O propósito foi fazer uso da imaginação dramática para dar vida a essa corda e as equipes que competem se enfrentaram em diferentes situações. O professor neste caso propôs os ritmos e situações: tormentas, vento forte, dia extremadamente quente, etc. Conforme o jogo se desenvolvia se observou às crianças falando entre elas segundo suas representações. “Estou com muita sede, não consigo puxar mais” (Dia extremadamente quente, a criança encurva seu corpo e tira a língua) “Bora, você consegue sim”. Do outro lado se escuta: “Puxa mais forte vamos ganhar”.

Para jogar *Tá pronto, seu lobo?* as crianças seguem as regras da brincadeira popular, mas adverte-se que há algumas modificações para brincar. A estrutura do jogo continua sendo a mesma, escolher um lobo que se prepara para pegar uma criança, só que durante essa “preparação” o lobo coloca em ação todas as atividades que na brincadeira original só se falava. Os jogadores da roda, ao perguntarem “Está pronto, seu lobo?” deviam ficar atentos ao que o lobo estava a representar e adicionar-se com uma ação que complementasse a do lobo, dessa maneira, de um em um foram construindo uma situação até decidirem sair a pegar algum colega. Enquanto se desenvolvia a brincadeira ouviram-se frases como “O que ele está a fazer” “Ela está penteando-se” “Eu já sei!” “Não sei como fazer”. Neste encontro a mediação teve suas falhas e, por conseguinte, o jogo dramático não aconteceu como se esperava.

Alguns psicólogos têm se reportado ao estudo da infância e aos processos de aprendizagem dela e afirmam que o jogo estimula o desenvolvimento do pensamento na criança. Para o psicólogo Jean Piaget (1990) dois dos processos

¹⁹ A brincadeira popular consiste em escolher uma criança para ser o lobo e ficar escondida. As outras crianças de mãos dadas fazem uma roda e começam um diálogo com o lobo:

- Vamos passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem! Está pronto, seu lobo?
- Estou ocupado tomando banho.
- Vamos passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem! Está pronto, seu lobo?
- Estou me vestindo...

A brincadeira continua até o lobo estar pronto. Quando ele sai começa a correr atrás das crianças tentando pegar uma. A primeira criança que o lobo tiver pegado será o lobo na próxima vez.

associados ao desenvolvimento cognitivo são o jogo e a imitação que permitem assimilar novas experiências e conferir-lhes um significado. Diante deste contexto, os outros encontros tinham relação com a imitação e a reprodução de ações para vivenciar as diferentes linguagens de expressão de forma espontânea.

Sob este pensamento é que se propuseram exercícios que tinham relação com a imitação partindo do individual para o coletivo. A primeira atividade retomou os princípios de movimento e espaço, tratando de reproduzir e evidenciar o que o outro faz. Numa roda a criança propôs um movimento que foi reproduzido pelo grupo todo; em uma segunda fase da atividade imitou-se o que o colega ao lado fazia e adicionou-se mais um movimento, assim sucessivamente. Posteriormente elas, em grupos, propuseram uma sequência de movimentos que faria referência a uma ação específica. O segundo exercício, o *espelho*, continuou trabalhando com o princípio de movimento e reprodução. Em duplas uma pessoa fez o que o outro propôs, depois, a partir do movimento que surgiu, eles sugeriram uma história que tinha a ver com a imitação de sujeitos: surgiram jogadores de futebol, bailarinas e filhas imitando as mães.

Quando a criança faz de conta que é um professor ou um pai, está reproduzindo os comportamentos que formam parte de sua experiência vivida, do que observa e faz uma representação dramática da forma como ela percebe as coisas; ao imitar, ela aprende sobre si mesma, a relacionar-se com o outro a partir de novas experiências.

Os jogos nas aulas têm o propósito de desencadear variadas formas de vivenciar os processos criativos, de maneira que os estímulos utilizados para os provocar são diversos. Trabalhar com diferentes elementos como imagens, objetos, sons, entre outros, faz com que os alunos se mobilizem e reajam às experiências instauradas, conseguindo, a partir dessas interações, conhecerem melhor a si e a seus colegas.

Um dos aspectos metodológicos para desenvolver processos criativos em teatro é o uso de materialidades²⁰ cuja utilização contribui para a criação de novos ambientes na sala de aula, desperta à imaginação criativa da criança e ajuda na

²⁰ A investigadora Celida Salume no seu texto *Sobre importâncias: saboreando materialidades no processo de criação cênica* (2010) usa o termo para referir-se a elementos concretos a partir de sua própria materialidade e considera-a como um ponto de partida para a investigação cênica. Explica que esses elementos podem ser uma imagem, uma música, um elemento da natureza, um objeto, o fragmento de um filme, de um texto literário ou dramático.

elaboração de atividades para inspirar os alunos a participar e envolver-se nas experiências. Sob esse aspecto a professora e investigadora Célida Salume (2010) menciona:

A utilização de textos, músicas, imagens, objetos e acessórios como pré-texto, no trabalho de teatro desenvolvido com crianças e adolescentes, causa muito mais impacto do que uma simples orientação. Instaurar um jogo ou improvisação partindo de um elemento concreto motiva e inspira o grupo envolvido na experiência, contribuindo para a entrada destes em uma nova atmosfera. (P. 3)

O trabalho com crianças deve ser dinâmico, já que elas mudam de foco rapidamente, o uso de materialidades permite que os professores realizem atividades que despertam a curiosidade delas ao mesmo tempo em que as relações afetivas se fortalecem, isto pelo encantamento que produz interagir com objetos que comumente não são utilizados em sala de aula.

É neste sentido que o professor oferece uma dinâmica diferente àquela que se vinha praticando e trabalha a partir de uma materialidade utilizando-a como pré-texto para a construção do faz-de-conta infantil. O professor Claudio leva tecidos para desenvolver uma das próximas atividades (ver Figura 1) e enquanto ele disponibiliza-os, a criança escolhe um, em ato contínuo começam a aparecer personagens como bruxas, reis, princesas, etc.

A materialidade permitiu neste dia nutrir a imaginação e os jogos facilitando à criança experimentar um ambiente rico de impulsos e estímulos. Observa-se a construção das personagens a partir dos tecidos, elas passaram da imitação entre colegas à criação própria, o jogo espontâneo a partir do tecido provocou a busca das diversas personagens que exploraram. Algumas delas se caracterizavam pelo figurino em si e outras que se distinguiam pela forma em que eram representadas pelas crianças (ver Figura 2).

Figura 1 - Alunos do 3º ano brincando com tecidos.



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 2 - Crianças mostrando suas personagens.



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

O uso da materialidade, portanto, além de permitir que as crianças vivenciassem seus processos criativos, fortaleceu as relações afetivas, pois o diálogo e as trocas se fizeram presentes toda vez que havia uma interação com o objeto e o outro, ajudando-se a criar figurinos ou personagens. O que pode parecer estranho num ambiente onde os desentendimentos são mais presentes. Houve trocas de tecido para experimentar diferentes possibilidades na construção de personagens, figurinos, criação de histórias em grupo e para resolver em conjunto diferentes utilidades da materialidade.

Figura 3 - Construção de histórias em grupo.



Fonte: Arquivo Claudio dos Anjos (2016)

As propostas de trabalho do professor Claudio enriqueceram o meu planejamento inicial, pois é necessário considerar que as materialidades são dispositivos para desenvolver atividades que estimulam e despertam a criatividade infantil, ao tempo que se reconhece a utilidade e funcionalidade de quaisquer objetos como fator de criação. Segundo o Richard Courtney “o jogo varia de acordo com as alterações do meio: a criança irá utilizar em seu jogo qualquer novo objeto ou máquina que estimula sua fantasia” (1980, p. 210), a habilidade das nossas crianças de converter qualquer objeto em brinquedo incita ao desenvolvimento de

atividades lúdicas provenientes da sua própria fantasia para expressar motivações, sentimentos.

Depois de ter experienciado diversos jogos que faziam uso das materialidades para desenvolver histórias contadas por eles (à aparição dos jogos dramáticos e a ressignificação de qualquer objeto) voltamos às atividades que fazem uso do jogo tradicional.

Com a ideia de motivar aos alunos a desenvolver-se com aquilo que lhes é comum, que reconhecem, se fez uso do jogo tradicional infantil e de uma outra atividade já trabalhada e reconhecida por eles, as estátuas, para fomentar o ato de compartilhar com o colega e promover entre eles a importância do trabalho em grupo.

Uma estratégia utilizada para atrair a atenção deles e fazer da atividade algo extra cotidiano é a apresentação de uma cantiga em espanhol para fazer ciranda “*A la rueda, rueda de San Miguel, San Miguel todos cargan su caja de miel*”. Ao ouvir a música eles estranharam. Sua reação esteve acompanhada de curiosidade, risos tanto pelo som da pronuncia das palavras quanto da confusão com a língua: “Fala de novo para mim” “Que língua é essa, Tia?” “Como é?” “Caja de *mel*” “O que significa isso, prof.?” Então eu fiz uma tradução do que estavam cantando na roda. Com vontade de ir além ao ensino e despertar a curiosidade das crianças através de ações e elementos que lhes são desconhecidos se ensinou esta música em outro idioma. Assim, as energias se recarregaram e houve disposição do corpo para continuar com a atividade.

A ideia de trabalhar com estes dois elementos (o conhecido e o desconhecido) surgiu para incentivar as crianças a participar de atividades habituais e também com outros formatos de elaboração, transitando pelo inexplorado como um dos elementos surpresa que ativa a vontade de descobrir o que está por acontecer. Ryngaert afirma que “O jogo é lugar de todas as invenções e incita a criação. Ele inquieta e seduz pelas mesmas razões, pois exige que os participantes arrisquem com tentativas que rompam o *savoir faire* habitual [...]” (1980, p. 72), em aderência a esta ideia podemos ressaltar que o aluno, mesmo sentindo-se confortável com aquilo que conhece, precisa arriscar-se para descobrir que apesar de que há formas “estabelecidas” para fazer as coisas, existem outras possibilidades para sua realização.

Os jogos tradicionais são brincadeiras que formam parte de nossa herança cultural, passando de geração em geração, cujas formas de brincar se reproduzem ou se modificam conforme as épocas, regras e formatos preestabelecidos, no entanto, lembremos que o jogo é dinâmico e podemos propor variações para jogar, sem esquecer qual o objetivo dessa brincadeira. É neste sentido que durante os encontros se propõem atividades que formam parte do universo infantil, embora as crianças tenham perdido o interesse por razões culturais atreladas as novas formas de jogo conduzidas na maioria das vezes pelos avanços tecnológicos como se discute no Capítulo 2. Assim, procura-se modificar estes jogos para despertar a curiosidade delas e novamente estimular o interesse nas brincadeiras que também formam parte de seu universo cultural.

A variação do jogo tradicional pode ser exemplificada com uma atividade que chamou a atenção deles, o *“jogo das cadeiras”*, o jogo consistia em andar pelo redor das cadeiras colocadas em oposição uma da outra, e quando a música parasse, sentar em uma delas. Habitualmente a criança que não conseguisse ocupar uma das cadeiras estaria “fora do jogo”. No entanto, para esta brincadeira o único que sai é a cadeira, os meninos ficam e quando eles sentarem terão que ser estátuas na cadeira, a ideia é que no percurso do jogo eles percebam que há diferentes formas de utilizar a cadeira: acima dela, sentados, embaixo dela, com uma parte do corpo só, etc., e ao enfrentar à falta de espaço compartilhar com aqueles colegas que “ficaram sem cadeira” (ver Figura 4).

Este jogo ajudou a socialização entre eles, mesmo que já se conhecessem, pois se relacionam, na maioria das vezes, brigando e muitas vezes são incapazes de brincar juntos e de partilhar. Com o jogo percebeu-se que é possível encontrar um espaço onde eles possam se relacionar com cordialidade e divertimento mútuo.

Para dar continuidade ao ambiente de companheirismo, a estudante Rebeca²¹, assumindo a turma, propõe uma atividade às crianças para afiançar os laços entre si porque muitos deles não se dão bem. A atividade consistia em pedir um abraço para o outro, se o outro achava que o colega era sincero respondia-lhe. O colega teria de ser convencido através da corporeidade e do jeito em que as palavras eram ditas (ver Figura 5).

²¹ Estudante de graduação em Teatro, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), motivo pelo qual se integra como professora da turma.

Figura 4 - Variação de jogo das cadeiras.



Fonte: Arquivo Claudio dos Anjos (2016).

Figura 5 - Me dá um abraço?



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A materialidade permitiu neste dia nutrir a imaginação e os jogos facilitando à criança experimentar um ambiente rico de impulsos e estímulos. Observa-se a

construção das personagens a partir dos tecidos. Elas passaram da imitação entre colegas à criação própria. O jogo espontâneo a partir do tecido provocou a busca das diversas personagens que exploraram, houve algumas que se caracterizavam pelo figurino em si e outras que se distinguiam pela forma em que eram representadas pelas crianças.

Desse modo, a aula foi uma experiência boa para todos nós, tanto alunos quanto professores, pois onde geralmente coexiste um espaço para a briga, aconteceu magia. Os meninos dividiram esse momento e se divertiram enquanto aprendiam como é que se pode relacionar com o outro.

Outro dos exercícios propostos para ressaltar a ideia dos jogos é a variante do *Gato-mia*. Na roda, uma criança é eleita para ficar de olhos vendados, outra é eleita para fazer um som, qualquer variável. A ideia é que o menino de olhos vendados encontre o colega guiado pelo som, quando chegar a ele deve falar o nome da pessoa que ele acha que estava sendo imitada. Pede-se aos alunos para ficarem calados enquanto o colega está fazendo os sons, já que o outro, o de olho fechado, pode se distrair com os barulhos. Com este exercício estimula-se à criança a utilizar outras linguagens para comunicar-se com o outro, além de conduzir e guiar o seu colega, se dispõe o corpo a aquilo que possa acontecer.

Figura 6 - Crianças brincando da variação Gato-mia.



Fonte: Arquivo Claudio dos Anjos [2016].

Para dar continuidade ao trabalho que vinha desenvolvendo-se com a voz, a professora realiza outra atividade com sons. No entanto, ela pede para ser um trabalho que também envolva o corporal e, somado a isso, sejam capazes de encontrar ritmo na brincadeira e no exercício individual. Numa roda, cada criança faz um som diferente enquanto o colega do lado propõe o seu, cada um deve perceber quando e em que momento o colega propõe para levar o exercício até o final, passando por cada um dos participantes.

Numa aula onde o barulho é uma constante entre as crianças, as propostas foram um dispositivo para dissipar a energia incontrolável entre eles. Refiro-me aos momentos em que elas descarregam suas energias como panelas de pressão e são incapazes de prestar atenção quando o outro está fazendo ou dizendo, e a interrupção quando o professor fala. O avanço foi bom, já que as crianças perceberam com as atividades que existem momentos onde é necessário guardar silêncio para ouvir o outro quando está participando, isto foi compreendido através da frustração ao estar de olho fechado procurando seu colega e do outro lado fazendo que seu colega chegasse até eles.

É importante apontar que as possibilidades de trabalho com o jogo dramático são infinitas e os objetivos atingidos estão relacionados à intenção pedagógica do professor e as próprias motivações do grupo. No entanto, a partir destes exercícios se procurou a aproximação à linguagem teatral por meio do jogo espontâneo, as brincadeiras do faz-de-conta e atividades que engajaram o corpo e a sensibilidade do aluno em geral.

Para confirmar as contribuições que a proposta trouxe às crianças era necessário um olhar externo e ao mesmo tempo envolvido com os indivíduos que se observaram. Por isso, se perguntou ao professor Claudio, já que ele os conhece há tempo e distingue o comportamento e o percurso criativo do grupo, se se teve algum tipo de desenvolvimento ou contribuição ao trabalho em grupo e a afetividade delas; ao que ele respondeu:

Não devemos esquecer que foi um de seus jogos que serviu de base para a mostra de final de ano da turma. O jogo das cadeiras e as poses congeladas dos alunos dialogando com o objeto e o espaço foi fundamental para compormos a cena da mostra [...] foi possível perceber que eles adquiriram o conhecimento sobre conceitos como

ocupação de espaço, ritmo, níveis, como também a percepção da ajuda mútua e a importância da repetição para o fazer teatral. (DOS ANJOS, 2017).

Ainda assim, é difícil nomear as contribuições ocorridas na formação de cada uma delas, pois afirmar que houve uma quebra com as formas de trabalho e de relacionamento que vinham desenvolvendo seria enganoso até porque a estadia foi de curta duração e uma intervenção deste tipo precisa de continuidade e renovação. Daí que a observação partisse do desenvolvimento delas num sentido progressivo durante minha passagem pela escola, de tal sorte que as atitudes que tiveram fizessem a diferença em diferentes momentos e contando com que as experiências instauradas as atravessarão. Claudio neste sentido me disse: “No mais, fica difícil mensurar o que de fato contribuiu para a formação de cada indivíduo em sua complexa individualidade, mas o pouco que aprenderam é de grande valia”.

Finalmente, é durante as atividades que as reações das crianças falam, dando conta de alguma ou outra forma se elas estão sendo tocadas ou simplesmente atuam mecanicamente. Em jogo se faz visível quando elas se comprometem com o que estão fazendo, não simplesmente no ato de jogar, mas na ação que é proposta pelo mediador, por causa disto é necessário ressaltar que a mediação do professor é importante, já que ele é como um detector que percebe como a criança está se sentindo e continua agindo para enriquecer as experiências delas, e que os vestígios destas contribuam no seu desenvolvimento.

3.2 O JOGO DRAMÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL

As atividades propostas na aula objetivam o uso do jogo dramático como recurso metodológico para facilitar aos professores atividades que contribuam ao desenvolvimento infantil como parte da aprendizagem da criança e de sua participação infantil.

Aparecem aqui jogos específicos que podem ser aplicados segundo os objetivos que procuram trabalhar e uma espécie de “fórmula” que servirá como disparador dos processos criativos.

Nesta pesquisa, o jogo dramático se constrói de dois elementos, que em analogia à linguagem matemática poderia colocar-se da seguinte forma:

X = Jogo Dramático

Y = Variáveis do Jogo Portanto: **X = Y + C**

C = Jogo Tradicional

Onde o jogo tradicional “**C**” é a constante do jogo dramático, o pré-texto, e a brincadeira do *faz-de-conta* e outras atividades que fazem uso do corpo e da voz são as variáveis no jogo. Quer dizer que o jogo tradicional não necessariamente precisa do *faz-de-conta* para se desenvolver em jogo dramático, pode-se também através de atividades que façam uso das linguagens verbal e corporal. Para tanto, a união de ambas atividades dá como resultado o jogo dramático “**X**”.

Contudo, a fórmula anterior só serve para exemplificar a forma em que se fez uso das atividades lúdicas para trabalhar com o jogo dramático. O método que o compõe mistura duas linguagens: a própria da cultura infantil e aquela que se relaciona com atividades de expressão dramática.

Elegem-se as brincadeiras populares porque formam parte do imaginário cultural infantil e com o uso das novas tecnologias estão perdendo-se como linguagem comum. Afastar as crianças destas formas de brincar, em alguns dos casos, tem como consequência à perda de valores culturais, tradições e habilidades de interação, motoras e de criatividade.

O uso do jogo tradicional, além de fazer parte do imaginário da cultura infantil, produz uma identificação sócio cultural. E na experiência prática também foi utilizado como um estimulante para as crianças aprenderem que os jogos podem se modificar para que elas se divirtam de maneira diferente à que estão acostumados, mas sem alterar os objetivos da própria brincadeira. Assim, a estrutura pode sofrer mudanças para conseguir os objetivos ao tempo que se desenvolvem vivências, adquirem experiências sociais e experimentam atividades grupais.

Por outro lado, estão as atividades que estimulam a expressão dramática, necessárias para fazer acontecer o jogo dramático. O uso delas tem a ver com as atitudes da criança ao jogar, dar vida a objetos (jogo projetado) ou dar vida as pessoas, coisas ou animais imaginados (jogo pessoal), ambas formas podem ser

drama. De acordo a estas atitudes, se realizam exercícios que estimulam as formas de jogo antes mencionadas e desenvolvem suas habilidades corporais e de voz necessárias para realizar o jogo mais sincero²². A criança, desta forma, “descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva [...]. As experiências são emocionantes e pessoais e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo.” (SLADE, 1978, p. 18).

Fazer analogia com as fórmulas matemáticas não quer dizer que seja uma forma precisa de fazer acontecer o jogo dramático, mas sim uma possibilidade que de acordo a seu método pode ser aplicado pelo mediador quando precisar, fazendo uso da linguagem comum das crianças e dando valor aos costumes e tradições que formam parte da cultura popular.

²² Segundo Peter Slade “Para as crianças, seu próprio tipo de drama significa toda a ação da vida e isso é a sua melhor e mais natural maneira de desenvolver movimento e linguagem falada. A qualidade que elas desenvolvem nesse tipo de jogo é a sinceridade. É uma qualidade profunda de caráter [...]” (1978, p. 27)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O motivo que me levou a realizar o presente trabalho foi a necessidade de valorizar o teatro no sistema educativo mexicano, reconhecendo sua especificidade para evitar o seu uso como um instrumento, sem considerar a contribuição dele na formação integral da criança. Isto, como já foi ressaltado ao longo do texto, me traz até o Brasil para refletir sobre processos teatrais que se desenvolvem no contexto educacional, levando em conta o teatro como área de conhecimento.

Durante a pesquisa se observou que, apesar do teatro ser considerado componente curricular nas escolas da rede municipal de Salvador, assegurado pela Lei 13.278/2016, a prática nem sempre acontece desta forma. O “problema” está na desarticulação de objetivos das gestões escolares. Mas afirmar isto seria generalizar as dificuldades que se apresentam no ensino de teatro na educação básica. Não obstante, as experiências de colegas professores de teatro e as minhas próprias se relacionaram com essa dificuldade de diálogo entre professores e profissionais em funções administrativas na escola, visibilizando-se na falta de espaços físicos (que também está relacionado à infraestrutura das escolas em Salvador), horários limitados, dissidência de objetivos, etc.

Embora o Brasil se distancie do México ao incluir as Artes como saberes específicos na grade escolar, ainda devem ser asseguradas estratégias metodológicas que garantam a sua valorização e favoreçam experiências educativas significativas. Isto, para um sistema que apenas começa a formular propostas de ensino, é uma reflexão para realizar atividades pensadas desde a objetivação de sua função como área de conhecimento e prestando atenção às necessidades dos alunos. E, por outro lado, para um sistema que prevê a obrigatoriedade do componente, é indispensável elaborar e acompanhar junto com o professor estratégias e caminhos que promovam diferentes formas de conhecimento possibilitadas pelo teatro.

Por esse motivo, tratando-se da educação fundamental, pensou-se num caminho que articulasse uma atividade significativa para as crianças e que possibilitasse o desenvolvimento de experiências que enriqueçam a formação integral e a participação infantil.

Neste sentido, observou-se que, apesar de ainda encontrar a presença da pedagogia tradicional nas escolas, as aulas de teatro supuseram uma pequena mudança nos processos de aprendizagem da criança através de metodologias que facilitam a participação delas. Assim, é possível analisar a relação deste jogo com os processos de desenvolvimento da infância.

Verificou-se que no período da prática realizada na escola as crianças expressavam alegria de finalmente chegar no dia da disciplina, ao tempo que aquilo implicava uma excitação exacerbada dos corpos, pela liberdade de senti-los em movimento logo depois de uma jornada presos nas cadeiras e sem deslocação pelo espaço. Desse modo, fica evidente que o ensino de teatro significa algo para as crianças, uma possibilidade de mudar sua relação com uma área de conhecimento, e em primeira instância dadas as reações, um lugar onde sua liberdade e autonomia são respeitadas sob mediação do professor.

Por tal motivo, abrir e incentivar este espaço que promove o uso do corpo é importante na aprendizagem das crianças, procurando que o cognitivo, o afetivo e o sensível caminhem em compasso a favor da formação integral dos alunos. É evidente na prática que os alunos estão ávidos por experimentar outros métodos educativos, pois eles se tornam mais comunicativos e participativos quando há oportunidade de se expressar, ao mesmo tempo em que eles pedem as aulas: “ô, prof. quando é que a gente tem aula de novo? ”, “Prof. o que vamos fazer na seguinte aula? ” “É muito tempo até a aula acontecer”.

As aulas de teatro motivavam às crianças a expressarem suas experiências e pontos de vista de forma direta e indireta, pois quando se envolviam no jogo dramático elas tornavam visíveis as ações ou personagens que criavam. Aquelas criações vinham do que elas pensavam, sentiam ou imaginavam. Finalmente, quando opinavam sobre sua relação com a experiência do jogo, elas comunicavam de maneira direta como viam as atividades planejadas. Neste sentido, se percebe que a relação suscitada com o jogo favorece as experiências de participação infantil para objetivar seu desenvolvimento integral.

A voz do sujeito é essencial nas atividades teatrais para fazê-las acontecer, pois é através de nosso corpo e de nossas interpretações que representamos o mundo. Agostinho (2010) sugere que a participação implica “expressar livremente opiniões, pensamentos, sentimentos e necessidades...”, portanto, através do teatro os jogadores participam com suas intervenções, já que elas são produto das

expressões de cada um. De modo que o ensino de teatro no contexto educativo incentiva às crianças a participarem de forma mais ativa porque se abre um espaço onde elas continuamente comunicam o que pensam, sentem, etc.

Ao trabalharmos em lugares destinados à infância, como no contexto da educação básica, damos conta que são poucas as iniciativas e práticas que dão voz a ela. Como sujeitos abertos à transformação e constantemente em mudança, precisamos de pedagogias diferentes das desenvolvidas tradicionalmente, já que os interesses das crianças mudam e com eles a cultura. Por isso considero necessário procedimentos metodológicos que aproveitem os saberes que têm amplas possibilidades por si só e que não são valorizados pelas práticas que lhes destinam.

Por meio do jogo dramático as crianças dão conta do que pensam, sentem, e ao fazer uso dos diferentes tipos de linguagens elaboram mensagens do que perceberam pelo corpo e pelos sentidos, de maneira que, como afirma a professora Viviane Mosé (2017), devolvem-no como gesto, criação, teatro. Desta forma ele não perde sua especificidade e as crianças participam livremente destes processos criativos, percebendo-se compreendidas e livres para expressarem-se, importante na construção da própria infância e da participação da vida social.

Por outra parte, um fato fundamental por compreender ao aprofundar sobre a relação do jogo dramático nos processos de desenvolvimento pessoal é a importância da figura do professor como mediador, já que ele conduz a experiência como um “aliado amoroso” que participa de suas ficções jogando junto com eles, não somente como aquele que suscita o lúdico através das provocações (LOPES, 1989; PUPO, 2005; SLADE, 1989). Nossa mediação, ao nos assumirmos como mais um aliado do jogo, ajuda na relação fundamental que deveria estabelecer-se no trabalho com crianças fora de *adultocentrismos*, colocando-o como seu par.

A prática na escola dá conta da necessidade da mediação porque apesar de encontrar intrinsecamente a possibilidade de expressão no jogo dramático deve haver uma condução por parte do professor para que a criança se sinta estimulada a dizer e/ou fazer, e reconheça seu lugar de fala. A prática possibilitou evidenciar as duas faces da moeda, pois nos meus primeiros encontros com as crianças suas maneiras de olhar e perceber as coisas estavam presentes nos exercícios propostos. No entanto, não parei para fazer uma pausa e lhes perguntar o que achavam daquilo que estavam fazendo, o que sentiam, porque gostavam ou não de fazer aquilo, etc. Em contraste, havia momentos em que o professor Claudio, que

também intermediava esses exercícios, procurava esses lugares de diálogo antes, durante e depois das atividades.

Afinal, se participar implica a opinião dos diferentes pontos de vista do educando, o papel do “aliado amoroso” não é somente para guiá-los durante os processos criativos que promovem vivências participativas, mas sim reconhecer sua contribuição ao mundo sem restringir suas falas e levando em conta suas necessidades na aula.

Portanto, as vivências surgidas neste caminho problematizam a importância do jogo dramático no ensino fundamental, procurando contribuir nas discussões sobre o estímulo à participação infantil para enriquecer as experiências das crianças e da sua formação integral.

Algumas das vivências que se analisaram dentro da sala de aula traçaram o caminho que precisava ser desenvolvido na pesquisa. A resistência das crianças a trabalhar em grupo e a falta de afetividade entre elas evidenciou a necessidade de estimular experiências que fortaleceram os vínculos dos alunos. Por tal motivo, esta relação que se propicia com o jogo dramático permitiu experimentar o valor de trabalhar com os outros e de se relacionar afetivamente entre eles.

O jogo foi um elemento lúdico que permitiu vivenciar de forma mais prazerosa o trabalho em grupo e fortaleceu as relações afetivas. Isto teve um papel imprescindível na instauração de experiências ao promover a relação com o outro para o compartilhamento de cultura.

As atividades propostas acionaram o trabalho em grupo e tentaram reforçar os laços afetivos através da interação com o jogo e desta forma se estabeleceu uma diferença nas dinâmicas de trabalho e desenvolvimento cotidiano da escola.

Durante os jogos houve nuances de empatia entre eles e conforme se envolviam mais nas atividades alguns tinham maior disposição de dividir e construir experiências em conjunto. No entanto, é difícil dizer que mudaram por completo seu comportamento para com seus pares, mas é possível ressaltar que esses momentos determinaram uma mudança na forma como vinham se relacionando. A continuidade destas atividades é necessária para a contribuição do desenvolvimento das crianças para que se faça visível na individualidade.

De fato, não se trata de fundamentar o caminho numa visão única, mas a escolha do jogo dramático segundo a visão anglo-saxã para realizar esta experiência prática contribui com a ideia de continuidade e de conhecimento

progressivo do teatro. Ao entendermos ele como área de conhecimento, o uso do jogo dramático nesse sentido, “introduziria” as crianças gradativamente na área, aproveitando suas formas de jogo específicas a sua faixa etária.

Apesar de se realizar uma experiência com um grupo determinado de crianças, se procurou que estes caminhos e espaços de participação fizessem uso do jogo dramático desde as primeiras séries para que aos poucos elas absorvessem os valores teatrais. No entanto, o uso dele como recurso base para desenvolver estas aprendizagens não excluiu outras metodologias que podem acrescentar conhecimento sobre teatro.

Recorrer ao jogo tradicional como pré-texto para desenvolver o jogo dramático se relaciona diretamente com o uso do corpo. De acordo com a discussão apresentada no segundo capítulo, hoje as crianças têm menores possibilidades de movimento pela interação com os aparelhos eletrônicos, sendo que involucrar o corpo propicia interações favoráveis para a socialização, transmissão de cultura e afetividades. Brincar com jogos tradicionais possibilita o resgate de valores culturais que vão desaparecendo.

Por outro lado, depois de refletir sobre a mediação do professor, é fundamental apontar o aspecto negativo da experiência prática na escola com o uso do jogo tradicional como potencializador do jogo dramático: cair no jogo espontâneo sem nenhuma finalidade dramática. A partir desta experiência percebo que o cuidado do seu uso como recurso através de uma mediação objetiva evitará que as atividades propostas não se afastem de seu direcionamento.

Em suma, o jogo dramático no ensino de teatro é um elemento que estimula experiências que podem favorecer ao desenvolvimento integral dos educandos para uma transformação sobre a compreensão da criança como categoria social, reconhecendo o papel participativo e sensível dela em tempos de vulnerabilidade infantil.

A criança continua sendo confinada, não somente nos espaços que devem sua existência a ela, mas também nos estudos “que compreendem a infância como categoria permanente em nossas sociedades” (SOTO, 2012, p. 81). Esta pesquisa faz articulações interdisciplinares pelo próprio campo de ação dela, de forma que ao tratar com crianças a sociologia da infância tenta ocupar um espaço nesta reflexão para “compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância” (SARMENTO, 2008. p. 2).

Dito desta forma, gerar espaços que contribuam à discussão sobre a concretização dos lugares de fala da infância abre perguntas sobre as metodologias que podem ser utilizadas por meio da linguagem teatral para abordar o estudo da infância. Questionando-nos sobre o benefício que a prática teatral tem ao incluir de forma mais participativa às crianças como sujeitos de análise social.

Por conseguinte, esta análise abre diálogo com profissionais que tentam reconhecer as infâncias nos sistemas educativos através da atividade dramática, e quem sabe abrir portas para suscitar estudos sociológicos da infância a partir do ensino de teatro.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infancia e Historia: Destrucción de la experiencia y el origen de la historia**. Traducción Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2007

AGOSTINHO, Kátia. **A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões**. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), p. 69-85, 2016.

_____. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese de doutorado nos Estudos da Criança, Uminho/Pt., 2010.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

BARCELOS, Helena. **Desenvolvimento da linguagem teatral da criança**. *Revista de Teatro da SBAT-Seminário de Teatro Infantil, Serviço Nacional de Teatro-MEC*, p. 30-34. 1975.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BIDERMAN, Iara. **Estamos criando analfabetos motores**. Entrevista Luiz Roberto Rigolin, *Folha De São Paulo*. 9 de setembro de 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96**. 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei 13.278/2016, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 3 de maio 2016. Seção 1, p.1

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p, Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Data de acesso 05/07/16

BRITO, Iremar. **O jogo teatral na pedagogia da criação cênica**. *O percevejo Online*, 1(2), 2009.

BROOK, Peter. **O espaço vazio**. Lisboa: Orfeu Negro. 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. *Revista da Faculdade de Educação* 24 (2), p.103-116, 1998.

_____. **Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado de brincar:** depoimento. [Março, 2010] São Paulo: *Revista Nova Escola*. Entrevista concedida a Thaís Gurgel.

_____. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CABRAL, Beatriz AV. **Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia.** In: Memória ABRACE. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. São Paulo: UDESC, 2007, p. 251-257.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Edições Cotovia, Lisboa. 1990. Courtney, R. **Jogo, teatro e pensamento.** São Paulo: Perspectiva. 1980.

CANDA, Cilene N. e Soares, Leila da Franca. (No prelo) **O faz de conta na educação infantil: Um estudo sobre o imaginário da criança e a formação docente.**

_____. **A arte como direito da infância e a sua inserção no ensino fundamental de nove anos.** *Revista Espaço* 19 (1); 121-134. 2012.

CARAVEO, Yolanda C. e Stopen, María M. **Diálogo de saberes sobre participación infantil.** México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2001

CARNEIRO, Maria Ângela B (org.). **Memória e patrimônio: a cultura da infância e o brincar.** In *Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos.* São Paulo: Editora RBB Ltda/MINC, 2009.

COLÁNGELO, Adelaida. **La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje.** *Serie Encuentros y Seminarios*, Disponível em www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf Acesso em: 24/04/2017.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento.** São Paulo: Perspectiva, 1980

DEL CASTILLO-ALEMÁN, Gloria. **Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza.** Pontificia Universidad Javeriana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), enero-junio, 2012.

DEMÉTRIO, R. V., Bodenmuller, S. C., & Agostinho, K. A. **Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos.** *Zero-a-Seis*, 17(32), p. 224-239, 2015.

DO NASCIMENTO, Cláudia Terra; BRANCHER, Vantoir Roberto; DE OLIVEIRA, Valeska Fortes. **A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas.** *Revista Contexto & Educação*, 23 (79), p. 47-63, 2013.

EISNER, Elliot. **Educar la visión artística**. Barcelona: Paidós, 1972.

FARIAS, Sergio. **Arte, educação e conhecimento**. ArteEduca. Revista do Liceu das Artes e Ofícios da Bahia, 2006.

FERRAZ, H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar: Nascimento de la prisión**. Bueno Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto**. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2012.

FRIENDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender o resgate do jogo**. Modern, São Paulo. 1996.

GRAZIOLI, Fabiano T. **As abordagens dramáticas e a presença do teatro nas escolas brasileiras: reflexões sobre uma realidade**. Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI, 6 (9), p.58-66, Maio 2010.

HORTÉLIO, Lydia. **Sonho com o tempo em que poderemos falar em integração nacional através da cultura da criança**: depoimento. [2010] São Paulo. Criança e Consumo - Entrevistas. vol. 5: A Importância do Brincar - Projeto Criança e Consumo - Instituto Alana

HORTÉLIO, Lydia, REYES, Yolanda. No caminho da leitura: A importância das palavras, das narrativas, e do brincar na primeira infância. In: **Crianças e jovens no século XXI: leitores e leituras**. / Dolores Prades [Editor]. São Paulo: Livros da Matriz, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Madrid: Alianza Editorial, 1970.

JARAMILLO, Leonor. **Concepción de infancia**. Universidad del Norte, *Zona próxima*, no. 8, diciembre, p.108-123, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko. M. **O jogo e a educação infantil**. Perspectiva, 12 (22) p.105-128, 1994

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Revista Textos do Brasil, 2 (7), 1999.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. *Educação e Sociedade*, 27 (96), p.797-818, 2006.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais**. 4 edição. São Paulo: Perspectiva. 2001.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira da Educação, (19): 20-28. 2002.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução Alfredo Veiga- Neto. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

LEVIN, Esteban. **“O corpo ajuda o aluno a aprender”:** depoimento. [Fevereiro, 2005] São Paulo: *Revista Nova Escola*. Entrevista concedida a Paola Gentile.

LISAUSKAS, Fabio F, et. al. **A participação das crianças na gestão democrática de unidades de educação infantil: a perspectiva da sociologia da infância.** p. 1-41, Disponível em <http://grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR02.PDF> Data de acesso: 15/06/2017

LOPES, Joana. **Pega teatro.** Campinas, São Paulo: Papirus. 1989.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Ludicidade: o que é mesmo isso,** p. 22-60. 2005. Disponível em: http://poseducacaoifbaiano.com.br/wp-content/uploads/2014/11/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf Data de acesso: 28/12/2016.

MEIRA, Ana Maria. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea.** Psicologia & Sociedade, 15 (2), p.74-87. 2003.

MEJÍA, Jairo R. **El arte en la educación, según Herbert Read.** Revista Aleph, n.141, abril/junio 2007.

MELLOU, Eleni. **Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children, Early Child Development and Care,** Vol. 112:1, p. 85-107, 1995.

MENDONÇA, Celida S. **Sobre importâncias: Saboreando materialidades no processo de criação cênica.** In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Laranjeiras- SE/Brasil, 22 a 24 de setembro. 2010.

_____. Preliminares: sobre infância: corpo, Educação e Teatro. In: CANDA, Cilene e MENDONÇA, Celida Salume (org.). **Paisagens Educativas do Ensino de Teatro na Bahia:** saberes, experiências e formação de professores. Editora EDUFBA. (No prelo, 2017).

_____. **Corpo e imaginário no processo criativo: O deslocamento do Mito Teatro.** *Diálogos Possíveis*, 6 (2), 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

MOREIRA, W. W. **O fenômeno da corporeidade.** In: Pensando o corpo e o movimento, org. Estélio H. M. Dantas. Rio de Janeiro: Shape. 1994.

MOSÉ, Viviane. **Somos seres virtuais?** In Manuel de sobrevivência no mundo contemporâneo. Video. Viviane Mosé, Mayo 2017, Video Youtube, 8:58 min, color.

NARANJO, Claudio. A educação atual produz zumbis. **Revista Época**. Entrevista concedida a Flávia Yuri Oshima. Maio, 2015.

ORTIZ, Carlos M. M. **Arte y experiencia estética: John Dewey**. In: Revista Nodo 9, (17), p.95-105, 2014.

PEIXOTO, Maria CS e AZEVEDO, Leny Cristina SS. **Entrelaçando Diferentes Linguagens Na Educação infantil: Reflexões e Práticas**. São Paulo: UNESP. 2015.

PEPLER, Debra J. **Play and divergent thinking**. In: Debra J. Pepler and K.H. Rubin The play of children: Current theory and research, Contributions to human development, 1982.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC. 1990.

PINTO, Valcira. **O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado em Educação. 2010. 154 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2010.

PUPO, Maria Lucia DSB. **Para desembaraçar os fios**. *Educação & Realidade*, 30 (2), 2005.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fonte. 2001.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione. 1996.

RIBEIRO, Delfim Paulo. **As convenções dramáticas como instrumento estético-pedagógico**. Exedra: Revista Científica, (5): 93, p.102. 2011.

ROCHA, Eloisa AC. **Crianças e infâncias: uma categoria social em debate**. *Zero-a-Seis*, 6 (9), p.15-20, 2004.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Tradução Silveira, Cássia Raquel. São Paulo: Cosac Naify. 2009.

SALZER, Jaques. **A expressão corporal: uma disciplina da comunicação**. Tradução Juracy Daisy Marchese. São Paulo: Difel. 1982.

SARMENTO, Manuel J. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. In Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes p.17-39, 2008.

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

SOTO, Iskra P. **Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales**. Revista de Sociología, n. 27, p.81-102, 2012.

SPIRÓPULOS, Flávia Scheye. **Um diálogo possível: paralelo entre Infância e história: destruição da experiência e origem da história, de Giorgio Agamben, e o processo de criação de Peças curtas para des/esquecer, da Companhia Perdida**. Revista Aspas, 3 (1), p.74-84, 2013.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva. 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Coleção Psicologia e Pedagogia. Tradução José Cipolla Neto, et. al. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 13ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

A) Programa de trabalho

Introdução

Como parte essencial do projeto de pesquisa *As crianças e o jogo dramático: Experiência artístico-pedagógica no Ensino Fundamental I*, o trabalho de campo que será realizado no ensino fundamental I em Salvador terá por fim discutir a possibilidade de desenvolver uma proposta metodológica do jogo dramático para contribuir na formação integral dos educandos na promoção da participação infantil. Faz-se uso do jogo tradicional como pré-texto para estimular o faz-de-conta, importante na construção do vínculo afetivo, o trabalho em grupo e fundamental para a leitura de mundo pela criança; assim as experiências delas se ampliarão e favoreceram a sua aprendizagem.

Objetivos

Promoção de vivências participativas através da brincadeira e o jogo para estimular os próprios aprendizados.

Incentivar habilidades e capacidades que contribuirão na produção de linguagens que fundamentem a linguagem teatral.

Estimular a imaginação da criança para ampliar as experiências que possam atravessa-la.

Metodologia

Para desenvolver as aulas se fará uso do jogo tradicional, de maneira que ele estimule o jogo dramático nas crianças, também se desenvolverão exercícios que coloquem à criança em ação. Contudo, trata-se de uma pesquisa que faz uso da pesquisa-ação para privilegiar a participação do sujeito investigado e do investigador, agindo de forma coletiva na solução de problemas apresentados na

sala de aula para produzir efeitos positivos no desenvolvimento integral dos educandos através das linguagens que fundamentam a linguagem teatral.

Público objetivo

Crianças de sete a nove anos em ensino fundamental I

Requerimentos

Horários: Dependendo do programa da escola (geralmente acontece uma hora a semana).

Espaço: Uma sala de aula (de preferência), mas isso depende dos espaços destinados na escola para o ensino de teatro.

Conteúdo

I. Aproveitando a brincadeira

- O jogo básico: Ganhando confiança e concentração
- A vez da criança, propostas de jogos por elas.
- A invenção: O jogo que é e não é, brincadeiras conhecidas modificadas pelas crianças.

II. Faz-de-conta

- Eu sou! Imitação de objetos e coisas que fazem parte do universo da criança.
- Quem gostaria eu ser. Pretendendo ser outro, segundo a ficção da criança.

III. Hora de contar um conto

- Leitura a vozes.
- Des/contando o conto.

- Criando histórias.

Cronograma

Sessão 1

Objetivo: Reconhecer o espaço e interação entre os participantes

Pré-texto: Jogos populares (Peteca, Adoleta, Alerta)

Exercício1: **Adoleta**. Os participantes em círculo intercalam as palmas das mãos, de modo que a mão de um bata sobre a palma da mão do outro, as palmas seguem a silabação da música “A-do-le-tá, Le peti, Tole tolá, Le café, Com chocolá, A-do-le-tá, Puxa o rabo do tatu, Quem saiu foi tu!” Quando a cantiga terminar, o último participante a ser atingido terá que pegar um dos seus colegas com um abraço, enquanto faz-de-conta que é um animal, o resto do grupo se desloca pelo espaço da mesma forma, fazendo-de-conta os animais que o mediador propus. Quem for pego, saí. O mediador antes de começar a brincadeira dará indicações sobre qual será o animal a ser representado e no caso, explicar a função de cada movimento para indicar a velocidade o níveis (alto, médio, baixo). A finalidade é que a criança tome confiança e comece a desinibir-se.

Utilização do espaço: Primer momento, uma roda; Segundo momento, espalhar-se pelo espaço.

Exercício2: **Peteca**. Utilizar a peteca para passar de um em um falando seus nomes, sem deixar cair, se cair começar de novo. A brincadeira trata de que a criança fique atenta, se comunique e consigam participar todos. Parte do jogo é aumentar a rapidez ou os elementos a serem usados. As crianças ficarão atentas ao nome dos colegas para depois passar a peteca falando o nome dos anteriores; repetir o seu e passar. Brincasse desta maneira uns 5 minutos (ou o que considere apropriado o mediador) para que a criança se familiarize com a dinâmica, depois cada uma em vez de dizer o nome imitará aquilo que venha para sua mente, alguma ação, objeto,

pessoa, etc.; e esse será o nome que se apropriara para apresentar aos colegas e com isso desenvolver a dinâmica da mesma forma que ao apresentar o nome real.

Utilização do espaço: Roda ao centro.

Exercício3: **Alerta:** O jogador pega a bola, joga ela pra cima e grita o nome de uma pessoa. A pessoa que teve seu nome citado deve pegar a bola e gritar “Alerta!”. Imediatamente, todos devem ficar estátuas. O jogador dá 3 passos e, parado, deverá tentar acertar com a bola na pessoa que tiver mais próxima. Se acertar, a pessoa atingida sai da brincadeira. Se errar, ele é quem sai. É uma espécie de queimada parada. Aqui o mediador gritará que característica deve ter a estatueta (alegria, tristeza, ideia de um animal, esperando alguém) Se continua com a exploração dos níveis.

Utilização do espaço: Fazer uso do espaço todo.

Sessão 2

Objetivo: Explorar o corpo através do movimento

Pré-texto: Jogos populares

Exercício1: **Bambolé.** Todos tomados das mãos atravessam o bambolé sem soltar-se, o corpo passa através dele e se alguém precisar de ajuda para atravessar tem que procurar a maneira de que sem soltar as mãos ele passe por todos. A ideia é trabalhar em grupo para terminar o jogo e elaborar estratégias que permitam aos colegas utilizar o corpo todo para jogar bambolé.

Utilização do espaço: Duas filas, metades colocadas frente a frente.

Exercício2: Todos se espalham pela sala livremente e o professor comanda deslocação de partes do corpo, como se as deixassem cair, ou alguém puxasse delas, a ideia é que o movimento articular seja exagerado e resolvam o caminhar a partir disso.

Espaço: Todos disgregados nele

Exercício3: **O títere.** Duplas, um deles será o títere e o outro o manipulador, estes últimos imaginarão ter um fio que está pendurado às articulações do seu colega e movimentar a partir da manipulação desses fios imaginários o títere.

Espaço: As duplas escolhem um lugar no espaço, mas ao pouco vão se disgregando nele.

Sessão 3

Objetivo: Espaço e movimento

Pré-texto: O corpo, imaginação e o mesmo espaço.

Exercício1: Para começar o mediador trabalhará a partir dos exercícios anteriores, exploração de nível, propondo imagens de animais, objetos, etc.

Espaço: Deslocação pelo espaço todo.

Exercício2: **Fotografias.** Uma criança proporá uma postura estática que será complementada por mais outras, até criar uma imagem. A ideia é que as posturas se relacionem de certa maneira.

Espaço: A maioria do espaço como plateia.

Exercício3: **Lugares específicos.** Imaginar lugares em condições específicas que tem que ser atravessados. Exemplo: A praia com areia bem quente, atravessar por um teto de cristal, etc. A atividade tem o potencial de fazer acontecer o drama, depende do mediador conduzir a espontaneidade e faz-de-conta da criança.

Espaço: Deslocados no espaço ou se eles preferirem um lugar comum.

Sessão 4

Objetivo: Espontaneidade e criatividade

Pré-texto: Jogos e brincadeiras

Propostas de brincadeiras e jogos pelas crianças. Retomar as brincadeiras que eles já conhecem e modifica-las. Observação: A brincadeira deve estimular a utilização do corpo, se pode trabalhar em diferentes tempos e ritmos.

Sessão 5

Objetivo: Realização de ações específicas

Pré-texto: Brincadeiras

Exercício1: **Tâ pronto seu lobo?** Brincar seu lobo fazendo-de-conta todas as ações (que ele diz) ao invés de menciona-las. Se a criança compreende o que o lobo está a fazer e ajuda ele na representação, é salva, mas continuará ajudando-o, assim até o lobo decida sair.

Espaço: Divisão, uma roda no meio e as ações acontecem dentro dela.

Exercício2: **Cabo-de-guerra.** Dois grupos puxam de uma corda imaginária, o propósito deste exercício é fazer uso da imaginação dramática para dar vida a essa corda, se pode brincar em diferentes ritmos e contextos.

Espaço: Uma fila dividida em dois ocupando o lado cumprido do espaço.

Exercício3: O mediador propõe ações cotidianas e guia à criança para jogar com o peso do objeto imaginário, com a forma do mesmo, diferentes formas de mexer com ele, etc.

Espaço: Deslocados no espaço, mais para frente do exercício divisão palco-plateia.

Sessão 6

Objetivo: Imitação

Pré-texto: Brincadeiras

Exercício1: Em uma roda cada um dos alunos irá fazer um movimento que o grupo todo repita à vez, o próximo faz o movimento do anterior e o seu, o seguinte a

mesma coisa; assim sucessivamente. Por último farão uma rotina de pelo menos 5 movimentos cada e tentaram fazer a união deles com uma ação.

Espaço: Primer momento em roda, segundo momento espalhados no espaço.

Exercício2: **Espelhos**. Em duplas, frente a frente, um deles será A o outro B, quando A proponha um movimento B fará tudo o que A está fazendo, como se fosse um espelho e vice-versa. A ideia estabelecer contato visual e estar atento.

Espaço: Se ocupa todo, a partir de lugares específicos escolhidos pelas duplas.

Exercício3: **Boca-de-forno**. Com esta brincadeira a criança tem a possibilidade de começar a explorar diferentes representações dum ente, animal ou ser humano. Consiste em cumprir a ordem de um chefe de realizar uma coisa ou ação em específico; todas as crianças tem a possibilidade de ver e criar imitações, em algum momento esses animais ou coisas terão que se relacionar entre si.

Espaço: Se ocupa todo o espaço.

Sessão 7

Objetivo: Jogos dramáticos

Pré-texto: Experiências anteriores e brincadeiras

Exercício1: A partir da imitação, agora se criam personagens através das experiências que se tiveram do exercício anterior e de experiências sensíveis. Se no exercício um deles foi um cão pensar o quê esse cão está sentindo? Se ele está solto ou preso, mora na rua ou com uma família, etc., e como é que cada um deles vai se relacionando com os outros. O mediador deve despertar essas perguntas nas crianças, talvez fazendo que lembrem do seus bichinhos ou das vivencias experienciadas como as idas ao zoo, praia, etc.

Espaço: Fazer uso do espaço todo.

Exercício2: Pensar na pergunta, se eu tivesse um poder, qual seria? A criança tem que representar esse poder e pensar logo depois o que ela gostaria de fazer com esse poder, como seria o encontro como esses outros super-heróis e o que eles fariam juntos, brigar, unir força, ajudar, etc.

Espaço: Fazer uso do espaço todo.

Obs: As seguintes sessões do cronograma não se desenvolveram na escola, optei por continuar explorando o jogo tradicional como dispositivo de ação do faz-de-conta, além de não ter o tempo suficiente para aplica-los.

Sessão 8

Objetivo: Voz

Pré-texto: Leituras: A vida íntima de Laura (trechos), O lobisomen, Boto Cor de Rosa, A lenda da Mandioca.

Exercício1: Exploração de sons a partir dos gestos básicos: bocejo, articulação, silvar, etc.

Espaço: Deslocados nele.

Exercício2: **Giberish**. As crianças inventarão uma língua para se comunicar e vão ter que se relacionar a partir disso com os colegas.

Espaço: Grupos, duplas, deslocados no espaço.

Exercício3: As crianças lerão um texto, primeiro para conhecê-lo, depois para imaginar como falaria cada personagem e lerão com sotaques inventados, outros imaginarão qual é o ambiente em que se desenvolve a história e será descrito através de sons.

Espaço: Em uma roda no espaço, no chão.

Sessão 9

Objetivo: Criar histórias/estórias.

Pré-texto: Literatura, histórias.

Exercício1: Os pequenos após a leitura, em grupos vão contar o que entenderam ou o que chamou a atenção da história por meio da improvisação, não importa se não tem nada a ver, pois é a percepção da criança a que interessa.

Espaço: Deslocados

Exercício2: É a vez deles para contar histórias ou estórias, as crianças poderão se aventurar a criar estórias ou contar alguma coisa que tenham ouvido antes, fazer uso da improvisação. Para estimular-lhes terão um exercício em que a criança sentada num círculo completara a estória do colega anterior, tentando que tenha coerência.

Espaço: Numa roda no chão.

Exercício3: Terão que escolher algumas das estórias que mais gostaram e com as personagens que apareceram nelas terão de compor um segundo conto, onde apareçam essas personagens.

Espaço: Divisão Palco - Plateia.

Sessão 10

Objetivo: Criação de personagem

Exercício1: A partir dos exercícios anteriores, escolher uma personagem ou criar uma nova que tenha a ver com as leituras anteriores e pensar como é fisicamente, o que identifica a cada personagem (hobbies), como é a família dela, como camina, se tem um gesto especial, etc.

Espaço. Espalhados.

Exercícios2: Utilidade dos objetos. (Antes de fazer este exercício é necessário pedir para ele trazer algum objeto que tenha significado para eles, um bichinho de pelúcia, carros, roupas, etc.). Com esses objetos a criança vai tentar criar uma história à personagem, pensando em qual é vínculo que tem com ele (o objeto) e qual o uso que lhe dá.

Espaço: Espaço dividido em dois. O espaço dos objetos e onde se coloca a criança.

Exercício3: Explorar a fala, invenção de vozes aproveitando o exercício de voz. Pensar mais uma vez que caracteriza a personagem, se ela tem alguma deficiência, qual é a maneira em que caminha e como se relaciona com os outros. É um exercício de exploração, a ideia é que a criança pense nessas características e experimente vários tons e sons.

Espaço: Deslocados pelo espaço.

Após todas as sessões se comentará sobre as impressões que se tiveram depois dos exercícios, também após cada improvisação falaremos sobre que vimos.

Conclusão

Os jogos tradicionais nesta proposta são o meio para estimular o jogo dramático aproveitando sua potencialidade dramática para que a criança desenvolva o faz-de-conta, as brincadeiras e exercícios complementários darão as ferramentas que mais tarde podem ser utilizadas para desenvolver seu jogo no teatro. Através desta proposta se promove o trabalho em grupo e o fortalecimento dos vínculos afetivos para a formação integral dos educandos

B) Registros e percepções das experiências em aula

11/04/2016 (Segunda-feira, 1er dia de aula)

A pesquisa de campo vai-se desenvolver em conjunto ao Professor Cláudio, professor de teatro na escola municipal Professor Antônio Carlos Onofre localizada no bairro da Federação em Salvador, BA. Acho importante colocar as limitações deste trabalho de campo que tem a ver com duas coisas inicialmente, a minha linguagem verbal, atrapalhada pelo idioma e a abertura dos professores quanto das escolas para disponibilizar um horário e espaço para dar aulas. Neste sentido se visibilizam as problemáticas às que se enfrentam dia com dia os professores de teatro, desde a falta de espaços para darem aulas até as condições administrativas que regulam os horários destas. Sob essas condições era difícil encontrar uma escola e um professor que disponibilizasse os horários dele para a minha pesquisa. Assim, aparece à possibilidade de dividir aula e desenvolver as propostas pedagógicas para o ensino de teatro encaminhas ao mesmo objetivo.

Considero além, que o horário no qual a aula acontece reafirma a desvalorização que se dá as artes na escola. A atividade acontece durante o horário de recesso deles, sendo que, o recesso considerado como um espaço de lazer necessário para o deslocamento da criança não é necessariamente uma atividade onde se dê a relação de ensino - aprendizagem. No entanto cabe a nós transmitir e compartilhar a prática teatral como uma experiência artístico - pedagógica.

As aulas se desenvolvem com alunos de sete a nove anos e se tem entre eles alunos com déficit de atenção e repetência. Durante o primer encontro se propôs o reconhecimento do espaço e do outro, para isso se brincou de **Adoleta**, uma variação da brincadeira popular, com o intuito de explorar o espaço através do faz de conta (se imitaram animais), conduzido em diferentes níveis e velocidades. Para pegar ao colega se precisava da aproximação do outro com um abraço. A proposta foi bem recebida pelos alunos, mas foi difícil ter controle total do exercício. Tinha quem havia entendido direto, quem fez uso da brincadeira para desviar a atenção na própria loucura e quem com o observar aprendeu ao tempo que se mediava para conseguir leva-la até o final.

Na roda de reflexão foi grato ouvir frases como “Foi massa” “Gostei da brincadeira” “Gostei quando...”, mas para mim era importante saber o porquê desse ‘massa e gostei’, teve quem falou sobre a possibilidade de se converter em bichinhos, porque gostavam quando pegavam os colegas e porque simplesmente gostaram da atividade. É assim que de certa forma se cumpre o objetivo de reconhecer o outro e o espaço, o último com menor peso, pois dentro das falas deles não aparece, mas durante a atividade fazem uso dele.

Algumas das coisas que se ouviram quando eles explicaram porque gostaram, foram “Gostei da possibilidade de me converter em diferentes bichos” “Foi divertido pegar ele” (Aqui o menino sinaliza um dos seus colegas). “Gostei da brincadeira, de tudo” “Vamos jogar de novo?”.

As reações que puderam observar-se durante o jogo foram, por exemplo: Bichos fugindo em família do animal que pega, encontros com amigos para brincar, e também alguns processos individuais como bichinhos cansados de fugir com medo de ser presos.

18/04/2016 (Segunda-feira, 2do dia de aula)

Neste encontro algumas crianças me falaram que gostaram de *Adoleta* e que gostariam de jogar de novo, no entanto não podemos deter nela porque há mais atividades a desenvolver, cujas experiências involucram o corpo, a deslocação dele, principalmente. Estabelecendo relações com algumas falas sobre a utilização do corpo, Esteban Levi psicopedagogo, diz que nas escolas se restringe o uso à hora de recreio e à aula de Educação física; de acordo a crítica que ele faz, o objetivo da atividade é incentivar a criança a usar o corpo como outra linguagem de contato com a outridade e não somente como um momento de agitação, e assim prosseguir com a experiência do encontro anterior.

Entre as dificuldades que se apresentaram este dia, foram as negações de trabalhar em dupla, condição necessária para fazer o exercício. Teve crianças que não

gostaram do fato de conformar um par, pelas discordâncias entre seus colegas. Quando estes problemas apresentam-se dentro de um grupo o mediador, na figura do professor, precisa lidar e criar laços entre os alunos, já que muitas das atividades a realizar-se na prática teatral precisam destas relações e do trabalho com o outro. Mas também é necessário não impor trabalhar sob essas condições, pois é preciso a disposição dos jogadores. Assim tocaria a nós pensar como mediar essas situações e fazer que a criança se sinta confiante do que está a realizar.

Desta vez os exercícios foram três, deslocação de corpo todos juntos seguindo a lógica dos níveis, o títere: manipulação do corpo dos outros e emaranhados para soltar o corpo e procurar soluções seguindo o movimento. Nos espaços pequenos que se tem para dar aula é difícil que as crianças se desloquem com maior abertura e de alguma forma a possibilidade de exploração é bem menor, no entanto se incentiva a elas para experimentar várias formas de habitar o espaço. Como já disse, a negação de trabalhar em par modifica a forma em que os meninos participam da aula, a soltura é bem mais limitada e para realizar as coisas parece que o censo é mais porque se tem que fazer/cumprir do que por prazer.// Brincar emaranhados ativou o corpo e funcionou para procurar movimentos que mesmo limitados podiam se desenvolver; o espaço era habitado e desabitado ao mesmo tempo com vários corpos.

Na roda de reflexão as crianças acostumam dizer a mesma coisa “gostei”, mas teve algumas pessoas que falam com maior prazer ter gostado da atividade do Títere, porque segundo elas precisavam de muita imaginação para manipular o corpo e entender que parte o colega queria mexer, mas também teve quem não gostou por ter que trabalhar com pessoal que não se mostrava disposto à atividade. As crianças se deram conta de que o corpo tem infinitas possibilidades de movimentação e que através dele podemos nos comunicar.

Algumas coisas que se ouviram no Títere “Ela/e não mexia a parte do corpo que eu queria” “Foi massa brincar com o corpo dela” “Gostei mais de ser o títere” “Ele mexia assim (Criança fica em pé e imita seu colega levantando os braços, faz um

movimento de asas, trazendo os braços de atrás para diante)”. Agora, em Emaranhados, eles diziam pros outros colegas por onde sair quando algum deles tinha problemas e por onde entrar algumas vezes para fazer difícil o emaranhado.

No Títtere aconteceu com algumas duplas o exercício do espelho, pelo que foi necessário de alguma forma intervir para explicar a eles como dizer pro seu colega que parte do corpo quer movimentar. Em emaranhados se pede para eles que tentem mover todo seu corpo e com ele mesmo dizer para seus colegas por onde ou que pode fazer seu corpo para se emaranhar.

25/04/2016 (Segunda-feira, 3ro dia de aula)

A aula deste encontro foi diferente, começando porque tivemos que trocar de sala, fomos para onde os meninos têm aulas e tivemos que reorganiza-la, tiramos cadeiras e arrumamos todo para ter um lugar apropriado onde realizar as atividades. As crianças tinham mais espaço, pois a sala, mesmo com as cadeiras dentro, era maior do que a outra, porém dava para eles aproveitarem a se deslocar com mais vontade. Assim foi que começamos com exercícios de aquecimento corporal amplos, fora do chão, e depois jogos de cumplicidade. Para Jean-Pierre Ryngaert (2009) o começo da aula é importante, se tem que estar sensível à atmosfera daquele instante, pois define como será recebida pelos participantes: “Uma boa oficina começa por uma preparação, um aquecimento corporal, jogos de comunicação” (Ryngaert, 2009). De acordo ao anterior e sob a perspectiva do Ryngaert quero colocar que as circunstancias da troca de sala nos fazem pensar no sentido de apropriação do espaço para a atividade.

O aquecimento corporal incluiu propostas das crianças e fomos de um em um para verificar/ modificar algumas posturas. Na parte dos jogos de comunicação, aconteceram dois: Choques na mão - passar para o outro e *Hop*.

Devo mencionar que a realização delas não foi nada fácil por diversas razões: a falta de atenção/presença, a incompreensão e a intimidade com o outro através do olhar.

Choque na mão tratava de passar um choque para o colega do lado apertando a mão delicadamente e quando chegar nele tinha que fazer a mesma coisa com aquele que tinha do outro lado, e assim simultaneamente. Teve momentos em que o choque se perdia, por isso se deu instruções de fazê-lo mais visível, recebe-lo com o corpo. Se adicionou mais uma variação, passar dois choques, um de lado direito e outro do esquerdo. No entanto as crianças passavam quando elas queriam e aquilo virou um caos, mas tinha quem tentava colocar ordem dizendo aos colegas prestar atenção ou calmar-se. No segundo jogo, se passa o *Hop* (movimento perpendicular com a mão de arriba para baixo) para qualquer colega da roda e o dirige para o outro com o olhar. No exercício se procuro buscar um ritmo orgânico, mas o olhar detidamente entre eles foi difícil de acontecer, talvez pela dificuldade de fazer contato com o outro ou porque eles desenvolviam esta atividade com rapidez; para eles ficarem mais atentos no exercício se pediu contar até vinte a primeira vez com um ritmo contínuo. Quando alguém errava eles gritavam desiludidos e falando para os outros prestarem atenção, finalmente ao completar a fase eles vitoriavam.

Segundo Ryngaert (2009) o espaço de jogo é um lugar de encontros e trocas, de forma que, é importante estimular as crianças para que façam aportações nas diferentes atividades que se desenvolvem, exemplo disso é a condução do aquecimento. As trocas acontecem também entre professores, pois algumas vezes as atividades propostas não dão o resultado que se espera é necessário fazer uma pausa e observar - participar dos exercícios propostos do outro professor, neste caso, eu com o professor Claudio. Neste sentido se pode dizer e constatar que o jogo é um elemento de aprendizagem. Concluo neste encontro que as crianças, o professor e eu jogamos ao tempo que se geraram processos de ensino e aprendizagem.

02/05/2016 (Segunda-feira, 4to dia de aula)

Atividade do professor, encenações por trechos de um conto.

09/05/2016 (Segunda-feira, 5to dia de aula)

Anteriormente o professor e eu percebemos alguns problemas que impediam o desenvolvimento orgânico tanto da aula em si quanto das crianças e aquilo era reflexo da falta de diálogo entre nós e as problemáticas apresentadas na sala. Finalmente se chegou a um acordo que permitiu neste encontro ir *in crescendo* nos exercícios e facilitaram a compreensão do desenvolvimento das crianças. Para este dia as atividades foram diversas, aquelas que propôs o professor para dar início às atividades e depois aquelas propostas por mim num sentido complementar para dar continuidade e organicidade à experiência.

O objetivo dessa aula era despertar a imaginação através do uso do corpo e do espaço e se propuseram cinco atividades: deslocação do corpo no espaço, a construção de uma máquina, faz de conta, fotografias e lugares específicos. Elas funcionaram como dispositivos para expressar e comunicar as formas de sentir e ver do mundo através de elementos já conhecidos por eles e põem em ação o corpo. A professora Chantel Lepage (2013) reflete sobre o uso da imaginação para expressar-se e menciona “Ele (o educando) aprende a se expressar com ajuda de uma linguagem simbólica ao fazer uso da imaginação, suas emoções e suas experiências, as quais ele comunica com seu corpo e sua voz”.

Esta vez os meninos estiveram presentes, refiro-me a um corpo disposto, em estado de presença para relacionar-se com o outro e dispo o corpo aberto à aprendizagem.

A deslocação do corpo no espaço se trabalhou com os princípios reitores com os já se vinha experimentando, níveis, soltura do corpo e ritmos (Obs. Geralmente se pede para não interagir entre eles porque quando interagem entre si perdem rápido a concentração). A construção da máquina é mais um exercício que parte da individualidade para gerar coletividade, a ideia é que se pense numa máquina que faz um movimento e aos poucos se vão adicionando outras partes da engrenagem.

Faz-de-conta que trata de provocar a criação de imagens de animais, objetos, etc. diante de situações ou lugares específicos, ex. animais num circo. Fotografias, tratava-se de compor uma foto pensando em trazer à tona as construções da

atividade anterior e como na máquina estabelecer relações entre eles para compor essa fotografia. Lugares específicos foi um exercício que precisava do uso da imaginação e das experiências das crianças para recriar lugares em condições específicas, ex. A praia com areia quente. Ao finalizar se pediu para eles deitar no chão e com os olhos fechados pensar nas atividades realizadas e nas sensações e emoções que surgiram. Uma vez concluído essa fase se iniciou a roda de reflexão. Lembro ouvir algumas falas como: “Tinha medo dos animais que apareceram” (Referindo-se as situações específicas: atravessar o espaço pensando que estava cheio de serpentes, abelhas) “Não conseguia adivinhar o que eles estavam fazendo”.

Na roda os pequenos falaram das ações específicas que realizaram e mesmo que alguns não falassem das emoções explicitamente, o corpo deles falava, expressava. Portanto e seguindo a Lepage (2013) “Os conhecimentos construídos neste contexto de aprendizagem, uma vez integrados, podem facilmente ser transferidos a outros contextos de aprendizagem” com isto quero dizer que as experiências desenvolvidas nos exercícios anteriores foram levadas para as próximas atividades favorecendo o desencadeamento de novas aprendizagens.

16/05/2016 (Segunda-feira, 5to dia de aula)

Geralmente nas atividades propostas se observa a espontaneidade da criança na realização dos exercícios, de forma que o caráter lúdico está presente no jogo que os pequenos experimentam. As crianças sabem que a arte faz parte da formação que elas recebem na escola e é um lugar, ou melhor dito, um espaço onde o jogo é uma das ações que mais predomina dentro da aula. Acompanhado de momentos de reflexão sobre o acontecido durante as aulas, o jogo faz que os educandos questionem o porquê das coisas e das atividades, nas palavras de Ryngaert (2009) o jogo se desenvolve pela consciência do jogador e por exercícios específicos, mantendo o caráter lúdico.

Algumas vezes o jogo não é bem recebido nos espaços formais, pois se crê que ele só tem por fim o lazer e sua utilização como mero recurso didático, embora as pesquisas sobre o lúdico e o jogo valorizem suas contribuições na ampliação da leitura do mundo. Ângela Carrancho da Silva (2006) diz que as práticas escolares que estimulam a experimentação com diversas formas de expressão, o jogo dentro delas, são raras nos dias de hoje, e é por meio da experimentação livre que os alunos e professores aprendem enquanto fazem, refletem e avaliam o que é vivenciado.

As brincadeiras que se desenvolvem com as crianças têm relação próxima a sua realidade quanta categoria social, mas atualmente estão desvalorizadas culturalmente, por isso trago-as para a aula como pré-texto para experimentar o jogo dramático. É dessa forma que o objetivo desta aula pressupõe a realização de brincadeiras e atividades cotidianas como dispositivos que potencializam o drama. Neste encontro se realizaram três atividades, Cabo de guerra, ações cotidianas e Tã pronto seu lobo?

Na realização destas atividades sempre se tem modificações, pois de repente não fica claro para a criança o que se tem que fazer, então se procuram soluções com a atividade já proposta. Na primeira proposta finalmente se formaram duplas, pois em grupo não ficou claro que quando alguém propõe um movimento o outro tem que responder a ele (Nota: O professor teria que pensar em atividades que provoquem o reagir em consequência de uma ação). Nas ações cotidianas elas começaram a realizar por si sós a rotina, se propus como primeira atividade pensar como é que se escovam os dentes e partir disso fizeram de conta a rotina desde que tomam banho até chegar à escola, depois se propuseram outras ações para experimentar o peso, o tamanho e o movimento. Esses primeiros exercícios se pensaram para que pudessem compreender melhor o último jogo, fazer de conta as atividades que o lobo “está fazendo”, no entanto pelas atitudes e problemas que vão surgindo se troca a ideia da brincadeira e se deixa como objetivo o faz de conta com ambientes

propostos pelo professor. Contudo apareceram frases durante o jogo do tipo: “O que ele está a fazer” “Ele está penteando-se” “Eu já sei!” “Não sei como fazer”

Neste dia não se teve roda de reflexão, o tempo da aula acabou e só tiveram tempo para refletir/lembrar o que fizeram durante a aula. Retomando a fala de Ryngaert sobre a consciência do jogador se pode concluir que enquanto elas desenvolvem o jogo a criança é consciente do que está fazendo e como o está fazendo mesmo guiados pelo mediador, de maneira que a fala do Johan Huizinga (2007) cobra sentido quando menciona a seriedade do jogo na criança, reafirmando a possibilidade que tem como metodologia de ensino e aprendizagem, já que ele produz experiências que ficam em nós para aprender e ganhar conhecimento.

23/05/2016 (Segunda-feira, 6to dia de aula)

Alguns dos psicólogos que tem aportado ao estudo da infância e aos processos de aprendizagem dela afirmam que o jogo estimula o desenvolvimento do pensamento na criança. Para o psicólogo Jean Piaget (1990) dois dos processos associados ao desenvolvimento cognitivo são o jogo e a imitação que permitem assimilar novas experiências e conferir-lhes um significado. Diante deste contexto a prática deste dia tem a ver com a imitação e a reprodução de ações para gerar diferentes linguagens de expressão e espontaneidade.

As atividades propostas em geral para esta pesquisa partem do jogo simbólico e do jogo de regras. O Piaget classifica o jogo que aparece nas diferentes fases de desenvolvimento em três sistemas: de exercício, simbólico e de regras.

No jogo simbólico surgem elementos de imitação de ações que dão lugar a brincadeira do faz-de-conta e o uso de objetos para substituir outros elementos, com o jogo simbólico a criança começa a assimilar o mundo externo. Já no jogo de regras a criança socializa, ou seja, deixa o jogo individual para se integrar e interagir em grupo, ela constrói e respeita regras que permitem o percorrer do jogo.

Sob este esquema é que se propõem dois exercícios que tinham relação à imitação, indo desde o individual até o coletivo. A primeira atividade retoma os princípios de movimento e espaço. Ela trata de reproduzir e evidenciar o que o outro faz. Numa roda a criança propõe um movimento que será reproduzido pelo grupo todo, uma segunda fase dessa atividade é imitar o que o colega de lado fez e adicionar mais um movimento e assim sucessivamente, posteriormente elas em grupos propõem uma sequência de movimentos que fará referência a uma ação em específico. O segundo exercício continua trabalhando com o princípio de movimento e reprodução, o espelho. Em duplas uma pessoa faz o que o outro propõe, depois, a partir do movimento que vai surgindo eles propõem uma história que tem a ver com a imitação de algum ente, teve jogadores de futebol, bailarinas e mães.

É através da imitação que se reproduzem comportamentos, a criança faz-de-conta que é um professor, um doutor, um pai, etc., é o jogo simbólico quem propicia a experiência de representar diferentes funções sociais, assim “Aprendem a ser aos que nos rodeiam de maneira simbólica [...] se tem a oportunidade de contar para o outro. É uma forma de ir além nós e entrar em espaços de jogo ficção [...] o jogo que se joga está profundamente enraizado à vida mesma” (HERANS, 2011). Quando o pequeno faz de conta que é um professor ou um pai está reproduzindo os comportamentos que fazem parte da experiência da vida dele, do que observa e faz uma representação através de uma linguagem tanto verbal quanto corporal. Aprende de si mesmo a se relacionar com o outro e como são os outros.

Diante das situações que o professor e eu enfrentamos na sala de aula -a agitação constante por parte dos alunos-, ele propôs fazer um aquecimento livre inicial para sacudir a energia dos pequenos. Nota: Se o professor se enfrenta com alunos que estão em constante agitação ou hiperativos, pode ser necessário que por intervalos de trinta minutos se faça este tipo de exercício para acalmar esses corpos que não tem controle de energia.

30/05/2016 (Segunda-feira, 7to dia de aula)

Neste dia se faz uma reflexão própria sobre a função da *materialidade* para o processo criativo, a partir do que a pesquisadora Célida Salume (2010) chama de *materialidade* e refere à mesma como ponto de partida para a investigação cênica, podendo ser uma imagem, uma música, um elemento da natureza, um objeto, fragmento de um filme, texto literário ou dramático. Da mesma forma, é ela quem discute a função da materialidade nos processos de criação teatral no cenário das escolas públicas.

A materialidade permitiu neste dia nutrir a imaginação e os jogos, facilitando à criança experimentar um ambiente rico de impulsos e estímulos.

Aquecimento de voz. Jogou-se com o som emitido das vogais em diferentes ritmos e emoções.

O professor leva tecidos e as crianças dão diferente utilidade a ele, propiciou o faz-de-conta, aparecem personagens como bruxas, reis, princesas, etc.

08/08/16 (Segunda-feira, 8vo dia de aula)

Com a ideia de estimular os alunos através daquilo que lhes é comum, que reconhecem, se faz uso do jogo infantil e de outra atividade já reconhecida por eles (estatuas) para fomentar o fato de compartilhar com o colega e promover entre eles a necessidade de trabalhar em grupo.

Também para atrair a atenção deles e fazer da atividade algo extra cotidiano, ensinou-se e cantou-se algumas músicas em espanhol. Aquilo que era algo novo para eles, aproveita-se para encher as energias e a disposição do corpo para continuar com a atividade.

Brincou-se “jogo de cadeira” esse em onde se colocam cadeiras em fileira em direções opostas uma com a outra. A atividade consiste em caminhar ou correr ao redor delas e quando a música parar, sentar na cadeira, aos poucos vai-se tirando uma cadeira, e ficando uma pessoa “fora do jogo”, no entanto para este jogo, o único que sai é a cadeira, os meninos ficam, e quando eles sentarem terão que ser

estatuas na cadeira, a ideia é que no percurso da brincadeira eles percebam que há diferentes formas de utilizar a cadeira sendo estatuas e que faltado espaço para os colegas, eles decidam compartilhar, carregar, etc.

Este jogo ajudou para socializar entre eles, mesmo que já se conhecem. As relações que existem entre alguns deles são de briga e muitas vezes incapazes de brincar juntos e de compartilhar. O jogo ajudou para entender que se pode encontrar um espaço onde se socializa de forma cordial entre eles e divertindo-se.

Para continuar com esse ambiente de companheirismo a professora Rebeca fez uma atividade que permitiu as crianças tirar crenças sobre alguns dos seus colegas, aqueles que geralmente incomodam eles, ou brigam com eles, tentaram ganhar-se um abraço. A atividade consistia em pedir um abraço para o outro, se o outro achava que o colega era sincero dava o abraço, ele teria de ser convencido através da corporeidade e do jeito em que as palavras eram ditas. Recorreram mais pros gestos, alguns exagerados outros mais sinceros.

De esse modo, a aula foi uma experiência boa para todos nós, tanto alunos quanto professores. Os meninos se divertiram enquanto aprendiam a se relacionar com o outro.

15/08/16 (Segunda-feira, 9no dia de aula)

Numa aula onde o barulho é uma constante entre as crianças, seja porque eles descarregam as energias ou são incapazes de prestar atenção quando o outro está fazendo ou dizendo, o avanço foi bom, pois as crianças perceberam por momentos que é necessário ficar calado e disposto a ouvir quando o outro está participando.

Partindo também de atividades que eles já reconhecem, se trabalhou uma variante de Gato-mia. Em uma roda uma criança é elegida para ficar de olhos vendados, outra é elegida para fazer um som, qualquer um, a ideia é que o menino de olhos vendados encontre o colega guiado pelo som, quando chegar a ele, tem que falar o

nome da pessoa que acha estava fazendo o som, depois de fazer um reconhecimento corporal com o tato.

Desta forma, se pede aos alunos ficar calados em quanto o colega está fazendo os sons, já que o outro, o de olho fechado pode-se distrair com outros sons que possam aparecer. Com este exercício se estimula a criança a utilizar outras linguagens para tentar-se comunicar, conduzir e guiar a seu colega, assim como dispor o corpo aquilo que possa acontecer; se bem não se desenvolveu a dramaticidade, se incorporaram linguagens que fundamentam à mesma.

Por outra parte, a professora desenvolve outra atividade que dá continuidade ao trabalho com sons. Numa roda, cada criança faz um som diferente enquanto o colega do lado propor o seu som, cada um deve perceber quando e em que momento seu colega propõe.

17/10/2016 (Segunda-feira, 10mo dia de aula)

A atividade deste dia foi uma variável do jogo *Salute* ele consistiu em dividir a turma entre fazedores e adivinhadores para representar y falar a palavra oculta entre as cartas do baralho. O ganhador ficava com a carta da palavra imaginada e cada um teria de juntar o maior número de cartas possível. Agora bem, para saber qual carta tocava representar, eles no chão, davam palmadas nas cartas para virar elas e saber que coisa fariam-de-conta.

O desenvolvimento da brincadeira nunca parou por tédio, as crianças estavam na expectativa do que havia nas cartas e entusiastas pelo fato de conseguir vira-las, no entanto, a desordem entre eles se fez presente, todo mundo adivinhando, todo mundo de pé correndo para onde o colega deslocava-se para fazer sua representação. As crianças em algum momento decidiram ajudar seus colegas e começaram a dar dicas sobre o que estavam representando.

O que foi interessante neste jogo foi a espontaneidade e capacidade de criação imaginativa para representar elementos da vida, animais, super-heróis e profissões.

Se teve que aprender a observar e opinar, ouvir os outros para saber do que se está falando.