



Universidade Estadual do Paraná
Credenciada pelo Decreto Estadual n. 9538, de
05/12/2013
Campus de Curitiba II



JUNIOR KEN ITI OBATA

CURADORIA DO ESPAÇO: UMA PROPOSTA EDUCATIVA EM CONTEXTO
DRAMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2024



Universidade Estadual do Paraná
Credenciada pelo Decreto Estadual n. 9538, de
05/12/2013
Campus de Curitiba II



JUNIOR KEN ITI OBATA

**CURADORIA DO ESPAÇO: UMA PROPOSTA EDUCATIVA EM CONTEXTO
DRAMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Artes, Linha de Pesquisa
Experiências e Mediações nas Relações Educacionais em
Artes, da Universidade Estadual do Paraná, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Robson Rosseto

CURITIBA

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Obata, Junior Ken Iti

Curadoria do espaço: uma proposta educativa em contexto dramático na educação infantil / Junior KenIti Obata. -- Curitiba-PR,2024.
126 f.: il.

Orientador: Robson Rosseto.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-GraduaçãoMestrado em Artes) -- Universidade Estadual do Paraná, 2024.

1. Contexto dramático. 2. Pedagogia do teatro.
3. Educação infantil. 4. Curadoria do espaço. 5.
Experiência estética. I - Rosseto, Robson (orient).II
- Título.

ATA DE DEFESA



Universidade Estadual do Paraná

Credenciada pelo Decreto Estadual n. 9538, de 05/12/2013.
Campus de Curitiba II-FAP



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ATA nº 01 /2024 - PPGARTES

BANCA DE DEFESA

No dia 23 de abril de 2024, às 19 horas, através de chamada de vídeo pelo aplicativo Google Meet, realizou-se a Banca de Defesa do Trabalho Acadêmico intitulado “*Curadoria do Espaço: uma proposta educativa em contexto dramático na educação infantil*” do mestrando **Junior Ken Iti Obata**, que contou com a presença dos/as professores/as doutores/as Robson Rosseto (orientador), Flávia Janiaski Vale e Diego de Medeiros Pereira, como membros titulares da banca avaliadora. Após a avaliação do Trabalho Acadêmico, a banca deliberou pela APROVAÇÃO da pesquisa. Nada mais havendo a discutir, o Exame de Defesa deu-se por encerrado e eu, professor orientador e presidente da banca, lavrei a presente ata, que segue assinada por mim e pelos demais membros da banca de avaliação.

Recomendações – A banca enfatiza a densidade teórico-metodológica do trabalho, a qualidade das materializadas utilizadas, destacando especialmente sua contribuição para a noção de curadoria do espaço na educação infantil. Recomenda-se a publicação e a apresentação em eventos científicos. Além disso, é sugerida a continuidade da pesquisa.

Documento assinado digitalmente



ROBSON ROSSETO

Data: 26/04/2024 20:12:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Robson Rosseto (UNESPAR) – orientador

Documento assinado digitalmente



FLAVIA JANIASKI VALE

Data: 23/04/2024 22:59:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Flávia Janiaski Vale (UFGD)

Documento assinado digitalmente



DIEGO DE MEDEIROS PEREIRA

Data: 24/04/2024 16:14:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira (UDESC)

AGRADECIMENTOS

Dedico esta pesquisa a todas as crianças que compartilharam suas breves passagens na escola comigo, experimentando de maneira prazerosa o Teatro. Agradeço à instituição que acolheu a proposta de pesquisa, fornecendo todo o apoio necessário para o seu desenvolvimento.

À minha amiga Elisângela Leite, pelas ricas trocas e conversas de pesquisa, assim como a sua assídua leitura das minhas escritas.

Ao Marcelo Pastre, pelos direcionamentos iniciais ao projeto.

À Kátia Sampaio pelas indicações dos referenciais teóricos e pelas enriquecedoras conversas sobre a infância, educação e experiência.

Ao Wagner Roger por ter fotografado os experimentos educativos em contexto dramático.

À Danielle Stapassoli pelos empréstimos dos livros, que contribuíram significativamente para a minha formação, assim como pelas conversas produtivas que sempre mantivemos.

À minha companheira de vida, Elise de Lara, pelo incentivo ao longo do itinerário do mestrado, bem como pela colaboração na costura e produção dos indutores dramáticos.

À minha querida mãe, Haruko Obata, por costurar os indutores utilizados no contexto da feira e restaurante, além de todo o apoio, carinho e o cuidado.

À minha irmã, Joice Yuko, pelo apoio, e à minha cunhada, Eloisa de Lara, por incentivar a prática dos indutores dramáticos.

À toda a minha família e queridos amigos que acompanham a trajetória da pesquisa.

Fernanda Souza, Kelly Lotz, Kátia Costa, Tatiane Monteiro e Rafael Tonietto. Obrigado por serem referências na minha formação.

Aos meus amigos e companheiros de profissão: Leticia Vieira, Rafaela Santos, Erica Cima, Luiza Ribeiro, Marcelo Ferreira, Suzana Brito e Angelica Laurinho.

À minha amiga e pesquisadora Gabrieli Cruz, que realizou a revisão desta dissertação, amiga muito obrigado!

As escolas que abraçam, em 2018, o projeto educacional “Brincar no Palco”. Agradeço a Gilmair pela oportunidade de início de carreira e pelos experimentos realizados na instituição “Paraíso das Crianças”.

Aos membros da banca, Diego Pereira e Flávia Janiaski, por aceitarem participar e contribuírem de maneira significativa com o presente trabalho.

Ao professor Marcos Camargo, pelas aulas ministradas no curso de pós-graduação e seu aporte teórico para esta pesquisa, que ampliou a minha concepção sobre a educação e a arte.

Um grande e especial agradecimento ao meu orientador, Robson Rosseto, pela paciência, dedicação e inspiração. Sou grato não só pela orientação no mestrado, mas também pela indicação de estágio na graduação, uma experiência que transformou minha vida. Obrigado por cada aula, mensagem de cuidado e orientação. Muito obrigado!

Para finalizar, agradeço a Deus por colocar no meu caminho pessoas, profissionais e lugares que contribuíram para tornar-me mais humano, mais profissional e mais gente.

RESUMO

A presente pesquisa busca contribuir com a prática pedagógica de professores no âmbito da educação infantil, por meio da curadoria do espaço em contexto dramático. Entende-se por curadoria do espaço o cuidado na seleção de um espaço, integrando as materialidades e as linguagens que compõem esse espaço educativo, considerando-o como um educador. Ao criar este ambiente que busca convidar crianças a brincarem, se relacionarem, interagirem, socializarem e construir conhecimento por meio da linguagem teatral, proporcionando aprendizagens derivadas da experiência. A ausência de materialidade ao compor um contexto dramático pode limitar as possibilidades lúdicas da criança durante a prática experimental. Além disso, a escolha intencional da prática educativa orienta a linguagem predominante na expressão e codificação das crianças, influenciando suas aprendizagens e desenvolvimento. Para abordar essas questões, foi estruturado um esquema metodológico denominado “Tríade da Experiência Dramática”, a estratégia de planejamento na criação do contexto dramático, considera três elementos fundamentais em sua concepção: a curadoria do espaço, a ação dramática do/a professor/a e os indutores dramáticos. A partir deste esquema metodológico, busca-se promover práticas educacionais influenciadas pelo conhecimento do Teatro e suas implicações no desenvolvimento infantil. A metodologia de pesquisa para a coleta de dados foi a pesquisa participante, realizada por meio da observação participante, registros de áudio e imagens. Esses registros documentaram as interações das crianças em contextos dramáticos propostos, sendo analisados qualitativamente. A pesquisa foi concentrada em quatro estratégias implementadas com crianças de quatro a seis anos na Educação Infantil durante o ano de 2023, em uma instituição de ensino particular em Curitiba-PR. A coleta de dados ocorreu *in loco* nas aulas da Oficina de Teatro ministrada pelo pesquisador, professor e autor desta pesquisa. O aporte teórico da pesquisa é fundamentado em diversos autores como António Damásio, Diego Pereira, Flávia Janiaski, Jorge Larrosa, Loris Malaguzzi, Manuel Jacinto Sarmiento, Marcos Camargo, Peter Slade e William Corsaro. Os resultados indicam a possibilidade de experimentação em outros contextos do esquema metodológico da Tríade da Experiência Dramática como proposta educativa para crianças de quatro a seis anos de idade.

Palavras-chave: Contexto Dramático. Educação Infantil. Curadoria do Espaço. Experiência estética. Pedagogia do Teatro.

ABSTRACT

The present research aims to enrich the pedagogical practice of teachers in the field of early childhood education, through space curation in dramatic contexts. Space curation is understood as the careful selection of a space, integrating the materials and languages that make up this educational environment, considering it as an educator. By creating this environment that seeks to invite children to play, interact, socialize, and build knowledge through theatrical language, providing learning derived from experience. The absence of materiality in composing a dramatic context can limit the playful possibilities of the child during experimental practice. Furthermore, the intentional choice of educational practice guides the predominant language in children's expression and encoding, influencing their learning and development. To address these issues, a methodological scheme called "Triad of Dramatic Experience" was structured, the planning strategy in creating the dramatic context considers three fundamental elements in its conception: space curation, the dramatic action of the teacher, and the dramatic inducers. From this methodological scheme, the aim is to promote educational practices influenced by the knowledge of Theater and its implications in child development. The research methodology for data collection was participant observation, carried out through participant observation, audio recordings, and images. These records documented the interactions of children in proposed dramatic contexts, being analyzed qualitatively. The research was focused on four strategies implemented with children aged four to six in Early Childhood Education during the year 2023, at a private educational institution in Curitiba, PR. Data collection took place on-site in the Theater Workshop classes taught by the researcher, teacher, and author of this research. The theoretical framework of the research is based on various authors such as António Damásio, Diego Pereira, Flávia Janiaski, Jorge Larrosa, Loris Malaguzzi, Manuel Jacinto Sarmiento, Marcos Camargo, Peter Slade, and William Corsaro. The results indicate possibilities for the application of the methodological scheme of the Triad of Dramatic Experience as an educational proposal for children aged four to six.

KeyWords: Dramatic Context. Preschool Education. Space Curation and Aesthetic Experience.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Contexto dramático: restaurante.....	19
FIGURA 2 - Contexto dramático criado, a partir da materialidade caixas de papelão	25
FIGURA 3 - Contexto dramático: casinha	26
FIGURA 4 - Teatro de Animação – sombra.....	27
FIGURA 5 - Diagrama curadoria do espaço: espaço, linguagem e materialidade	28
FIGURA 6 - Materialidades: copo, tampa de plástico, garfo e colher	29
FIGURA 7 - Curadoria do espaço: materialidades	31
FIGURA 8 – Linguagem: sombra	33
FIGURA 9 – Contexto dramático: feira	37
FIGURA 10 – Professor no papel.....	41
FIGURA 11 - Contexto dramático: esconderijo dos porquinhos	48
FIGURA 12 - Contexto dramático: esconderijo dos porquinhos	49
FIGURA 13 - Contexto dramático: esconderijo dos porquinhos	51
FIGURA 14 - Contexto dramático: esconderijo dos porquinhos	52
FIGURA 15 – Diagrama Tríade da experiência dramática	53
FIGURA 16 - Contexto dramático: sombras	56
FIGURA 17 – Contexto dramático: sombras	57
FIGURA 18– Estímulo dramático, criado a partir da materialidade: papel celofane e lanterna	59
FIGURA 19 – Contexto dramático: sombras	60
FIGURA 20 – Contexto dramático: feira	76
FIGURA 21 – Contexto dramático: restaurante	77
FIGURA 22 – Jogo dramático, promovido pela tríade da experiência dramática	92
FIGURA 23 – Jogo dramático, promovido pela tríade da experiência dramática	92
FIGURA 24 – Materialidades: tabela correspondente a quantidade e as cores de tampinhas para troca.....	95
FIGURA 25 – Materialidades: placas que indicam a quantidade e a cor específica de tampinhas associadas a cada vegetal e fruta.....	96
FIGURA 26 – Crianças observando a tabela que indica a quantidade e a cor específica de tampinhas associadas a cada vegetal e fruta.....	96
FIGURA 27 – Interação entre feirantes e clientes	97

FIGURA 28 – Transação entre o feirante e o cliente.....	97
FIGURA 29 – Materialidades: cartela com as mercadorias.....	98
FIGURA 30 – Transação entre feirante e cliente.....	98
FIGURA 31 – Mercadorias adquiridas orientado pela tabela	99
FIGURA 32 – Materialidade: tampinhas (banco).....	99
FIGURA 33 – Relação de troca e negociação.....	100
FIGURA 34 – Indutores dramáticos: vegetais e frutas.	101
FIGURA 35 – Transação da tampinha preta com demais cores	102
FIGURA 36 – Placas dos estabelecimentos gastronômicos	103
FIGURA 37 – Placas de transação a serem coloridas pelas crianças	104
FIGURA 38 – Placas utilizadas para os registros.....	104
FIGURA 39 – Crianças colorindo a placa correspondo as cores das tampinhas	105
FIGURA 40 – Montando o hambúrguer.....	106
FIGURA 41 – Pizza para viagem	106
FIGURA 42 – Hambúrguer montado a partir do desenho elaborado por uma criança de cinco anos	108
FIGURA 43 – Estabelecimento de massas.	108
FIGURA 44 – estabelecimento de pizza.....	108
FIGURA 45 – Processo de criação do teatro de sombras.....	111
FIGURA 46 – Processo de criação do teatro de sombra.....	112
FIGURA 47 – Espaço curado para o teatro de sombras	113
FIGURA 48 – Investigações e construção das narrativas individuais e coletivas no teatro de sombra	113
FIGURA 49 – Trabalho cooperativo na criação do mastro	114
FIGURA 50 – Trabalho cooperativo na criação do mastro.....	115
FIGURA 51 – Mapa do tesouro	115
FIGURA 52 – Barco	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Planejamento por meio da Tríade: contexto dramático sombras.....	55
QUADRO 2- Contexto dramático: casa.....	90
QUADRO 3- Contexto dramático: feira	94
QUADRO 4- Contexto dramático: restaurante	102
QUADRO 5- Contexto dramático: piratas.....	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CURADORIA DO ESPAÇO	18
2.1 CONTEXTO DRAMÁTICO	33
3 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	61
3.1 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO BRINCAR	66
3.2 A EXPERIÊNCIA NAS RELAÇÕES SOCIAIS DA CRIANÇA.....	72
3.3 A EXPERIÊNCIA EMOCIONAL EM CONTEXTO DRAMÁTICO.....	78
4 NARRATIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA	89
4.1 ANÁLISE DE DADOS.....	90
4.1 CONTEXTO DRAMÁTICO: CASA, EXPERIMENTOS COM CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS	90
4.1.1 OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA.....	91
4.2 CONTEXTO DRAMÁTICO: FEIRA, EXPERIMENTOS COM CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS	93
4.2.1 Observação da prática	94
4.3 CONTEXTO DRAMÁTICO: RESTAURANTE, EXPERIMENTOS COM CRIANÇAS DE CINCO A SEIS ANOS.	102
4.3.1 Observação da prática	103
4.4 CONTEXTO DRAMÁTICO: PIRATAS, EXPERIMENTOS COM CRIANÇAS DE CINCO A SEIS ANOS	109
4.4.1 Observação da prática	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	122

1 INTRODUÇÃO

A dissertação tem como intuito ampliar as proposições pedagógica-educativas na Educação Infantil, através da criação de contextos dramáticos que valorizam a autonomia, as escolhas e a participação das crianças no processo de aprendizado, por meio da expressão dramática. Para efetivar este estudo, foram promovidas vivências em jogo dramático com crianças de quatro a seis anos de idade em uma instituição de ensino particular na cidade de Curitiba/PR. As turmas participantes eram compostas por crianças em tempo integral.

A metodologia adotada na pesquisa foi a abordagem qualitativa participante. Envolvido como professor, ator e pesquisador, meu trabalho se dedica a práticas que fomentam o cuidado e o respeito à infância. Ao elaborar os argumentos desta pesquisa, rememorei a criança e a infância que fez parte de mim. Quando eu era pequeno, caminhava pelas ruas da minha querida e antiga cidade Gália, interior de São Paulo, explorando cada canto dela, observando atentamente os animais e o contato com a natureza. Amava brincar de casinha, representar personagens, dentre eles o meu favorito era ser detetive, ficava espionando meus vizinhos elaborava estratégias de camuflagem e espionagem. Meu passatempo predileto era construir brinquedos com materiais alternativos, com caixa de papelão, pedaços de madeira, retalhos de tecidos e entre outras materialidades que me permitiam investigar, inventar e criar. Esses momentos de entretenimento com tais materialidades exercitava em mim o pensamento criativo e estético, obviamente não conhecia os termos, mas lembro que as experiências criativas me faziam muito bem, pois colocava meu corpo para pensar e elaborar estratégias diferentes, aguçando percepções e sensações distintas. Ainda na minha infância, tinha o hábito de caminhar olhando para cima, observando e acompanhando as acrobacias que as andorinhas dançavam no céu recém-amanhecido. Esta prática de observar e escutar os cantos dos pássaros me fez aguçar a sensibilidade e o cuidado com os seres e o outro.

A cidade me ensinou, as ruas me conduziram, e as casas me acolheram com suas diferentes culturas e realidades. De fato, os espaços promoveram a minha formação, sobretudo o espaço da escola, o qual tive a oportunidade de vivenciar, quando criança, a prática teatral pela minha primeira vez, foi encantador! Nas aulas de Teatro, já na adolescência, me encontrei comigo, período de experimentações criativas, contribuindo com a forma como me posicionava no grupo, lugar de

autoexpressão e acolhimento. A adolescência é um momento em que os jovens estão desejosos de novas descobertas, foi muito bom ter encontrado uma linguagem para comunicar, expressar, entender e me compreender enquanto gente.

Para além das passagens e paragens percorridas pela vida, o interesse e a motivação para realizar tal pesquisa foi despertado durante o curso de extensão “Teatro com crianças pequenas: construção de sentido na Práxis Pedagógica” na Universidade Estadual do Paraná - Unespar, em 2014. Ao longo do curso, tive a oportunidade de trocar e produzir conhecimento, com professores com experiências em sala de aula, bem como, com a ministrante do curso, a pesquisadora Elisângela Leite¹, minha amiga e parceira de pesquisa, que se debruça a estudar sobre a pedagogia do Teatro na infância.

Apaixonado pelo referido curso de extensão que ocorreu no mesmo período em que tive experiência com crianças em um dos estágios curriculares obrigatórios no Curso de Licenciatura em Teatro na Unespar, desenvolvi o projeto “Brincar no Palco”, ministrando aulas de Teatro na Educação Infantil, na busca de contribuir para a formação das crianças, por meio da linguagem do Teatro. O referido projeto foi acolhido por duas escolas particulares na cidade de Curitiba por dois anos.

Embora o curso de extensão tenha me auxiliado para as demandas pedagógicas, como planejamento e acompanhamento das aprendizagens das crianças, ainda sentia falta de um material que pudesse ser chave, que ampliasse minhas práticas em sala de aula com as crianças. Sendo assim, fui em busca de referenciais teóricos que pudessem me orientar nas práticas teatrais na Educação Infantil. Dentre as metodologias encontradas, destaco a proposta de Gisèle Barret e Jean-Claude Landier (1994) sobre os indutores na obra “Expressão dramática e Teatro”, que influenciaram minha abordagem metodológica. Os indutores têm como finalidade a “[...] estimulação, de incitação ao jogo, cinco indutores foram retidos: o objeto, a imagem, o som, a personagem e o texto” (Landier; Barret, 1994, p. 21).

Refletindo sobre minha prática, percebi que determinados indutores e a seleção cuidadosa do espaço impactavam qualitativamente na prática teatral das crianças. De fato, quando o corpo ocupa determinado espaço contextualizado (para vivenciar de forma dramática) a criança é intuitivamente convidada para brincar, jogar,

¹ Elisângela Leite é pesquisadora e autora do livro: **Professor em ação dramática na Educação Infantil: uma estratégia de comunicação entre professores e crianças pequenas**. Jundiaí: Paco editorial, 2015.

interagir e relacionar por meio das suas próprias expressividades e vontades inerentes à cultura infantil.

Inquieto, me propus a criar estratégias que oportunizassem as crianças a expressarem de forma dramática, a partir da composição e da articulação de indutores para a prática dramática da criança. Nesta circunstância, a título de exemplo de prática realizada, destaco a criação de um contexto dramático baseado na temática pirata. Na qual as crianças foram convidadas a se caracterizar como pirata, vestindo tapa olho e tecido na cabeça e, no espaço da escola, cadeiras e carteiras se transformaram em um imenso barco, criando-se uma atmosfera de ação dramática. Exemplificando como a materialidade e a organização do espaço influenciam a expressão das crianças, jogando com os seus pares e com o imaginário infantil.

Levando em consideração as práticas que realizo para e com as crianças, o objetivo deste estudo foi investigar quais contextos dramáticos convidam as crianças a vivenciarem práticas educativas por meio do teatro. A composição de ambientes educativos na infância possibilita a exploração de materialidades, promovendo investigação, expressão e comunicação das ideias através de diversas linguagens, incluindo a dramática.

Ao projetar contextos dramáticos, o docente organiza intencionalmente o espaço, projetando as materialidades, os objetos e as mobílias estabelecendo uma relação entre elas para o seu uso. Priorizando investigações e vivências das crianças.

Imagine um contexto em que há presença de massinhas de modelar, utensílios de cozinha e diferentes livros que circundam o tema. Esse contexto pode propiciar diversos objetivos educativos, permitindo a ampliação de habilidades, atitudes, valores e afetos sob a orientação do professor que construiu esse ambiente. Ao enriquecer os espaços da escola, se valoriza a composição deste espaço e suas interferências nas práticas investigativas do educar na infância, desde a posição da janela e a relação do vento que entra e interfere nos corpos das crianças, a textura do gramado, o som dos pássaros, a luz ambiente sendo direta ou difusa. Essas percepções sensitivas, fazem parte das aprendizagens das crianças, aprendendo que em determinados lugares seus corpos agem e expressam de formas distintas dependendo de como foi organizado e projetado aquele espaço.

O engajamento para a realização desta pesquisa está articulado com o cenário atual da Educação Infantil, onde a criança é colocada no centro do processo

de aprendizado, promovendo a participação e interação com o ambiente, impulsionados pelo brincar. No âmbito da Educação Infantil, há práticas de investigação e aprendizagem baseadas em uma proposta de construtividade, na qual a criança descobre modos de compreender e agir com a realidade, mediado por objetos não estruturados², ou seja, ao brincar de construir, a criança aprende por meio da experiência com essas materialidades.

No entanto, é relevante destacar que existem outros contextos nos quais a criança aprende de maneira espontânea, mas com intencionalidade por parte do professor. O que me motiva nesta práxis pedagógica é que em cada contexto, se vivencia diferentes aprendizagens relacionadas às diferentes dimensões do aprender. Projetar contextos dramáticos impacta na organização, planejamento e avaliação pedagógica do professor, uma vez que o contexto amplia as possibilidades de observar, escutar e registrar os interesses das crianças enquanto comunicam e interagem com os seus pares. Além disso, essa prática promove aprendizagens intrinsecamente ligadas à linguagem do Teatro.

Dessa forma, é importante salientar que a linguagem do Teatro integra as propostas educativas na Educação Infantil como uma estratégia de investigação e aprendizagem. A pesquisa de campo adotou a abordagem da pesquisa participante para a produção de conhecimento na área da Pedagogia do Teatro. A investigação foi conduzida no colégio Brincar no Palco³, uma instituição de ensino privada localizada em Curitiba. O estudo foi realizado no âmbito da Educação Infantil, abrangendo crianças com idades entre quatro a seis anos. O pesquisador faz parte do corpo docente das turmas envolvidas na pesquisa. A prática investigativa ocorreu durante as aulas das oficinas de Artes com as turmas do infantil quatro e cinco do referido colégio. A coleta de dados da pesquisa participante envolveu a gravação de vídeos, áudios, registros fotográficos e observações. Os diálogos entre as crianças foram

² Objetos não estruturados referem-se a uma variedade de materiais, como blocos de madeira, elementos da natureza, caixas de ovos, rolos de papel, objetos de uso cotidiano, entre outros. São elementos que não possuem uma função pré-determinada como objetos de brincar, possibilitando que a criança construa novas possibilidades de acordo com sua criatividade. Esses materiais incentivam a expressão e a exploração criativa, permitindo que a criança dê livre curso à sua imaginação durante o processo de brincadeira.

³ A instituição de ensino abordada será identificada ficticiamente como "Brincar no Palco", com o intuito de salvaguardar o anonimato da escola e dos profissionais associados. Da mesma forma, para garantir a preservação da privacidade, optou-se por substituir os nomes reais das crianças por nomes fictícios.

transcritos para a análise qualitativa, preservando a identidade das crianças participantes, assim como as imagens utilizadas na pesquisa.

A estratégia adotada durante as aulas das oficinas de Artes visava promover experiências teatrais, baseadas na tríade da experiência dramática, um esquema metodológico fundamentado no primeiro capítulo da pesquisa. Enquanto as crianças participavam das práticas educativas, coletei dados por meio de fotografias, vídeos e áudios, com foco central na observação do espaço como educador e na promoção de aprendizagens mobilizadas pela expressão dramática.

Como pesquisador, participei das interações e ações das crianças no contexto dramático, registrando anotações pertinentes em busca de respostas tangíveis à pesquisa. A análise de dados foi realizada por meio da observação participante, sistematizando as informações obtidas neste documento.

Em consonância com a concepção apresentada e considerando o objetivo da pesquisa, uma hipótese é proposta: por meio do esquema metodológico denominado de Tríade da Experiência Dramática, é possível construir e articular diferentes contextos dramáticos que mobilizam as crianças a investigar, expressar, socializar, comunicar, interagir, criar e inventar por meio de práticas que envolvem a linguagem dramática.

Ao longo do documento, são apresentadas fotografias para que o leitor possa compreender a pesquisa não apenas pela linguagem escrita, mas também visual, proporcionando outro espaço e tempo de interpretação e análise da prática realizada.

No primeiro capítulo, é apresentada uma reflexão sobre a configuração dos espaços da escola, tendo como conceito central a curadoria do espaço em contexto dramático. Essa ideia de “curar” o espaço está em diálogo com os pressupostos teóricos do pesquisador Loriz Malaguzzi (2016), ao preconizar o espaço como um terceiro educador. Para isso, proponho uma reflexão sobre se as mobílias, as materialidades e os objetos dispostos nas salas reforçam e promovem quais tipos de aprendizagens/habilidades. No contexto do espaço físico, quais linguagens são privilegiadas nos momentos em que as crianças expressam e comunicam suas ideias, percepções, sentidos e leituras? Após as reflexões iniciais, é apresentado um esquema metodológico: a Tríade da Experiência Dramática, uma estrutura que possibilita que crianças e professores vivenciem práticas educativas por meio da linguagem do Teatro.

O segundo capítulo abrange a experiência estética na produção de conhecimento. A criança, imersa no contexto dramático, vivencia diversas formas de aprendizado, originadas da participação ativa em situações de jogo dramático. Nesse contexto, tanto experiências emocionais quanto habilidades sociais são aprendidas por meio da interação entre a cultura adulta e a cultura de pares⁴. Determinados conceitos são explanados e discutidos, especialmente a concepção de estética, com o objetivo de aprofundar e atribuir novos direcionamentos no contexto da educação infantil.

No terceiro e último capítulo, apresento a sistematização da pesquisa realizada, de natureza qualitativa. Nesta parte, são registrados os experimentos realizados na pesquisa com as crianças de quatro a seis anos de idade e os respectivos resultados obtidos ao longo das práticas experienciadas.

A partir dos encaminhamentos expostos, a pesquisa tem como finalidade contribuir para as propostas educativas no âmbito da pedagogia do teatro, no contexto da Educação Infantil, mobilizando professores a refletirem suas práticas, a partir do conceito de curadoria do espaço e o contexto dramático, propiciando ambientes educativos e de aprendizagens nos quais a criança aprende por meio de práticas contextualizadas.

⁴ Para o sociólogo da infância Willian A. Corsaro (2002) a 'cultura de pares' refere-se ao sistema de significados, normas, valores e práticas sociais que as crianças desenvolvem em suas interações com seus pares em contextos como escolas, parques e grupos que há interação com os seus semelhantes em situação de brincadeira.

2 CURADORIA DO ESPAÇO

Neste capítulo, convido o leitor a refletir sobre como concebemos a linguagem dramática nos espaços escolares, considerando a criação de contextos de aprendizagens nos quais a criança possa investigar, pensar, comunicar e se expressar por meio da expressão dramática. O texto é um convite para que professoras e professores ampliem seu trabalho em sala de aula, relacionando suas práticas com as concepções engendradas nesta pesquisa.

Elise e Eloisa⁵, ambas com cinco anos de idade, estão brincando de faz de conta. Eloisa reconfigura o espaço da sala, posicionando um banco próximo à janela, enquanto seu corpo fica entre a parede e o banco. Por sua vez, Elise se aproxima e se senta ao lado de Eloisa, e juntas representam duas bibliotecárias. Diante delas, há um amontoado de livros. O professor Tomate⁶ se aproxima e interage com as crianças.

Eu, como professor Tomate, caminho até a prateleira, escolho um livro em interação com Eloisa e Elise, e me dirijo ao balcão, representado pelos bancos. Ao lado da prateleira de livros, há uma caixa com objetos não estruturados (madeira de diferentes tamanhos). Pego duas madeiras e as utilizo como dinheiro, adquirindo um dos livros. As meninas salientaram que, mesmo tendo comprado o livro, é preciso devolvê-lo para que outras crianças possam emprestá-lo.

Essa brincadeira, realizada de forma espontânea pelas crianças, foi observada em uma das trocas de aulas do colégio onde a pesquisa foi conduzida. Este relato evidencia o uso da linguagem dramática pelas meninas ao criarem o contexto dramático da biblioteca. Nota-se, que o espaço escolhido para a brincadeira surge da vivência cotidiana da criança ao associar o amontoado de livros com as banquetas, além da verbalização explícita: “entregue depois de usar”. Nesse momento, o banco assume uma qualidade simbólica e passa a representar um balcão, enquanto os objetos não estruturados se transformam em dinheiro.

Em outra situação em sala, o contexto dramático criado pelas meninas (Figura 1) atribui sentido quando há interação e diálogo entre espaço, materialidades e a linguagem comunicada (dramática) pelas crianças que brincam de representar papéis.

⁵ Nomes fictícios, para preservar a identidade das crianças do Colégio na cidade de Curitiba.

⁶ As crianças me chamam carinhosamente de professor Tomate, pseudônimo criado por elas no Colégio, local onde a pesquisa foi realizada.

O que chama a atenção nessa interação é a facilidade das crianças em transformar objetos em suportes variados para vivenciar experiências dramáticas, uma forma de brincar que atende às necessidades e corresponde a linguagem expressiva da criança.

FIGURA 1 - Contexto dramático: restaurante⁷



Fonte: O autor (2022).

Os educadores de Reggio Emilia (2016)⁸ usam a expressão “cem linguagens”, reconhecendo a multiplicidade de formas pelas quais as crianças podem expressar seus pensamentos, sentimentos e ideias. O termo “cem linguagens” é utilizado como uma metáfora que destaca a diversidade de maneiras pelas quais as crianças se comunicam e aprendem. Portanto, a linguagem dramática deve ser explorada como uma das “cem linguagens” inerentes às expressividades da criança.

Neste estudo, o termo linguagem é interpretado em consonância com o poema de Loris Malaguzzi (2016, p. 21):

⁷ As fotografias apresentadas ao longo desta pesquisa são de experiências dramáticas ocorridas no colégio sob a minha condução. No decorrer dos dois primeiros capítulos, fotografias que retratam práticas específicas registradas neste estudo serão apresentadas, enriquecendo a compreensão de ideias e conceitos abordados. No terceiro capítulo, será evidenciada uma análise aprofundada às manifestações dramáticas, destacando sua importância e impacto.

⁸ Reggio Emilia é uma abordagem pedagógica proveniente da Itália, os princípios que regem esta abordagem colocam a criança como centro e protagonista de suas aprendizagens, sendo o docente o guia para escutar e oportunizar contextos de investigação e aprendizagens.

A criança
É feita de cem.
A criança tem
Cem linguagens
E cem mãos
cem pensamentos
cem maneiras de pensar
de brincar e de falar.
Cem e sempre cem
Modos de escutar
De se maravilhar, de amar
cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir
cem mundo para inventar
cem mundo
para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(mais cem, cem e cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem à criança:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegria
de amar e maravilhar-se
só na páscoa e no Natal.
Dizem à criança:
Que o jogo e o trabalho,
A realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra,
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
E assim dizem à criança
Que as cem não existem.
A criança diz:
De jeito nenhum. As cem existem (Malaguzzi, 2016, p. 21).

Conforme o poema do referido autor, as crianças expressam e comunicam por meio de diversas linguagens, compreendendo que não há uma única forma de expressar suas compreensões de mundo. Além da linguagem dramática, se inclui a linguagem visual, corporal, musical, matemática e outras formas de comunicação. A abordagem Reggio Emilia⁹ (2016) enfatiza a importância de reconhecer e valorizar

⁹ Reggio Emilia é uma abordagem pedagógica voltada para a educação infantil, originada na cidade de Reggio Emilia, na Itália, após a Segunda Guerra Mundial. Desenvolvida por Loris Malaguzzi e os pais da região, essa abordagem se destaca por suas práticas inovadoras e pela valorização da criança como protagonista do próprio aprendizado.

todas essas "linguagens", oferecendo oportunidades para que as crianças explorem e se expressem de maneiras diversas.

Promover a participação ativa das crianças em seu próprio processo de aprendizado mobiliza a investigação, a criatividade e a expressão individual/coletiva. Nesse contexto, uma das estratégias de aprendizagem promovidas pelos educadores de Reggio Emilia é proporcionar um ambiente rico que respeite e valorize a diversidade de linguagens e os modos de expressão das crianças.

Diante disso, a reconfiguração do espaço realizado pelas meninas no relato citado no início do capítulo suscita reflexões sobre o formato da sala de aula. Se torna relevante observar se o espaço e as materialidades disponibilizadas atendem às necessidades e mobilizam as crianças para se expressarem por meio da dramaticidade.

Nesse sentido, pensar o espaço da sala de aula como um ambiente que oportuniza experiências, levanta questões como: quais são os critérios adotados pelo professor ao compor esse espaço de aprendizagens? Quais são as materialidades disponibilizadas que permitem às crianças investigar, expressar e comunicar seus pensamentos por meio da linguagem dramática?

A palavra curadoria tem sido cada vez mais utilizada em diversos segmentos do mercado de trabalho, contribuindo para a prática de profissionais, estudantes e intelectuais. De acordo com Magalhães e Costa (2021, p.03), a curadoria, etimologicamente, tem origem no verbo latino "curare", que inicialmente se refere ao cuidado com alguém ou algo. Essa prática de cuidado pode ocorrer em diferentes contextos, como no judiciário, na arte e na saúde.

Magalhães e Costa (2021), livres-docentes e curadoras do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, exploram a história da curadoria de arte e o papel social do curador. Elas destacam que o termo curadoria tem sua origem nos gabinetes de curiosidades, espaços que procedem o museu e a galeria de arte. Nessas coleções privadas, eram expostos achados naturais da fauna e da flora e produções artísticas e outros objetos. O curador tinha a responsabilidade de selecionar, dispor no espaço de exposição e cuidar da manutenção dessas coleções e obras. Assim, o papel do curador, em sua origem, estava relacionado à preservação, organização e zelo por esses artefatos.

Ao longo do século XIX o trabalho de curadoria de coleções se tornaria cada vez mais especializado, pautando-se pela adoção de métodos e dando origem a uma nova profissão – o conservador de museu – em um processo muito semelhante ao ocorrido em outras áreas. Do ponto de vista técnico, as atribuições do conservador de museu permaneceram basicamente as mesmas do curador das coleções reais e aristocráticas, uma vez que ele continuaria a ser responsável pelas atividades de aquisição de obras, conservação, catalogação e exibição (Costa; Magalhães, 2021, p. 06).

O pesquisador Pequeno (2012) apresenta uma perspectiva mais contemporânea ao abordar o papel do curador na atual conjuntura, estabelecendo uma comparação entre as palavras curandeiro e curador.

Se a função do curandeiro é curar doentes da alma e do corpo através de sugestões e práticas ritualísticas, o curador, por outro lado, é o profissional que cuida do trabalho de arte e de sua aparição pública através de recortes históricos, conceituais e materiais específicos, por meio de montagens de exposições permanentes e temporárias ou ainda por edições de partes da produção ou das linguagens de artistas (Pequeno, 2012, p. 17).

Referindo-se à prática curatorial, Pequeno (2012) baseia-se nas ideias de Nick Waterlow (2009), curador das edições da Bienal de Sidney na Austrália. Waterlow elaborou uma lista que delinea os pressupostos fundamentais da prática curatorial na arte contemporânea, desta forma:

1) paixão; 2) um olho de discernimento; 3) um vaso vazio; 4) uma habilidade de ser incerto; 5) crença na necessidade da arte + artistas; 6) um meio – trazendo uma apaixonada + informada compreensão dos trabalhos de arte para uma plateia através de caminhos que irão estimular, inspirar, questionar; 7) possibilitando a alteração da percepção (Pequeno, 2012, p. 19).

Refletindo sobre os pressupostos de Waterlow (2009), nas palavras de Pequeno (2012), observamos que curador não se caracteriza como aquele que simplesmente detém as produções e artefatos, mas sim como aquele capaz de fomentar instabilidades, criar fricções, problematizar, e abrir brechas para interpretações produções de sentido. Dessa forma, a curadoria manifesta-se na capacidade de selecionar e articular elementos, buscando mediar interlocuções sensoriais e dialógicas entre a materialidade e o organismo.

Diante disso, é crucial que o profissional da educação adote uma postura reflexiva, indagando-se sobre a natureza dos espaços escolares: seriam eles mais similares a um gabinete de curiosidades ou efetivamente cuidados para propiciar aprendizagens significativas? O destaque conferido à última citação reside na ênfase

dada às palavras e frases, como paixão, olhar discernente, vastidão, habilidade de lidar com a incerteza, inspiração, questionamento e alteração da percepção. Essa escolha vocabular remete diretamente ao cotidiano escolar, particularmente à atuação docente no contexto de interação com crianças pequenas.

Assim, é possível considerar que, ao exercer a curadoria do ambiente de aprendizagem, o professor não se limita a expor elementos meramente ilustrativos ou decorativos. Em vez disso, reflete sobre o impacto dessas disposições na forma como as crianças relacionam seus corpos e experienciam suas aprendizagens. O professor se torna um curador da construção do conhecimento nesse espaço, orientando-se pela composição que intuitivamente mobiliza o corpo da criança para práticas estéticas, alinhadas às suas intencionalidades.

Desse modo, o papel do professor se assemelha ao do artista em sua relação com o espaço de criação. É essencial que o professor observe este espaço, que inspira criações, altera a percepção das crianças por meio da experiência estética e o provoca ao pensamento investigativo, enfatizando o questionamento ao invés de buscar dar respostas.

Apesar dos professores planejarem suas proposições pedagógicas, é imperativo exercer cautela, reconhecendo que as crianças são as protagonistas na atribuição de sentido às vivências propostas. Desta forma, a habilidade de lidar com a incerteza, preconizada por Waterlow (2009), é essencial, gerando fissuras e instabilidade que possibilitam observar a relação da criança com as aprendizagens. Assim, a curadoria é essencialmente um cuidado em pensar se o espaço oportuniza a criação, vivência, percepção, experimentação, e, conseqüentemente, a produção de aprendizagens por meio da participação ativa da criança nesses espaços educativos.

A alteração na disposição da sala de aula implica na forma como meu corpo se relaciona com o ambiente como um todo. Mesmo que algumas escolas de Educação Infantil ainda adotem a configuração tradicional com carteiras e cadeiras enfileiradas, essa abordagem espacial tende a favorecer propostas mais individualizadas, com pouca interação entre as crianças. É evidente que, ao olhar para o espaço com uma intencionalidade educativa, ele se mostra como um campo aberto de possibilidades.

Um espaço amplo e vazio oferece oportunidades diversas, permitindo que o corpo transite pelo local e realize ações como expressão, corrida, caminhada, meditação, entre outras atividades. A utilização desse espaço depende da

intencionalidade de quem o utiliza. Por exemplo, um arranjo de cadeiras dispostas em círculo pode convidar os participantes a se engajarem em uma conversa mais democrática.

Da mesma forma, um espaço destinado a culinária demanda a presença de instrumentos e utensílios adequados para o ato de cozinhar. Essa configuração de espaço também instiga a adoção de comportamentos e atitudes específicos em relação ao ambiente e ao que ele disponibiliza.

Portanto, a qualidade do percurso formativo da criança não se resume às abordagens práticas contextuais de aprendizagens, mas à relação integral com o ambiente como um todo. A composição desse espaço deve ser concebida considerando as possibilidades que a criança pode realizar, evitando limitações e permitindo o florescimento das capacidades expressivas inerentes a cada criança.

Em síntese, manter a estrutura da sala de aula nos modelos tradicionais acaba por limitar as expressividades das crianças, muitas vezes disciplinando o corpo e facilitando o controle do comportamento infantil. Em contraste, ao oferecer um espaço amplo e sem mobílias, disponibilizando diferentes objetos, como, por exemplo, caixas de papelão (Figura 2), convida as crianças a explorarem, construir e relacionarem de maneira coletiva. Nesse contexto, a construção do conhecimento é vivenciada de forma integral pelo corpo. De fato,

[...] o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (Gandini, 2016, p.148).

FIGURA 2 - Contexto dramático criado, a partir da materialidade caixas de papelão



Fonte: O autor (2022).

Alves e Borba (2016) refletem o espaço da sala de aula a partir do pensamento sobre o *design* estratégico¹⁰: “o professor atua como um projetista, utilizando métodos e ferramentas do design para gerar empatia e facilitar os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar” (Alves; Borba, 2016, p. 67). Nessa perspectiva, os autores contribuem para a reflexão acerca dos ambientes escolares, concebendo-os como espaços que promovem experiências.

Como elucidam Alves e Borba (2016, p. 72) “quanto mais conectado o ambiente estiver com o mundo externo, mais real a experiência”. Portanto, ao projetar um contexto dramático, estamos não apenas educando as crianças, mas também socializando-as neste ambiente. Esse é um espaço que promove encontros destinados a desenvolver a sensibilidade individual e coletiva. No encontro com o diferente, as crianças buscam um olhar de alteridade na construção de suas próprias personalidades, estabelecendo vínculos afetivos com os colegas e compartilhando emoções.

¹⁰ “Design estratégico é definido por Zurlo (1999) como uma atividade de projeção em que o objeto é o conjunto integrado de produto, serviço e comunicação (sistema-produto) com o qual uma empresa se apresenta para um mercado, coloca-se na sociedade e dá forma à própria estratégia” (ALVES; BORBA, 2016, p.67)

FIGURA 3 - Contexto dramático: casinha



Fonte: O autor (2022).

Criar contextos dramáticos, conforme exemplificado na figura 3, a partir da concepção de Alves e Borba (2016), possibilita que o corpo estabeleça relações e significados com os elementos agenciados nesse espaço, por meio da vivência estética. Na ausência da curadoria do espaço para as práticas contextuais, há o risco de limitar essa flexibilização do espaço e abertura para as crianças explorarem. Para abordar esse desafio, Alves e Borba (2016, p.73) propõem critérios para pensar o espaço escolar:

Flexibilidade: o custo para construção de espaços únicos e padronizados, além dos limites impostos por esse tipo de estrutura, faz com que as organizações que buscam inovação optem por espaços modulares e flexíveis [...].

Tecnologia: a questão tecnológica está fortemente relacionada ao conceito de flexibilidade. Os espaços devem permitir conectividade e o trabalho colaborativo e em rede, considerando tecnologias digitais e de informação.

Mobiliário: a adaptação do mobiliário ao conceito de flexibilidade é fundamental. Além disso, a compreensão de que diferentes perfis de alunos podem se adaptar melhor a diferentes mobiliários pode ser um elemento importante para facilitar o processo de ensino e aprendizagem [...]

Elementos naturais e estética ambiental: [...] foram avaliados: elementos naturais (luz, som, temperatura e qualidade do ar); individualização (escolha, flexibilidade, conectividade); e estímulo (complexidade do espaço, cores e texturas). O estudo identificou um impacto em torno de 25% (para mais ou para menos) no desempenho dos alunos, dependendo de fatores ambientais. Nessa pesquisa, destaca-se a importância da iluminação, das cores e da adaptação dos espaços às necessidades dos alunos (flexibilidade, escolha, conexão e complexidade) (Alves; Borba, 2016, p. 73).

Dessa forma, a partir desses referenciais teóricos, é pertinente refletir se a composição desse espaço é elaborada estrategicamente para proporcionar vivências e aprendizagens na linguagem dramática. A intencionalidade na organização e configuração da sala influencia na percepção que cada criança tem do próprio corpo nesse ambiente e na construção do conhecimento. De fato, o mobiliário pode tanto impedir as crianças de expressarem livremente com o corpo quanto servir como um espaço convidativo para que possam expressar seus pensamentos.

Por exemplo, na figura 4, para viabilizar a realização e a comunicação do Teatro de Sombras pela criança, foi necessário reconfigurar o espaço da sala, idealizando um ambiente amplo e escuro, com uma fonte luminosa que projetasse a sombra dos bonecos no tecido. Isso proporcionou à criança a oportunidade de manipular e compartilhar sua história com os demais colegas.

FIGURA 4 - Teatro de Animação – sombra



Fonte: O autor (2022).

Assim sendo, o cerne da curadoria do espaço reside na formulação de questionamentos, na observação criteriosa dos ambientes e nas aprendizagens que as crianças podem adquirir por meio das experiências proporcionadas na interação entre os elementos que orientam a curadoria do espaço, conforme o diagrama apresentado na figura 5.

FIGURA 5 - Diagrama curadoria do espaço: espaço, linguagem(ns) e materialidade



Fonte: O autor (2023).

Desta maneira, ao perceber a relação integrativa entre o espaço, a materialidade e a/as linguagem(ns), é importante realizar perguntas, tais como:

Espaço:

- Qual é a intencionalidade ao utilizar este espaço?
- O espaço convida para aprender? Ou poda a criatividade da criança?
- A mobília amplia ou limita a mobilidade da criança, enquanto catalisador de aprendizagens?
- Qual é a finalidade de usar estas mobílias neste espaço?
- Este espaço valoriza as expressividades da criança?
- A composição deste espaço de aprendizagem é criada junto com a criança?
- O espaço composto zela pelos direitos da criança?

Materialidades:

- Os materiais instigam a criança a vivenciar por meio de um processo, sem ter a obrigatoriedade de uma resposta imediata?
- Qual é a intencionalidade de usar essas materialidades?
- Ao utilizar estas materialidades, corresponde a quais linguagens?
- Quais são as habilidades que se promovem ao utilizar essas materialidades?

Linguagem(ns):

- Quais linguagens são valorizadas? Entre elas, a linguagem dramática está presente?
- Quais outras linguagens são possíveis de serem criadas, inventadas e expressas pelas crianças?

Pensar em uma curadoria do espaço é ter o cuidado na seleção do espaço, integrado as materialidades e as linguagens que compõem este espaço educativo, compreendendo o mesmo enquanto um educador. Rinaldi (2018), a partir do pensamento de Malaguzzi¹¹, nos provoca a pensar o espaço como um terceiro educador, portanto, deve-se refletir sobre a qualidade do espaço em relação à qualidade do aprendizado.

FIGURA 6 - Materialidades: copo, tampa de plástico, garfo e colher



Fonte: O autor (2022).

¹¹ Loris Malaguzzi foi o iniciador da abordagem Reggio Emilia na Itália. O pedagogo acredita que o aprendizado decorre em grande parte do protagonismo da criança nas práticas educacionais, assim, o ambiente é visto também como um educador. “Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (MALAGUZZI, 1999, p.157).

Na figura 6, o contexto dramático foi desenvolvido em uma área externa do colégio. Antes de escolher o espaço, buscou-se um local repleto de elementos naturais espalhados pelo chão, permitindo que as crianças explorassem o ambiente em busca de ingredientes para a construção do seu prato culinário, oportunizando-lhes às crianças expressarem por meio da linguagem dramática. proporcionando-lhes a oportunidade de expressar-se por meio da linguagem dramática. Em consonância com Rinaldi (2018, p.163), o ambiente educativo deve estimular a autonomia da criança na participação, incluindo:

- expressar o seu potencial, suas aptidões e sua curiosidade;
- explorar e pesquisar sozinhas e com os outros, tanto colegas quanto adultos;
- perceber a si mesma como construtoras de projetos e do projeto educativo geral levado a cabo pela escola;
- reforçar suas identidades, autonomia e segurança;
- trabalhar e se comunicar com os outros;
- saber que suas identidades e sua privacidade serão respeitadas (Rinaldi, 2018, p. 163).

Diante disso, é crucial que estejamos atentos ao que disponibilizamos neste espaço, pois trata-se de um ambiente educativo compartilhado por diferentes idades e gêneros, os quais por sua vez compartilham diversas culturas e modos de vida. A organização deste espaço de aprendizagem pode, muitas vezes, privilegiar ou reforçar o desenvolvimento de algumas habilidades em detrimento de outras. Portanto, o papel do professor é criar contextos que estimulem o exercício de diversas vivências, ampliando o repertório estético e cognitivo, contribuindo para a formação integral da criança.

É neste espaço que se concede liberdade à criança para investigar, explorar e construir seu conhecimento por meio da experiência, em constante diálogo com o seu pensamento imaginário. Neste espaço de criação, uma mesa pode transformar-se em abrigo, casa, cabana, uma variedade de moradias que abrigam personagens e seres da imaginação. As folhas das árvores tornam-se alimentos (figura 7), insetos, dinheiro, suporte para representação.

FIGURA 7 - Curadoria do espaço: materialidades



Fonte: O autor (2022).

Conforme argumenta Bachelard (1957) “o espaço chama a ação, e antes da ação a imaginação trabalha” (Bachelard, 1957, p.205). Assim, as escolhas feitas na seleção e organização dos materiais neste espaço estritamente criativo têm influência direta nas experiências de aprendizado da criança. Ao referir-me ao espaço, é relevante destacar os diversos locais na escola, como a sala de aula, o bosque, o pátio, o corredor etc.

Nesse sentido, o espaço selecionado é independente, uma vez que o critério para a seleção se baseia nas possibilidades que esse espaço oferece, e não o contrário. Desse modo, confere-se intencionalidade à proposta educativa com o objetivo de investigar e/ou potencializar as brincadeiras e interações das crianças em relação à curadoria realizada no espaço determinado pelo professor. De fato,

as estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração. Tudo é cuidadosamente escolhido e disponibilizado com a intenção de criar comunicação, assim como trocas e interações entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções. Esse processo envolve todos em diálogo e oferece ferramentas, materiais e estratégias conectadas com a organização do espaço para estender ou relançar essas ideias, combiná-la ou transformá-la (Gandini, 2016, p. 316).

A ênfase na intenção de promover comunicação e interações sugere um ambiente educacional dinâmico, onde o diálogo não se restringe apenas à interação

entre as crianças, mas também inclui a interação com o espaço físico e os materiais disponíveis. Isso destaca a ideia de aprendizado como um processo ativo e participativo, encorajando as crianças a explorar, questionar e construir significado a partir de suas experiências.

Gandini (2016) descreve um diálogo entre Malaguzzi e Veia Vecchi¹², destacando que “os espaços poderiam ser mais ou menos iguais, mas se fizerem parte de uma cultura e estiverem sujeitos a alguma reflexão pedagógica sobre o seu uso, sua significância muda por completo” (Gandini, 2016, p.318). Ou seja, o problema não é ter um espaço determinado para que a vivência contextual aconteça, mas sim refletir sobre as projeções e intencionalidades associadas ao seu uso.

Pensar na composição deste espaço de cuidado é refletir se a aprendizagem se dá sentado ou, de fato, em plenitude à unidade orgânica que é a criança, que necessita de espaço para agir e movimentar-se ao seu próprio modo. Ceppi e Zini (2013) argumentam que o espaço escolar, e/ou sala de aula, deve ser projetado de maneira diferente do tradicional, sendo um ambiente que oferece condições ricas e complexas. “É criado um ambiente híbrido no qual o espaço adquire forma e identidade através das relações” (Ceppi; Zini, 2013, p. 18), denominado como espaço relacional. Desta forma,

No espaço relacional, o aspecto predominante é a relação que ele possibilita, as várias atividades especializadas que podem ser conduzidas nele e os filtros de informações e cultura que podem ser ativados neste espaço (Ceppi; Zini, 2013, p.20).

¹² Veia Vecchi foi uma das primeiras atelieristas a trabalhar em Reggio Emilia, em 1970.

FIGURA 8 – Linguagem: sombra



Fonte: O autor (2022).

A figura 8 retrata um espaço construído com o intuito de estreitar a relação entre a criança e a linguagem dramática. A proposta, conduzida por mim, proporcionou às crianças a oportunidade de expressar-se com todo o corpo, projetando e criando diferentes silhuetas na sobreposição das sombras projetadas no tecido, descobrindo possibilidades de expressão corporal, respeitando o corpo do outro no espaço e ampliando a sensibilidade e motricidade delas.

Organizar um espaço que transcende a noção tradicional de sala de aula implica desenvolver contextos que convidam a criança a descobrir e redescobrir sua linguagem de expressão, comunicação e de si e do mundo. Nesta alquimia de selecionar diferentes materialidades, é necessário dialogar com a linguagem do que se pretende experimentar. Deste modo, o próximo subcapítulo tem como objetivo ampliar a noção de contexto dramático.

2.1 CONTEXTO DRAMÁTICO

Considerando as argumentações apresentadas até o momento, a concepção de contexto dramático será delineada a partir da noção de curadoria, enxergando o espaço como um terceiro educador. Desta maneira, as ações investigativas e

inventivas podem ocorrer com base na organização anteriormente realizada pelo professor, moldando o espaço de tal maneira a convidar as crianças a interagirem e participarem por meio da linguagem dramática.

O termo "contexto" é compreendido como: "circunstância(s): ambiente, conjuntura, quadro, situação [...] coerência, composição, conexão, conjunto, encadeamento, enredo, entrecho, história, nexos, trama" (Houaiss *et al.*, 2003, p. 167). Portanto, cria-se um contexto a partir dessas interações que se estabelecem, em congruência entre as partes de um recorte temporal e espacial.

"Contexto" está ligado a outra noção indefinida chamada "significado". Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado. Isso é verdade não somente para a comunicação humana através de palavras, mas também para todos os tipos de comunicação humana [...] (Baterson, 1986, p. 23).

A título de exemplo, o Núcleo de Educação Infantil Municipal Doralice Teodora Bastos, em Florianópolis, adota como proposta metodológica o conceito de "territórios brincantes", caracterizado como: "espaços preparados coletivamente, organizados, dinâmicos, criativos e brincantes, onde todas as crianças de diferentes idades ao mesmo tempo exploram por meio do brincar diferentes linguagens" (Amorim *apud* Neim¹³, 2008, p.09).

Nesses territórios brincantes, são proporcionadas ações relacionadas ao conhecimento e vivências de diferentes temáticas que permeiam as práticas educativas, centrando-se nas profissões. Cada território possui sua particularidade em promover vivências relacionadas às diferentes áreas do saber.

Conforme elucidado na pesquisa de Amorim (2002), as reflexões metodológicas dos territórios brincantes desta unidade educativa emergiram durante o ano de 2017, visando garantir que o tempo das crianças fosse respeitado, enquanto simultaneamente eram oferecidas diversas opções de brincadeiras.

Amorim (2022) interpreta os territórios brincantes como um espaço físico que busca atribuir um significado distinto daquele que é apresentado, influenciado pelas identidades daqueles que irão habitar esse espaço. Portanto, para Amorim, o território brincante é "um espaço pensado esteticamente que envolve a sensibilidade ao

¹³ A proposta metodológica Territórios Brincantes é uma criação dos profissionais do NEIM Doralice Teodora Bastos, escola situado na cidade de Florianópolis localizado em Canasvieiras.

provocar encontros nos quais, com a escuta atenta do adulto e a intervenção da criança, constitui-se a identidade coletiva” (Amorim, 2022, p.64).

No entanto, é o adulto, influenciado por sua cultura, que estabelece um ambiente físico e social com características específicas voltadas para o público infantil. À medida que as crianças interagem nesse ambiente, elas gradualmente remodelam-no e começam a criar seus próprios espaços e territórios únicos. Nesta prática investigativa e contextual, valoriza-se o espaço e a materialidade para promover a brincadeira por meio da linguagem dramática.

Para cada território, são oportunizadas a promoção de objetivos específicos de aprendizagem, tais como: valorizar determinadas áreas do conhecimento humano, promover experiências sensório-motoras, explorar e observar fenômenos biológicos relacionados ao ciclo da natureza, entre outros.

Observa-se que a prática contextual realizada nos territórios brincantes oferecidos pelo Núcleo de Educação Infantil Municipal Doralice Teodora Bastos compõe contextos nos quais há a integração do espaço e das materialidades que conduzem a criança para as brincadeiras.

Barret e Landier (1994) propõem, enquanto ação educativa, a indução em vez da informação ou instrução. “Os indutores que aqui estarão particularmente em questão são mais mediadores, instrumentos, auxiliares, ou meios até mesmo simples pretextos” (Barret; Landier, 1994, p. 21). A utilização da indução está estritamente relacionada à materialidade que estimula a prática do educar na expressão dramática.

A educação, a formação têm mais afinidades com a indução do que com a informação com a instrução. A situação pedagógica é um complexo conjunto de combinações de induções mais ou menos subtis que operam segundo fórmulas variáveis, imperceptíveis, que representam verdadeiros desafios. (Landier e Barret, 1994, p. 21).

Em relação à expressão dramática, Landier e Barret (1994) mencionam cinco indutores: o objeto, imagem, som, personagem e o texto. Esses indutores são utilizados como ponto de partida para as práticas que se desenvolverão ao longo do processo, proporcionando diferentes caminhos, dependendo da orientação, intencionalidade e formação do professor. Seguindo as instruções e sugestões apresentadas na obra "Expressão dramática e teatro", Landier e Barret (1994) abordam os indutores de forma isolada, percorrendo caminhos que fomentam práticas não diretamente ligadas a um determinado contexto, mas nas relações que a criança

faz ao longo do processo. Portanto, os indutores preconizados por Landier e Barret (1994) em contexto dramático podem ser utilizados de forma integrativa, compondo um ambiente lúdico que propicie a potencialização da ludicidade.

Diego Pereira (2015), pesquisador da abordagem do Drama na Educação Infantil, destaca a importância da criação desse “ambiente cênico”, onde as mobílias e outros objetos auxiliarão na construção desse espaço ficcional. Conforme o autor, “um ambiente cênico com potencialidade imersiva contribui para estimular os participantes a se envolverem com as circunstâncias ficcionais” (Pereira, 2015, p.152). De fato,

No terreno da Educação Infantil as crianças encontram-se numa fase de constante experimentação e de ampliação das experiências sobretudo sensoriais, portanto, ao elaborarmos as ambientações cênicas para os processos, preocupamo-nos em construir ambientes ricos em possibilidades interativas e lúdicas (Pereira, 2015, p.153).

Outro elemento citado por Pereira (2015) é a ambientação sonora. “Essa estratégia refere-se à possibilidade de ampliar a imersão dos participantes na proposta dramática a partir de estímulos sonoros” (Pereira, 2015, p.154). Deste modo, o professor poderá selecionar músicas, efeitos sonoros, ruídos, barulhos que dialoguem com a construção do contexto dramático proposto.

É possível utilizar a ambientação cênica dentro do contexto dramático para a criação de diferentes atmosferas e remeter a diferentes épocas e lugares imaginários. Em um contexto dramático de um barco, por exemplo, poderão ser deixadas diferentes materialidades como cadeiras, caixas de diferentes tamanhos, diferentes riscantes, gramaturas de papéis e tecido, cabo de vassouras; indutores como tapa-olhos e espadas, disponibilizados a uma altura em que as próprias crianças possam realizar as suas escolhas e comunicar suas ideias em diálogo com as suas inventividades. A linguagem sonora e as possibilidades de expressão dramática desempenham um papel fundamental na construção desse ambiente cênico, ampliando as experiências lúdicas das crianças por meio da linguagem teatral.

Entende-se dessa forma, que a indução para as práticas dramáticas acontece mediante aos objetos, que darão suporte para o tipo de brincadeira que será desencadeada dentro do contexto dramático proposto. É importante observar que no exemplo citado anteriormente, aparece o indutor tapa-olho e espada. Esses tipos de brinquedos induzem a criança para a prática do jogo dramático, direcionando a

brincadeira que a criança poderá realizar, porém sem a interferência de um adulto no momento que será manipulado/brincado pela criança.

Segundo Kishimoto (1996) o brinquedo é compreendido como um instrumento central no desenvolvimento infantil, desempenhando um papel significativo na construção do conhecimento e nas interações sociais das crianças. A autora destaca que o brinquedo não é apenas um objeto físico, mas uma ferramenta que promove a representação e a expressão de imagens que tem como referência a realidade.

De fato, “o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possam manipulá-los” (Kishimoto, 1996, p. 18). Nesse sentido, entende-se que os brinquedos são objetos criados e produzidos com finalidade exclusiva de uso na infância, assim como representado na figura 9.

FIGURA 9 – Contexto dramático: feira



Fonte: O autor (2023).

Sendo os brinquedos objetos produzidos e estruturados com finalidades para o brincar, é relevante pensar na qualidade e nas possibilidades que o brinquedo oferece para as crianças. Muitos dos brinquedos que observamos nas lojas são imagens reproduzidas da cultura de massa, ou seja, brinquedos que acabam individualizando a criança no momento da brincadeira, como aqueles brinquedos eletrônicos que possuem comportamentos próprios introduzidos pelo fabricante.

Para o sociólogo Brougère (2010), o brinquedo é compreendido enquanto um objeto simbólico de sua cultura, tornando-se um mediador no processo de socialização das crianças. Essa socialização é promovida a partir do contexto cultural em que a criança está inserida. Nesse sentido, promover contextos de aprendizagem

pela linguagem dramática é fomentar práticas de aprendizagem social, sendo necessário ter cuidado (curado) na seleção desses brinquedos mediadores de cultura. Certamente,

ao propor ações, sejam elas sensório-motoras, simbólicas ou sustentadas pela presença de um sistema de regras, o brinquedo estimula condutas mais ou menos abertas, estrutura comportamentos e aparece, portanto, como exercendo, nesse nível, uma função de socialização que permite a inscrição de comportamentos socialmente significativos na própria ação da criança” (Brougère, 2010, p. 70).

Conforme Brougère (2010), além do caráter simbólico e cultural que o brinquedo traz em seu objeto, há outras multiplicidades incutidas no ato do brincar. Por meio das atividades lúdicas, a criança investiga e incorpora elementos culturais, como a transposição imaginária, manuseando noções de certo e errado e explorando temas relacionados ao medo e ao monstruoso. Em síntese, ela satisfaz suas impulsões e expressa comportamentos individuais e coletivos ao absorver conteúdos sociais transmitidos pela interação com outras crianças.

Assim, a manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código (Brougère, 2010, p.75).

Brougère (2010), enfatiza que no contexto educacional, o educador pode criar um ambiente indutor que estimule a brincadeira em função de atingir os resultados esperados. Embora não haja garantia de que a criança irá agir da maneira desejada com os materiais, ao fazê-lo, aumentamos as probabilidades de que ela o faça. Em um cenário onde a certeza é inexistente, só podemos lidar com probabilidades. Portanto, é crucial examinar seus objetivos e, conseqüentemente, sugerir materiais que maximizem as chances de alcançar esses objetivos de aprendizagem.

O mesmo autor cita uma pesquisa realizada no Québec em 2010 sobre os contextos de brincadeiras, constatando que a qualidade delas depende muito do material disponível e de sua organização. No estudo realizado, foram identificados critérios que mostram a importância de se pensar na qualidade da aprendizagem em relação à qualidade do espaço.

Quatro critérios foram colocados em evidência: disposição lógica dos móveis, diversificação dos papéis sugeridos, presença de um material

completo para os roteiros sugeridos, ambiente protegido que garanta a privacidade das crianças (Thériault, J. apud Brougère 2010, p. 112).

A disposição lógica dos móveis, por exemplo, parece ser crucial para proporcionar um ambiente organizado com intencionalidade para o seu uso. Isso pode influenciar diretamente na experiência das crianças durante as proposições educativas.

A diversificação dos papéis sugeridos é outro ponto interessante, indicando a necessidade de promover uma variedade de atividades que mobilizem diferentes habilidades e interesses nas crianças. A presença de um material completo para os roteiros sugeridos, compreendido enquanto planejamento pedagógico, ressalta a importância de fornecer recursos adequados para apoiar as atividades planejadas, ou seja, pensar na composição deste espaço em relação ao uso das materialidades e que materialidades são essas. Isso não apenas facilita na composição de um contexto, mas também promove a participação ativa das crianças, proporcionando uma experiência mais completa.

A menção ao ambiente protegido que garanta a privacidade das crianças destaca a importância de criar espaços seguros e acolhedores. Isso não apenas promove a confiança, mas também permite que as crianças se envolvam de maneira mais plena nas atividades propostas, sabendo que estão em um ambiente projetado para a sua participação. Deste modo, parece que a concepção de curadoria do espaço em contexto dramático é urgente para as práticas educativas, pois, ao compreender que os brinquedos são mediadores de esquemas sociais, o contexto dramático é um território potente para que as crianças possam aprender e participar dessas interações.

Nesse sentido, construir contextos dramáticos como proposta educativa é oportunizar com que as crianças possam vivenciar e criar seus próprios códigos culturais. No contexto casinha, por exemplo, tanto os meninos quanto as meninas poderão brincar e vivenciar comportamentos domésticos, exercitando habilidades como o cuidado com o espaço comum, relação entre os pares e habilidades que poderão desempenhar em um futuro incerto. Essa brincadeira não deve ser exclusiva de um único gênero, muito pelo contrário, são territórios que possibilitam práticas igualitárias mobilizadas pelo brincar. Assim, propostas educativas que privilegiam a brincadeira enquanto espaço social mobilizam saberes sociais que serão criados não

de forma espontânea, mas como consequência de uma aprendizagem social conferida a todos que participam dela.

Portanto, compreende-se que a partir da criação de um contexto dramático, a organização das mobílias no espaço e a articulação dos indutores dramáticos (que podem ser brinquedos) são elementos importantíssimos a serem considerados no momento da criação de um determinado contexto. A promoção da integração dos elementos oportunizará experiências mais profundas e significativas para as crianças ao vivenciarem, por meio da linguagem dramática, as brincadeiras em situações sociais e reais de aprendizagens. Assim, o contexto dramático pode ser compreendido como um espaço relacional, ou seja, a partir das circunstâncias internas que propiciam ao jogo, as crianças farão relações que permitirão o acontecimento da expressão dramática, ampliando o repertório nas dimensões cultural, artística e social em decorrência da sua participação e interação que se manifestam durante a brincadeira, atribuindo sentidos e significados conforme as próprias ações que realizam neste espaço. Deste modo, a criança que brinca em contexto dramático coloca a expressão no centro do processo para aprender, uma vez que o contexto propicia a participação da criança na sua relação com o outro, por meio da linguagem do teatro.

O papel do professor no contexto dramático, além de compor este espaço com intencionalidades, não se distancia totalmente de sua prática, muito pelo contrário, sugere-se que suas expressividades sejam utilizadas em favor das práticas educativas para e com as crianças. Ou seja, o professor também brinca, joga, constrói, observa, distancia-se, caracteriza-se com um adereço cênico, utiliza uma voz diferente da sua, mas ainda assim, com todas as suas ações expressivas, não se distancia das suas intencionalidades no educar.

Para isso, me aproprio do conceito de professor no papel e o professor em ação dramática, estratégias facilitadoras empregadas nesta pesquisa. Para Vidor (2008), o professor no papel representa um determinado papel social, o seu objetivo está centrado em conectar os participantes ao contexto. Para isso, utiliza do seu discurso, aqui e agora, para conduzir as crianças aos objetivos propiciados em situação dramática. De acordo com Cabral e Pereira,

O professor e os estudantes assumem papéis associados ao contexto dramático e interagem em grupo a partir deles. O conceito de 'personagem' não entra em pauta como algo definido e caracterizado; os participantes assumem um papel que inclui a possibilidade de mudanças radicais frente aos argumentos, quer do professor, quer dos colegas, face a notícias ou

comprovações de fora, usualmente inseridas pelo professor (Cabral; Pereira, 2017, p. 292).

Embora o seu foco não seja atuar como fazem os artistas, pode-se utilizar da própria expressividade para direcionar as intencionalidades propostas. Por exemplo, em um contexto de restaurante, o professor poderá utilizar óculos, bigode, chapéu de cozinheiro ou terno, representando um crítico da gastronomia. Assim, pode tecer comentários e questionamentos em relação ao cardápio, integrando as crianças, mobilizando para o lúdico e o inventivo. Em uma contação de história, o professor pode iniciar narrando o conto e, no segundo momento, vestir um adereço da personagem e brincar junto com elas. Como exemplificado, na figura 10, desempenhei o professor no papel ao representar o personagem jacaré após uma sessão de contação de histórias. Nesse contexto, vesti um adereço cênico e participei de brincadeiras interativas com as crianças.

FIGURA 10 – Professor no papel



Fonte: O autor (2018).

Dessa forma, ao adotar a estratégia professor no papel, este pode flutuar durante o acontecimento da vivência dramática, podendo ser narrador em um primeiro momento e, em um segundo momento, assumir outro papel sem ter a obrigatoriedade de sustentar a personagem até o final do processo. Assim, sua atuação não é o fator

principal no contexto, mas o discurso e os diálogos que são estabelecidos para e com as crianças, tendo como foco a mediação ao invés da atuação. De fato, “o foco está potencializado no o *quê* está sendo dito, na função deste discurso para o desenvolvimento da narrativa, e menos no como está sendo dito, sem objetivos cênicos” (Vidor, 2008, p. 14).

Portanto, durante os momentos de interação, o professor no papel deve exercitar habilidades como escutar atentamente, reagir ao que é apresentado, assimilar as sugestões dos envolvidos, gerenciar o tempo, direcionar as propostas para expressão dramática, participar, representar papéis. Deste modo, o professor no papel está em questionar as crianças e envolvê-las no contexto a fim de promover nas práticas a ação dramática.

Segundo Leite (2015), o professor em ação dramática é uma proposta que pode ser empregada em diferentes contextos de aprendizagens, uma vez que o objetivo é aproximar a comunicação da criança para e/ou com o adulto, fortalecendo as relações e o vínculo, favorecendo as ações educativas. Portanto, a ação dramática do professor mobiliza as crianças, refletida em suas interações.

Para que essa comunicação expressiva possa acontecer, Leite (2015) salienta que o profissional deve ter consciência corporal e usar de suas expressividades, bem como utilizar suas características próprias na construção dessa identidade profissional que investiga práticas pedagógicas com o corpo. Assim, reconhece a especificidade do profissional com crianças pequenas.

Nesta relação, as crianças precisam ser compreendidas como sujeitos em interlocução com seus professores, por isso é necessário assumir que, para atuar com elas, é necessário ativar um fazer solto em pleno de imaginação (Leite, 2015, p. 113).

Leite (2015) elucida a importância da mobilização de diferentes saberes para atuar com as crianças pequenas. Saberes, que por sua vez são plurais e que abarcam diferentes dimensões, desde a sua formação inicial, continuada, pessoais e as próprias experiências na sala de aula. Portanto, nada adianta ser um profissional capacitado se não há sensibilidade e atenção às relações e as reações das crianças.

Em vista disso, o professor em ação dramática em contexto joga junto com a criança, utiliza de suas expressividades para potencializar a experiência lúdica e criativa, assumindo uma postura, gesto, movimentos de personagens, adota um

timbre vocal diferente do seu usual, adentra ao contexto lúdico, mas que não se distancia totalmente da criança, mas que joga para e com ela, sabendo os momentos que reage, observa e mobiliza as crianças para as situações de jogo dramático.

Para compreendermos a noção de jogo dramático, cabe uma reflexão sobre os conceitos que as configuram. Pupo (2005) aponta que no Brasil, estudar a temática da linguagem teatral e dramática é desafiador devido à falta de distinção clara entre esses conceitos na tradução para o português brasileiro. Muitas vezes, o termo "jogo dramático" é utilizado sem uma reflexão adequada, resultando na adoção de denominações similares às vertentes inglesa e francesa. No entanto, na prática, essas vertentes têm diferenças significativas, especialmente no contexto pedagógico.

Entre nós, o uso do termo jogo dramático não raro recobre fenômenos diferenciados e é potencialmente fonte de confusões e mal-entendidos conceituais. Determinados autores o utilizam como tradução de *dramatic play*, enquanto outros se valem do termo para designar a tradução, em nossa língua, do original francês *jeu dramatique*. Ambas as utilizações possuem em comum o fato de derivarem do radical grego *drama*, que designa ação. Assim, vinculam-se ambos à ideia de dramatização, ou seja, de uma imitação através da ação. O acordo, no entanto, cessa nesse ponto. A natureza dessa dramatização, seu significado – assim como o tratamento pedagógico preconizado para o seu desenvolvimento – divergem amplamente conforme a perspectiva em que nos colocamos: anglo-saxã ou francesa (Pupo, 2005, p. 218).

Portanto, o uso do termo jogo dramático pode adquirir significados distintos dependendo do seu contexto de uso. O *jeu dramatique*, termo de origem francesa, pode ser usado de maneira semelhante ao jogo dramático de referência inglesa, para se referir às atividades de dramatização, especialmente em contextos educacionais.

No entanto, o termo "*jeu dramatique*", conforme Pupo (2005), diferencia-se de acordo com a passagem histórica e dos autores que a fizeram uso. Ao longo do artigo em que Pupo (2005) explica as relações e diferenças entre os termos, a referida autora cita dois principais teóricos que contribuíram para a prática do *jeu dramatique*, sendo Léon Changelier e Jean-Pierre Ryngaert. Uma característica distintiva do jogo dramático na abordagem francesa é que o processo de aprendizado na linguagem teatral se desenvolve organicamente a partir do contexto em que o sujeito está imerso. Esse processo varia de acordo com as intenções e interesses dos jogadores, resultando na emergência de diversas temáticas, sem a obrigatoriedade de se basear em uma fábula ou dramaturgia específica. No âmbito educacional, as propostas cênicas surgem de maneira espontânea, originando-se de diferentes pontos de

partida, como texto, espaço e música. Essa abordagem flexível e aberta permite a exploração criativa, sem a imposição de uma estrutura predeterminada.

Na tentativa de evitar a racionalização prévia dos jogadores, pontos de partida de caráter sensível são agora propostos. Maior proeminência é atribuída ao corpo; entrar em relação com o espaço, música, imagens, objetos, poemas palavras, constituem motes para deslanchar o jogo. A antiga preocupação com um discurso “controlado” cede lugar à valorização do acaso. Sorteios mediante os quais são obtidas combinações aleatórias entre espaço, personagens e ação são preconizados, dando lugar ao rompimento com a busca de uma mimese em seu sentido estrito (Pupo, 2005, p. 226).

Dramatic play geralmente refere-se a uma atividade de jogo, na qual as crianças criam e representam situações ou histórias imaginárias independente de qualquer interferência de um adulto, sendo caracterizado por ser uma prática espontânea da criança. “Nada mais do que uma manifestação de uma fase particular do desenvolvimento da capacidade intrinsecamente humana de simbolizar, de representar o mundo” (Pupo, 2005, p. 221). Assim, diferentes materiais são utilizados pelas crianças para promover a ação lúdica do brincar, dando vida a seres imaginários pela livre-expressão da criança no representar. Essa prática simbólica de brincadeira é comumente usada em ambientes de educação para promover aprendizagens, por meio dos conhecimentos que estão estritamente ligados à pedagogia do teatro.

Cabe reiterar um aspecto peculiar a essa abordagem da dramatização: o termo *jogo dramático* serve aqui para designar tanto o ato de fazer de conta, espontâneo na criança pequena, quanto uma modalidade de atuação coletiva que resulta da intervenção deliberada do adulto, visando à diversificação e ao enriquecimento da ação de caráter ficcional (Pupo, 2005, p. 223).

No jogo dramático de referência inglesa, não há diferenciação entre aqueles que atuam e os que apreciam a produção artística. Eles utilizam a linguagem como conhecimento no fazer colaborativo e individual, por meio das práticas que se manifestam na expressão dramática da criança.

Nesse sentido, a criança da primeira infância, inserida em situação de jogo dramático, aprende por meio da prática contextual em que está inserida. Assim, o papel do professor é criar contextos que potencializem a dramatização das crianças, por meio da composição, curando este espaço de forma que privilegie os direitos das crianças em se manifestarem como são, em sua totalidade, oportunizando uma aprendizagem que se ocorre em situação de jogo, contribuindo para uma educação integral.

O jogo dramático, segundo Slade (1978, p.18), “não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e observar”. No jogo pessoal, “[...] a criança faz o drama óbvio: a pessoa inteira, ou eu total é usado” (Slade, 1978, p. 19). Já no jogo projetado, “os objetos com os quais se brinca, mais do que a pessoa que está brincando, criam vida e exercem a atuação” (Slade, 1978, p.19). Dessa forma, destaca-se a importância da seleção de materialidades que facilitem e/ou potencializem a ação dramática da criança durante o brincar.

Courtney (2010) considera o jogo dramático como uma abordagem heurística do conhecimento. O referido compilou estudos sobre a interpretação do jogo aplicado ao desenvolvimento e salienta, em uma de suas passagens, que a educação dramática é pedocêntrica, iniciando-se com a criança.

Admite que o teatro infantil existe e é o método pelo qual a criança cresce e amadurece. Reconhece que a imaginação dramática capacita a criança (e o adulto, de uma outra maneira) ver a relação entre ideias e sua mútua interação, e que, através da personificação e identificação, a criança pode compreender e apreender o mundo que a rodeia. Dessa maneira, é importante que ela possa se expressar através do movimento criativo e do discurso e linguagem espontâneos e também que use estes na identificação, para relacionar-se com o seu meio (Courtney, 2010, p. 56).

A compreensão de que a imaginação dramática mobiliza saberes e o uso do contexto dramático como estratégia para a promoção de vivências ressaltam a importância de permitir que as crianças se expressem de maneira autêntica. Essa expressão não apenas fomenta a criatividade, mas também auxilia as crianças a se relacionarem de maneira mais significativa com o seu entorno.

Ao destacar a personificação e identificação como elementos essenciais do jogo dramático, Courtney (2010) ressalta como esses processos permitem que a criança compreenda e apreenda as relações. A capacidade de se expressar por meio do movimento criativo e do discurso espontâneo não apenas impulsiona o desenvolvimento individual, mas também possibilita que a criança estabeleça uma conexão mais significativa com seu ambiente.

Courtney (2010) destaca que a expressão criativa e a identificação são fundamentais para a criança se relacionar com o meio, sugerindo que o jogo dramático não é apenas uma atividade lúdica, mas um meio de desenvolvimento integral. Portanto, o papel do jogo dramático na educação infantil vai além de um momento

estaque na rotina da criança, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

[...] atuar é uma atividade social que inclui a interação dos indivíduos; da psicologia social, porque imitação, identificação, desempenho de papéis e tudo o mais está diretamente ligado à atuação do homem em seu meio; da cognição e psicolinguística, pois o relacionamento entre a formação do conceito e linguagem influencia diretamente o método dramático de aprendizagem (Courtney, 2010, p. 59).

No aspecto da psicologia social, a citação destaca que a atuação envolve interação entre indivíduos. A imitação, identificação e desempenho de papéis estão intrinsecamente ligados à forma como as pessoas se relacionam umas com as outras no contexto social. Ao participar das práticas em contexto dramático, as crianças não apenas aprendem sobre si mesmas, mas também exercitem a cognição social e a experiência emocional.

Portanto, para que essas experiências aconteçam em jogo dramático, os recursos disponibilizados devem dialogar com a linguagem dramática. A título de exemplo, se escolho que uma vivência de investigação parta da manipulação da argila e/ou elementos da natureza, a criança irá sistematizar, criar, codificar a suas aprendizagens e descobertas, por meio da linguagem da modelagem. Se escolho a composição de frases e palavras, reforça-se a linguagem da escrita; por outra perspectiva, caso queira que a criança expresse suas descobertas por meio da dramatização, é preciso criar e oferecer subsídios que oportunizem a criança expressar a partir da linguagem dramática, propiciando situações de jogo dramático.

Em vista disso, é importante que as escolhas de linguagem, materialidade e espaço sejam devidamente pensadas e “curadas” de forma que os encaminhamentos propostos para as crianças reforcem ou desenvolvam uma formação integral, ampliando a relação que a criança estabelece com a linguagem na construção do conhecimento, promovendo uma aprendizagem que passe pela valorização da expressividade do corpo. Essas escolhas e a forma de pensar sobre o espaço e a linguagem darão subsídios e os devidos suportes para que nós, professores, possamos aprofundar e ampliar as relações que a criança pode estabelecer para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, pensar o contexto dramático como possibilidade de contexto de aprendizagens redimensiona os horizontes e reforça que a escola deve cada vez mais

ampliar os espaços educativos, enquanto uma abordagem de pesquisa. O contexto dramático é um espaço relacional para investigar e promover práticas expressivas e sociabilização das crianças, oportunizando maximizar seus saberes, além de fomentar a prática da cultura de pares. Sendo assim,

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modo de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 23).

Uma das propostas realizadas na pesquisa envolveu a construção de um contexto dramático a partir de caixas de papelão. Essa experiência aconteceu no ano de 2022 no Colégio Brincar no Palco¹⁴, uma instituição de ensino particular, com crianças de cinco anos da turma em tempo integral, durante as aulas de oficina de Artes, onde a linguagem teatral foi privilegiada como foco de experiência.

Inicialmente, sem a orientação de um pré-texto ou qualquer outro estímulo relacionado aos elementos do drama, a investigação partiu da ação espontânea das crianças ao explorar com o corpo as possibilidades inventivas e investigativas oferecidas pelas caixas de papelão. As crianças tiveram um tempo para brincar e interagir entre si, explorando a materialidade das caixas. Ao longo da prática, expressaram ações como encaixar, cobrir, arrastar, empilhar, montar, entrar, rasgar, entre outras ações de construção, ações ilustradas na figura 11.

¹⁴ Identidade fictícia do colégio que foi realizada a estratégia.

FIGURA 11 - Contexto dramático: esconderijo dos porquinhos



Fonte: O autor (2022).

No segundo momento, após a investigação da materialidade, propus, como professor pesquisador, um objetivo para ampliar a vivência. O objetivo era construir um esconderijo para se proteger contra o lobo (figura 12). A construção foi realizada de forma colaborativa, desencadeando situações que envolviam gerenciamento de conflito, negociação, orientação espacial, relações interpessoais e a expressão espontânea da criança, entre outras percepções ativadas durante a atividade.

FIGURA 12 - Contexto dramático: esconderijo dos porquinhos



Fonte: O autor (2022).

Nota-se que, a partir do objetivo atribuído por mim, todas as ações que as crianças estavam realizando anteriormente alteraram-se, redirecionando a brincadeira. Antes, a intencionalidade era a livre expressão e a investigação corporal com as caixas, momento em que se valoriza a inventividade e as possibilidades de criação da criança, circunstâncias que foram criadas de forma proposital, como visto no planejamento.

Hattie¹⁵ (2017) nos propõe refletir as práticas educativas a partir da relevância dos propósitos de cada aula de forma processual. Para o autor, além do acompanhamento atento realizado pelo professor em sala de aula, é necessário que todos participem da aprendizagem, compreendendo os objetivos explicitados para os momentos das vivências.

Os objetivos de aprendizagem, segundo Hattie (2017), devem ser claros, específicos e compreensíveis. Ele destaca a importância de os professores e as crianças terem uma compreensão compartilhada do que está sendo aprendido e do que se espera daquela aula. A transparência sobre os objetivos de aprendizagem pode aumentar o engajamento das crianças e aprofundar suas vivências. Conforme Hattie (2017), “Para alcançá-los, por sua vez, precisa haver um sentido de direcionamento para os objetivos, as relações interpessoais positivas e o apoio social” (Hattie, 2017, p. 68).

Compreende-se que, para alcançar os objetivos das aulas, é preciso criar um contexto que favoreça as aprendizagens pretendidas. Conforme o autor, esse contexto não privilegia somente a dimensão cognitiva, mas também a integração do bem-estar das relações sociais. Segundo os estudos realizados na pesquisa do referido autor “quanto maior for a sensação de confiança na comunidade escolar, mais bem-sucedida será a escola”. (Hattie, 2017, p.68).

Para que as aprendizagens se tornem um processo de transparência, Hattie (2017) argumenta sobre a importância de as vivências serem mais dialógicas do que monológicas. Ou seja, a construção do conhecimento é realizada por meio de diálogos realizados entre o professor e a criança. Em uma aula dialógica, as crianças desempenham um papel ativo no processo de aprendizagem, fazendo mais perguntas

¹⁵ John Hattie professor da Universidade Melbourne na Austrália, teve como objetivo em seus estudos identificar os fatores de maior impacto na aprendizagem dos estudantes, tendo como pergunta norteadora: o que funciona melhor na educação? Hattie discute a importância de tornar a aprendizagem visível para os alunos e professores.

e compartilhando suas ideias do que recebendo instruções do professor. As características essenciais desse ambiente incluem atividades realizadas coletivamente, interações recíprocas entre os alunos, apoio mútuo para explorar ideias sem medo de erros, construção contínua a partir das próprias ideias e das dos outros, e uma abordagem intencional por parte dos professores, que planejam com objetivos de aprendizagem claros atrelados aos respectivos critérios.

O diálogo é visto como uma ferramenta essencial para a aprendizagem, e o envolvimento dos alunos é o que ocorre durante, e não “ao final” de uma troca, e os professores podem aprender muito a respeito dos seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ao escutá-los pensando em voz alta. Isso envolve o uso eficiente da fala para a aprendizagem, em contraste com a fala ineficiente, para ensinar aquelas características em muitas salas de aula (Hattie, 2017, p. 73).

Retomando e dialogando com o exemplo anterior, a teoria de Hattie (2017) no contexto dramático do “Esconderijo dos porquinhos”, nota-se que, a partir do objetivo de construir um esconderijo para se proteger contra o lobo, as crianças foram mobilizadas para o exercício de diferentes habilidades, comunicando-se através das linguagens inerentes aos fazeres e pensamentos.

Durante a construção dos esconderijos, diversas perguntas foram realizadas pelas crianças, como “Esse esconderijo vai aguentar o sopro do lobo?”, “Quantas pessoas cabem dentro deste esconderijo?”, “Há alguma proteção contra o lobo?”. Essa prática educativa dialógica, conduzida por meio de perguntas, ampliou as investigações das crianças em relação à materialidade caixa, ao mesmo tempo em que retomou o objetivo proposto para o contexto. Ao longo dessa prática investigativa com as caixas, as crianças compartilharam ideias entre si, contando com o auxílio dos professores na construção dos esconderijos, conforme ilustrado na figura 13.

FIGURA 13 - Contexto dramático: esconderijo dos porquinhos



Fonte: O autor (2022).

Após a construção dos esconderijos, chegou o momento da chegada do lobo, uma ação conduzida por mim, como ilustrado na figura 14. Nesse instante, instaurou-se um clima de tensão entre a figura do lobo e as crianças. A projeção da sombra na parede, com o auxílio de uma lanterna, ampliou as percepções e a imaginação das crianças, potencializando suas ações lúdicas e expressivas.

A vivência nesse contexto dramático permitiu que cada criança tecesse suas próprias interações físicas com o ambiente, explorando os sentidos, aplicando esforço pessoal, participando de experiências sociais e buscando ativamente significado a partir da vivência. Essa experiência não apenas enriqueceu a compreensão das crianças sobre o tema, mas também promoveu uma imersão sensorial e social, destacando a riqueza do jogo dramático como estratégia pedagógica.

FIGURA 14 - Contexto dramático: esconderijo dos porquinhos



Fonte: O autor (2022).

Os registros evidenciam a importância da participação ativa da criança e o envolvimento do professor/pesquisador para mobilizar e potencializar as ações lúdicas e as relações estabelecidas em contexto. Reforçando saberes relacionados à expressão, sensibilidade e as relações.

A relação humana é um dos elementos fundamentais para que o sujeito viva e conviva harmoniosamente na sociedade. O ser humano, influenciado por sua cultura, precisa aprender a se relacionar com o ambiente e os sujeitos que o compõem, interagindo de maneira respeitosa e atenta à alteridade do outro. À medida que a criança começa a verbalizar, ela utiliza a linguagem dramática para conferir sentido às coisas ao seu redor. As pesquisadoras Fontana e Cruz (1997) abordam a importância e o papel do outro no desenvolvimento da criança.

É na sua relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas. Desse modo, é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber a estrutura da realidade (Fontana; Cruz, 1997, p. 61).

Assim, pode-se refletir que a qualidade do desempenho escolar da criança está intrinsecamente relacionada às relações e interações sociais que ela estabelece com o meio. “O processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são resultados da apropriação de formas culturais de ação e pensamento” (Fontana; Cruz, 1997, p. 61).

Portanto, inserir a pedagogia do teatro no contexto escolar é oportunizar o desenvolvimento das competências sociais de interação e comunicação com o outro

na sociedade. Na vivência em contexto dramático, abordam-se situações reais de conflito, diálogo, respeito, compreensão sobre a frustração, trabalho colaborativo, participação ativa, exercício do pensamento criativo, sensibilidade, apropriação das linguagens, expressão, improviso e a capacidade de articular saberes interdisciplinares, permeando os sentidos atribuídos pelas crianças no ato da experiência da expressão dramática.

Desse modo, os referenciais têm mostrado que há inúmeros caminhos para criar e desenvolver contextos nos quais a criança possa se desenvolver e aprender na perspectiva da formação integral, por meio da linguagem dramática. Nesse sentido, proponho a seguinte sistematização em relação ao papel do professor enquanto curador de um espaço propulsor de experiências dramáticas para e com as crianças: a Tríade da Experiência Dramática composta por curadoria do espaço, indutores dramáticos e ação dramática do professor.

FIGURA 15 – Diagrama Tríade da experiência dramática



Fonte: O autor (2023).

Curadoria do espaço: observar as possibilidades criativas e de experiências dramáticas possíveis de serem realizadas no espaço escolar; olhar para o espaço e identificar relações dialógicas com um determinado contexto fictício; quais articulações são possíveis de serem realizadas entre luminosidade, som, mobílias,

materialidades existentes no espaço? O espaço convida as crianças para a vivência dramática? Quais materialidades dialogam com a linguagem dramática?

Indutores dramáticos: Após a seleção do espaço, articular o/os indutor/es dramático/s que convidam as crianças expressarem por meio da dramatização: chapéus, comidas de tecido, silhuetas de personagens para o teatro de sombras, lupas, mapa, música, luminosidade etc. Os indutores, podem ser identificados como diferentes brinquedos, em simulacro a cultura do adulto, mobilizando a criança para o jogo dramático. Válido ressaltar, que os indutores devem estabelecer relação dialógica com o espaço que promoverá a construção do ambiente de aprendizagem. Neste momento, a criança tem total liberdade para propor novas brincadeiras, a partir da relação com as materialidades e os indutores disponibilizados no espaço. O professor tem que estar atento para escutar e observar os interesses e assuntos que nascem a partir das crianças.

Ação dramática do professor: estratégia de comunicação para e com as crianças, deste modo, o professor utiliza-se das suas expressividades para potencializar as ações lúdicas no contexto dramático, sem a obrigatoriedade de se tornar um personagem fixo, mas que expressa com o corpo, comunicando de forma dramática com e para as crianças. O seu papel será ampliar as ações lúdicas das crianças por meio da estratégia o professor em ação dramática e/ou o professor no papel.

Com base na revisão teórica apresentada, delinea-se uma proposta de esquema metodológico para a elaboração de um contexto dramático, utilizando a tríade da experiência dramática, conforme ilustrado na Figura 15. No desenvolvimento dessa tríade, destaca-se a importância de integrar os elementos da curadoria do espaço como um componente fundamental das práticas dramáticas. A articulação desses elementos é realizada de maneira flexível, mantendo um constante diálogo que se retroalimenta, alinhado às intencionalidades pedagógicas formuladas pelo professor. A Tríade da Experiência Dramática fundamenta-se na expansão do papel docente no ambiente escolar, concentrando-se na linguagem dramática e nas diversas expressões linguísticas da criança, associadas ao conceito de curadoria do espaço como meio para fomentar aprendizagens e, principalmente, assegurar os direitos das crianças. No quadro 1, é apresentado um esquema modelar referente ao

planejamento por meio da tríade da experiência dramática, seguido por um breve relato de experiência prática em um contexto dramático.

QUADRO 1- Planejamento por meio da Tríade: contexto dramático sombras

Contexto dramático: sombras	
Tríade da experiência dramática	
Curadoria do espaço	<p>Espaço: sem móveis, com cortinas que possam manipular a entrada da luminosidade no espaço.</p> <p>Linguagens: Teatro, visual e corporal</p> <p>Materialidades: papel celofane, lanternas, retroprojor, tecido branco, arara de roupa, luminárias, papéis coloridos, riscantes, tesoura, fita adesiva e palito de churrasco.</p>
Ação dramática do professor	Ação dramática do professor, utilizar da expressividade para a contação de história, fazer uso de diferentes timbres vocais e intencionalidades no momento da contação de história. Estreitar a comunicação entre professor e as crianças.
Indutores dramáticos	Silhuetas do Teatro de sombras, instrumentos sonoros e música ambiente.

FONTE: O autor (2023).

No ano de 2021, foi implementada esta estratégia destinada a crianças com idades entre dois e cinco anos. A iniciativa teve início com a criação do contexto dramático, centrado no teatro de sombras. A narrativa foi dramatizada por meio da estratégia da ação dramática do professor, e, ao término, a experiência proporcionou às crianças a manipulação e expressão por meio dos estímulos dramáticos em relação ao espaço.

FIGURA 16 - Contexto dramático: sombras



Fonte: Wagner Roger (2021).

A história representada no teatro de sombras foi baseada no texto literário “A estrela que tinha medo do escuro”, de autoria de Antônio Carlos Pacheco. Inicialmente, o teatro de sombra foi manipulado por mim, utilizando minha expressividade para comunicar as intencionalidades dos personagens e o enredo da narrativa. A forma como contava a história, por meio da variação do timbre vocal dos personagens, proporcionava uma interação expressiva por parte das crianças, potencializando a experiência lúdica na contação da história. Após o desfecho da história, as crianças foram convidadas a explorar e expressar diferentes luminosidades, por meio de lanternas, utilizando cores e silhuetas para construir suas próprias narrativas em interação consigo mesmas e como os colegas. Nesta dinâmica, observou-se as crianças correndo pelo espaço e expressando-se corporalmente ao seguir a luz emitida por suas lanternas.

No ambiente escuro e amplo (curadoria do espaço), as expressividades das crianças tornaram-se evidentes no centro de suas experiências educacionais, envolvendo gritos, grunhidos, movimentações como correr, rolar, girar, e a observação de suas próprias sombras projetadas na parede, conforme apresentado nas figuras 16 e 17. Essa abordagem, inserida no contexto dramático, contribuiu para uma reflexão sobre a prática educacional, incentivando os professores a ampliarem suas estratégias pedagógicas por meio da experiência, evitando limitar as aprendizagens das crianças de maneira unilateral, mas sim abordando a complexidade do processo.

A proposta do contexto dramático permitiu que as crianças estabelecessem suas próprias conexões, explorando a materialidade das lanternas, apreciando a narrativa ficcional e respondendo emocionalmente à performance do professor. A combinação de som ambiente e luz criou uma atmosfera cênica, transcendendo as experiências do real para o universo imaginário, proporcionando espontaneidade e autonomia às crianças ao longo do processo criativo.

FIGURA 17 – Contexto dramático: sombras



Fonte: Wagner Roger (2021).

A contação de histórias no contexto da infância deve transcender a mera transmissão de informações, envolvendo os aspectos sensoriais e emocionais das crianças. A experiência narrativa deve proporcionar um ambiente imersivo que permita às crianças não apenas ouvir a história, mas também sentir e perceber o mundo ao seu redor (Janiaski, 2019). Em uma das práticas realizada em sua pesquisa, Janiaski ressalta que

O foco estava na escuta, mas também estava na visão, na percepção tátil, nos cheiros e gostos, buscando uma lógica que passasse pelo sentir, mais do que pelo racionalizar o que estava sendo contado. Desta forma, a compreensão ou não da história por parte das crianças nunca esteve em primeiro plano, ou foi um objetivo (Janiaski, 2019, p.172).

A experiência promovida na contação de história oportunizou a criança fruir, perceber, e conectar-se com a literatura, sobretudo a narrativa ficcional, utilizando o contexto dramático das sombras para aguçar e estimular sensorialmente a sensibilidade da criança. Essa ação se diferencia da contação de história tradicional ao considerar os elementos que constituem a linguagem do teatro, enfocando a percepção dos sentidos humanos.

De fato, há inúmeras práticas de experiência na contação de história, porém, quando envolve a linguagem do teatro, conforme Janiaski, “[...] não é um simples ouvir, é um abrir-se à experiência, um permitir-se atravessar-se pela história e pela

imaginação que vem inundada de emoção [...]” (Janiaski, 2019, p. 30). A contação de história, por meio do contexto dramático, oportuniza a criança

[...] tocar, ver, explorar e manipular diferentes objetos, participar de diferentes jogos e brincadeiras, cantar, dançar, pular, movimentar-se etc. Ou seja, crianças precisam ter oportunidades diárias de expressar sua criatividade, como foi possível através da experiência cênica narrativa (Janiaski, 2019, p.172).

Após a conclusão da contação de história no contexto dramático das sombras, as crianças participaram da manipulação dos personagens envolvidos na narrativa. Em colaboração com as professoras regentes e auxiliares da turma, foi criada uma personagem representando a estrela da história. Utilizaram-se papel celofane e fita colorida, anexados a uma lanterna, possibilitando a variação de cores ao refletir a luz no papel colorido. Na figura 18, uma criança segura a personagem estrela, criada durante a atividade.

FIGURA 18– Estímulo dramático, criado a partir da materialidade: papel celofane e lanterna



Fonte: Wagner Roger (2021).

O espaço utilizado para a atividade foi uma sala ampla, sem mobílias, permitindo que as crianças se movimentassem livremente. Antes da prática, observei se havia ganchos nas paredes para a fixação do tecido que projetaria a sombra. Contudo, a ausência de suportes adequados levou a escolha de uma arara de roupa como alternativa, garantindo a mobilidade e a projeção das sombras. Embora a sala dispusesse de cortinas que proporcionavam quase total escuridão, para evitar

desconforto nas crianças, foram utilizadas duas luminárias, criando um ambiente acolhedor e deixando uma parte da sala iluminada.

A sonoridade foi realizada ao vivo por mim, por meio da manipulação de instrumentos alternativos, como flauta de êmbolo, chocalho, sino, triângulo e conduíte. Após a narrativa, as crianças foram incentivadas a brincar e expressar-se corporalmente, explorando as personagens do teatro de sombras, assim como a manipulação e livre expressão de seus corpos pelo espaço. Essa abordagem ampliou a comunicação das crianças com os outros, consigo mesmas e com suas percepções individuais, enriquecendo a experiência de aprendizado.

FIGURA 19 – Contexto dramático: sombras



Fonte: Wagner Roger (2021).

Na figura 19, é possível observar os movimentos das crianças capturados pelo efeito fotográfico denominado *painting light*¹⁶. O registro evidencia o uso de diferentes níveis (alto, médio e baixo) do espaço durante a atividade. A análise dessa imagem revela a relação dialógica estabelecida pelo indutor dramático, representado pela lanterna associada à estrela da história, que motiva as crianças a expressarem-se com o corpo todo, ampliando sua relação com a aprendizagem corporal e espacial.

O registro fotográfico destaca a interação da criança com a lanterna, evidenciando como a manipulação desse indutor dramático atribui significados e

¹⁶ É uma técnica da fotografia, o efeito acontece quando o diafragma, parte que captura a imagem, demora a fechar, nesse ínterim, a câmera capta todo o movimento do espaço, provocando efeito de movimento por meio da luminosidade.

sentidos únicos à experiência de cada criança. Isso valoriza a expressão individual, permitindo que a criança comunique seus desejos, anseios e vontades por meio do corpo.

A criação de contextos dramáticos, nesse sentido, compreende a integração de diversas linguagens. A mobilização corporal, muitas vezes associada exclusivamente à dança, não impede a expressão total do corpo em contextos dramáticos nessas práticas, o foco não reside na aquisição de elementos técnicos específicos da linguagem, mas sim na promoção de experiências significativas e nas aprendizagens que delas emergem.

3 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

O objetivo principal nesta parte da pesquisa é abordar as aprendizagens proporcionadas às crianças em contexto dramático. Diversas interpretações sobre o significado do brincar e suas influências no desenvolvimento global da criança existem, sendo consensual que é por meio das brincadeiras e interações que a criança explora, experimenta e aprende sobre si mesma e as complexas relações do convívio social. Conforme destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu Artigo 9º,

os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2018, p.33).

No dia a dia da infância, a participação ativa das crianças durante as brincadeiras proporciona diversas oportunidades de aprendizado, contribuindo significativamente no desenvolvimento integral das crianças. A observação de emoções durante as brincadeiras, tanto entre as crianças quanto com os adultos, evidencia a expressão de emoções, a maneira como lidam com frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções, aspectos fundamentais na aprendizagem socioemocional.

Ao proporcionar experiências significativas nesse contexto de interação, as crianças têm a oportunidade de relacionar o que aprendem por meio da brincadeira, construindo conceitos e desenvolvendo uma compreensão mais profunda sobre a realidade que as cerca. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta a elaboração dos currículos escolares, adota como princípio norteador para a Educação Infantil os Campos de Experiências. Estes campos representam categorias que organizam as aprendizagens essenciais para essa etapa, que compreende crianças de zero a cinco anos.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018, p.36).

A BNCC para a Educação Infantil organiza-se em cinco campos, cada qual representando uma área de conhecimento essencial para o desenvolvimento integral das crianças, conforme destacado pela BNCC (2018):

- O eu, o outro e o nós: Este campo abrange o desenvolvimento das relações interpessoais, da identidade e da autonomia.
- Corpo, gestos e movimentos: Engloba as descobertas e explorações relacionadas ao corpo, movimentação e expressão corporal.
- Traços, sons, cores e formas: Diz respeito ao estímulo à percepção e expressão artística, explorando elementos como desenhos, música, cores e formas.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação: Envolve o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e a capacidade de expressão e compreensão.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Aborda noções matemáticas, espaço, tempo, medidas, relações e transformações, promovendo a construção do conhecimento matemático.

Estes campos de experiência orientam o planejamento e as brincadeiras na educação infantil, proporcionando oportunidades para as crianças explorarem, descobrirem e construir conhecimento. Importante destacar que esses campos não são compartimentos estanques, permitindo atividades interdisciplinares e a integração de diferentes aspectos do desenvolvimento infantil.

A relevância dos campos de experiências reside na prática singular e integral da criança com o seu meio, sendo cada campo focado em proporcionar aprendizagens direcionadas, conforme os objetivos delineados em documentos específicos, agrupados e organizados por faixas etárias.

Nota-se, que no documento as aprendizagens são oferecidas através da experiência, não interposto pela palavra, ensino. Enquanto a criança aprende, muitas vezes presume-se que ela deva ser explicitamente ensinada. No entanto, questiona-se o uso da palavra experiência em vez de ensino. Larrosa (2002), destaca a distinção entre experiência e informação, ressaltando que a informação busca informar sobre fatos ou eventos, utilizando a linguagem escrita, como este texto que fornece informações sobre o conhecimento experimental na Educação Infantil. Bondía (2002, p.21) reforça que a informação não é experiência; ao contrário, é quase sua antítese.

A experiência, nesse contexto, não se relaciona à aquisição de informações formais. Quando uma criança brinca em contexto dramático, ela não está sendo informada sobre regras ou sobre como conduzir a brincadeira. Embora a prática da brincadeira seja orientada pelo professor e colaboradores, é a criança imersa em sua experiência que constrói o conhecimento.

Conforme a criança vivencia os diferentes campos de experiência, ela explora com o corpo todo, conferindo a intencionalidade às suas ações e aprendendo de maneira pessoal, por meio da experiência. Este tipo de conhecimento, denominado por Larrosa (2002) como o saber da experiência, é adquirido conforme o sujeito responde aos acontecimentos ao longo da vida, dando significado ao que ocorre. Sendo assim,

No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõe, ponto por ponto, ao que entendemos por conhecimento (Bondía, 2002, p. 27).

Portanto, o conhecimento não se materializa através do acúmulo de informação, mas sim no processamento e internalização dessas informações. A experiência, conforme enfatiza Bondía (2002), é o que nos acontece, nos toca e nos transforma. Cada experiência é única e singular para o sujeito que a vivencia, sendo esse sujeito de experiência um território aberto à transformação.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p.24).

O corpo da criança, ao engajar-se em um contexto dramático, abre um canal de possibilidades para afetar e ser afetado. Nessa prática contextual, há intencionalidades claras, buscando garantir os direitos da criança em fase de escolarização. Por exemplo, ao assumir uma posição específica em uma brincadeira de jogo dramático, a criança se submete a vivenciar as regras, articular relações e agir de maneira distinta, o que contrasta com uma postura mais passiva. Portanto, o

brincar em contexto dramático não apenas dialoga com as relações da vida, mas também possibilita que a criança se manifeste em sua essência.

Quando nos referenciamos o termo ensinar, conforme apontado por Camargo (2022), somos levados à etimologia da palavra,

O verbo “ensinar”, da língua portuguesa, provém do latim *in+signare*, que significa em sua origem “colocar signos dentro da mente”. Tradicionalmente, o ensino é uma ação que visa colocar diante do aprendiz um signo e dizer o seu significado. Quando o aprendiz grava em sua memória a forma de signo (palavra, símbolo, imagem, totem etc.), que foi estabelecido pela comunidade a qual o aprendiz pertence. Deste modo, para os antigos, “ensinar” era memorizar tanto a forma, quanto o conteúdo dos signos (símbolos) que foram estabelecidos pelos antepassados. Nada têm a ver com o novo, o diferente, o inusitado, mas tudo a ver com re-conhecimento de valores esposados pela comunidade de uso daquele signo (Camargo, 2022, p. 306).

A concepção de ensino, entendida como a apresentação de um sinal ao aprendiz, juntamente com a explicação de seu significado, remonta à abordagem tradicional da educação. Nessa perspectiva, destaca-se a ênfase na memorização e na transmissão de conhecimentos preestabelecidos pela comunidade. Assim, o ato de ensinar não está relacionado ao novo ou à realidade complexa, mas, sim, à introdução de informações que já fazem parte do corpo de conhecimento da humanidade. Logo,

[...] conhecer é absorver sensorialmente o volume de dados disponibilizados pela percepção, considerando igualmente a informação (dados efetivos) e a exformação (dados não-efetivos), para produzir uma experiência cognitiva, conforme a necessidade do organismo (Camargo, 2022, p. 355).

Dessa forma, a produção de conhecimento está intrinsecamente ligada à absorção de dados por meio da percepção, sendo este um componente fundamental desse processo. A consideração tanto da informação (dados efetivos) quanto da exformação (dados descartados) destaca a complexidade desse processo, sugerindo que a experiência cognitiva é construída a partir da interação entre o que é percebido objetivamente e o que pode ser interpretado subjetivamente.

A concepção de Camargo (2021) amplia nossa compreensão sobre a produção do conhecimento, indo além dos paradigmas da educação tradicional. Ele corrobora com a ideia de que a experiência cognitiva é dinâmica e influenciada pela percepção e sensibilidade do corpo no ambiente.

Assim, pode-se inferir que o conhecimento não é meramente um processo passivo de recepção de dados (informação), mas sim uma atividade ativa, participativa e adaptativa, em que o corpo recebe e processa os dados do mundo. Conforme Camargo e Stecz (2019, p.27), “os órgãos sensoriais e suas percepções produzem um poderoso conjunto de informações que podemos denominar de cognição estética, da qual a mente se utiliza, em parte para formar conceitos – mapas representativos do real”.

A cognição estética envolve a maneira como pensamos sobre o mundo por meio de nossas percepções, ultrapassando simples sensações. Essas percepções fornecem informações relevantes sobre o mundo ao nosso redor, permitindo-nos selecionar elementos importantes para construir significado e antecipar as consequências.

Os órgãos sensoriais e suas percepções produzem um poderoso conjunto de informações que podemos denominar de cognição estética, da qual a mente se utiliza, em parte, para formar conceitos - mapas representativos do real. Entretanto, nem todas as cognições estéticas se transformam em representações semânticas - a maior parte delas prefiguram na memória afetiva, como conhecimento experimental do real (Camargo; Stecz, 2019, p. 27).

A cognição estética, ao incorporar processos de seleção, construção e projeção de pensamentos sobre o ambiente em que vivemos, desempenha um papel fundamental na geração de conhecimento. Desse modo, o ato de conhecer transcende a mera denominação de conceitos e a memorização de representações sobre o mundo, destacando-se, principalmente, pelo processamento dos afetos experienciados pelo corpo no ambiente circundante.

Em vista disso, as crianças emergem como são sujeitos cognoscentes¹⁷, uma vez que, ao vivenciarem determinadas relações contextuais, constroem conceitos sobre a realidade a partir da experiência. Conforme afirma Camargo (2022, p. 363), “adquirimos conhecimento do mundo e de nós mesmo, por meio de nosso corpo”.

O conhecimento mais eficiente se produz quando a sensibilidade corporal é livre para receber os sinais do ambiente, para compor o quadro mental do mundo em nossa volta, auxiliando decisivamente na solução de problemas

¹⁷ “A cognoscência (conceito mais adequado do que ‘inteligência’) cultivada pelos humanos não existiria sem o concurso do corpo que nós desenvolvemos ao longo de nossa evolução. Adquirimos conhecimento do mundo e de nós mesmo, por meio de nosso corpo. De modo que não podemos dizer que ‘temos um corpo’, pois nós somos o corpo que temos” (CARMAGO, 2022, p. 364).

e na construção de respostas à nossa realidade. O que é conhecimento? Conhecimento não é memorização de conceitos. É comportamento adquirido por experiências que, por sua vez, produz conceitos. Teorias são “notícias” do conhecimento experimental, que servem para extrapolação e reflexão, ou seja, nos ajudam a gerar sugestões para novas experiências (Camargo, 2022, p. 362).

Camargo (2022) enfatiza uma perspectiva que atribui valor significativo à sensibilidade corporal como um componente crucial para a produção eficaz de conhecimento. A concepção de que a sensibilidade corporal deve ser livre para receber os sinais do ambiente ressalta a importância da conexão entre corpo e mente na construção da compreensão do mundo ao nosso redor. Esta abordagem sugere que a experiência sensorial desempenha um papel fundamental na formação do conhecimento, influenciando como percebemos, compreendemos e respondemos à realidade que nos cerca.

Nesse sentido, o conhecimento não é algo estático, mas sim um processo contínuo de interação entre experiências. Camargo e Stecz (2019) destacam a relevância da percepção estética para a formulação de conceitos, ideias e leituras de mundos. Dessa forma, “o conhecimento estético se constitui da memória de sensações referentes às coisas que afetam a sensibilidade do perceptor” (Camargo; Stecz, 2019, p.33).

Deste modo, as percepções estéticas, tem implicações significativas para a educação e a prática pedagógica. Ela sugere que o aprendizado deve ir além da simples “transmissão de informações/conceitos” e deve incluir a valorização das experiências sensoriais e emocionais das crianças. Isso pode ser especialmente relevante em abordagens educacionais como a de Reggio Emilia, onde a expressão artística e a exploração sensorial são integradas ao processo de aprendizado.

3.1 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO BRINCAR

O termo “estética¹⁸”, de acordo com sua etimologia grega "aisthesis", está vinculado a conceitos como sensibilidade, conhecimento sensível, sentimento,

¹⁸ “A estética contemporânea não se vê como um ramo da filosofia, mas como um conhecimento autônomo, que não tem vínculos necessários com a ética que, esta sim, continua como um ramo da filosofia. Por certo, ética e estética quase não têm pontos em comum. Enquanto a ética, como ramo da filosofia, lida com conceitos de comportamentos que devem ser gerais e comuns entre pessoas, a estética se trata de um conhecimento tático, singular, que é diferente para cada pessoa. Enquanto a

sensação e percepção. Contrapondo-se à estesia, temos a anestesia, caracterizando a ausência de sensações.

O conhecimento estético emerge da memória de sensações, percepções e afetos relacionados às experiências sensíveis do indivíduo. Assim, a estética não é um conhecimento comunicável por linguagens, mas sim sentido acolhido pelo corpo, fornecendo dados cruciais para o desenvolvimento da cognição.

Para que um corpo produza conhecimento, seus órgãos sensoriais captam e produzem sensações e percepções sobre a realidade. Essas informações são processadas e decodificadas pelo sistema nervoso central, resultando em respostas, conscientes ou não, codificadas e decodificadas por meio de linguagens.

Camargo (2022) apresenta uma perspectiva contemporânea sobre estética na produção de conhecimento. Embora o filósofo e educador Alexandre Baumgarten tenha iniciado os estudos sobre a cognição estética no século XVIII, Camargo (2022) destaca Michael Polanyi como o estudioso que aprofundou a teoria do conhecimento estético, ao defender que existem dois tipos de cognição: o conhecimento explícito e tácito (implícito).

O conhecimento explícito pode ser comunicado por meio de linguagens e símbolos, utilizando a lógica e a razão dos conceitos existentes para noticiar, informar ou descrever fenômenos ou eventos. Em contraste, o conhecimento tácito subjetivo, sensível, estético e difícil de comunicar ou verbalizar para os outros. O estilo de um artista exemplifica uma sabedoria implícita, um conhecimento tácito, pois não pode ser facilmente transmitido a outro indivíduo, representando uma assinatura única e distintiva em sua expressão artística.

O processo de adquirir entendimento é caracterizado pelo termo "cognição". No entanto, a compreensão de algo só se realiza mediante a memorização da ação, conceito ou afeto. Assim, a obtenção de conhecimento requer acesso a alguma forma de memória capaz de capturar elementos específicos do evento vivenciado.

Dependendo da importância e da relevância de um evento para o indivíduo, uma parcela dos dados capturados é retida, formando a memória de longo prazo. Os demais dados constituem a memória de curto prazo, podendo ser utilizada ou não, mas eventualmente sendo esquecida. Estudos da neurociência e educação, como os

ética trabalha com modelos abstratos de pessoas, a estética se realiza por meio das cognições sensíveis dos indivíduos" (CAMARGO, 2022, p. 398).

de Cosenza e Guerra (2011), destacam que a memória de longo prazo é dividida entre memória implícita e a explícita, ambas fundamentais para o processo de aprendizagem.

A memória explícita opera no processamento de informações, dados e notícias transmitidas por linguagens. Nesse contexto, é considerada declarativa ou comunicável, uma vez que interpreta fatos, símbolos, datas, situações históricas, números de telefones, palavras, entre outros signos. Na evolução humana mais recente, a memória explícita se desdobra em dois tipos: episódica, responsável pela recordação de eventos específicos da vida e da história, e semântica, relacionada à interpretação de símbolos e à lógica, abrangendo o conhecimento do significado de sinais como portadores de informações.

Por outro lado, a formação da memória implícita dificilmente ocorre por meio da informação comunicada pela linguagem verbal, uma vez que se trata de uma memória de habilidades, hábitos, percepções e sensações acionadas pelos sentidos humanos, configurando um conhecimento tácito. Segundo Camargo (2021, p. 19), "Esta memória se constitui, ainda, por meio do treinamento de habilidades físicas e das experiências somáticas (percepções, sensações, emoções, sentimentos, paixões, apetites, impulsos".

Devido a esses fatores, a memória implícita exerce influência nos processos inconscientes do indivíduo. É fundamental não interpretar a inconsciência sob a perspectiva da psicanálise, pois são conceitos distintos. Trata-se, na verdade, de um processo individual e subjetivo de aquisição de conhecimento. A memória implícita, raramente traduzida pelas linguagens, não precisa ser verbalizada, sendo um tipo de conhecimento individual e subjetivo que compõem parte da pessoa e sua personalidade.

Portanto, estamos lidando com a memória de habilidades, condicionamentos, percepções e sensações acionadas pelos órgãos perceptivos. Para ilustrar, considere o seguinte questionamento: é possível que uma pessoa aprenda a nadar por meio de um manual? Embora o manual contenha instruções e informações sobre os movimentos e cuidados necessários para essa atividade esportiva, é por meio da experiência estética que a pessoa efetivamente adquire tais habilidades.

A memória implícita (assim denominada por referir-se também aos processos cognitivos internos do organismo biológico) pode se dividir em memória

adquirida, relativa às experiências e impressões geradas a partir dos órgãos dos sentidos, vestígios ou indícios de eventos que tocam a sensibilidade do indivíduo, antes mesmo dele processar qualquer juízo a respeito; e memória de procedimentos, vinculada às habilidades, hábitos e condicionamentos adquiridos de acordo com vários tipos de treinamentos intencionais ou involuntários. Por exemplo, hábitos alimentares (intervalos entre as refeições, tipo de alimentos), habilidades profissionais (motorista, cirurgião, mecânico, digitador, perfumista), habilidades artísticas (instrumentista, ator, artista visual, dançarino), comportamentos condicionados (lutas marciais, modos à mesa, pudor, preconceitos morais, reflexos musculares treinados) (Camargo, 2021, p.16).

O ato de brincar é, portanto, uma expressão estética, pois proporciona uma vivência da realidade através da sensibilidade. Durante o brincar, a criança percebe a presença de pessoas reais, objetos, fenômenos e eventos, estabelecendo uma conexão singular que pode resultar em testemunhos sensoriais e existenciais. A afetividade, percepção, emoção e experiência sensorial vivenciadas durante o brincar integram-se à memória humana, enriquecendo a bagagem cognitiva e emocional.

Para uma compreensão mais abrangente do mundo, é essencial refletir e agir tanto de forma racional quanto estética. Nesse sentido, torna-se evidente que, na tenra idade, a criança aprende por meio da experiência estética, envolvendo o contato direto com materiais concretos e um ambiente cuidadosamente elaborado. De acordo com as reflexões de Camargo (2022), os conceitos incorporados pelo corpo durante essas experiências criam mapas representativos da realidade. Isso sugere que a mente não processa de maneira linear, mas por meio de relações e percepções intrincadas sobre a complexidade da realidade.

[...] a cognição estética é uma forma de pensar o mundo por meio das percepções, que são bem mais importantes do que meras produções de sensações. As percepções já dispõem para nós aquilo que é de nosso interesse no mundo, permitindo-nos selecionar os elementos do real para construir um sentido sobre as coisas e projetar as consequências das ações humanas (Camargo; Stecz, 2019, p. 28).

Compreende-se, portanto, que para conhecer a realidade é necessário que o corpo vivencie essas relações complexas às quais estamos imersos, proporcionando aprendizagens significativas. As práticas educativas e as brincadeiras em contexto dramático favorecem um corpo experienciado em vez de um corpo simplesmente informado. Em meio a um contexto de trocas e interações, a criança promove a integração sensorial, um processo pelo qual o sistema nervoso recebe, organiza e interpreta informações sensoriais do ambiente e do próprio corpo. Isso inclui

informações dos sentidos, como a propriocepção (sensação de posição e movimento do corpo) e vestibular (relativa ao equilíbrio e movimento). Uma integração sensorial eficaz contribui para o desenvolvimento motor, habilidades cognitivas, regulação emocional e interações sociais.

Frequentemente, nas escolas, ouvimos a palavra estética sendo utilizada para descrever um espaço que seja “harmonioso”, organizado e lógico. No entanto, é importante não simplificar a palavra estética como apenas uma maneira de ilustrar as atividades realizadas pelas crianças, como exposições nas paredes das escolas. É necessário ter cautela ao abordar esse tipo de pensamento e não substituir uma palavra por um mero conceito, pois o conhecimento estético vai muito além de uma simples denominação daquilo que pode ser exposto, organizado e informado. Por isso,

[...] olhos, ouvidos, nariz, boca e pele são sistemas cerebrais de rastreamento, busca e pesquisa sobre o ambiente; são as partes exteriores do sistema cerebral que se certificam de tudo o que nos afeta, participando da formação do conhecimento por meio do processamento de informações sensoriais. Os sentidos físicos trabalham de modo integrado, na maior parte das vezes, enquanto focam unidos no mesmo tipo de informação. Capturam os dados da realidade sob variados aspectos em uma combinação de sistemas perceptivos, devido a um processo natural denominado sinestesia (Camargo; Stecz, 2019, p.26).

Por tanto, os campos de experiência não se limitam a acumular informações; em vez disso, visam utilizar essas informações, conforme apresentado no documento, para inspirar a busca contínua por novas descobertas. As práticas propostas em contextos buscam ampliar as experiências das crianças, construindo repertório e colocando a sensibilidade e a percepção no centro do processo para aprender. Em outras palavras, promove-se uma educação estética por meio da integração entre campos de experiência, especialmente no contexto dramático.

Ao considerar a neurociência e sua relação com os estudos sobre a estética, percebe-se que as interações entre o ambiente e o corpo são mediadas por “circuitos nervosos, constituídos por dezenas de bilhões de células, que chamamos de neurônios” (Cosenza; Guerra, 2011, p.12). Cada vez que uma criança brinca e realiza ações com o corpo, diferentes regiões do cérebro são acionadas, responsáveis pelo funcionamento integral do corpo. Pode-se afirmar que as habilidades que a criança adquire ao longo de sua vida são provenientes da experiência corporal na relação com o brincar, o fazer, o sentir, o perceber e o afetar-se. Portanto, essa relação entre

ambiente, organismos e corpo é percebida e apreendida por meio do conhecimento estético.

O cérebro e corpo encontram-se indissociavelmente integrados por circuitos bioquímicos e neurais recíprocos dirigidos um para o outro. Existem duas vias principais de interconexão. A via e que normalmente se pensa primeiro é a constituída por nervos motores e sensoriais periféricos que transportam sinais de todas as partes do corpo para o cérebro, e do cérebro para todas as partes do corpo (Damásio, 2012, p. 94).

Com base na argumentação de Damásio (2012), percebemos que para que um mundo real seja efetivamente percebido, é necessário que exista um organismo com sistemas nervosos capazes de sentir e interpretar o ambiente, expressando o processamento dos sinais captados. A construção do conhecimento emerge da integração entre o lógico (memória explícita) e o sensível (memória implícita). Segundo Fonseca (2015, p.30) “o cérebro é um sistema representacional com capacidade de sentir, integrar, pensar, comunicar e agir a partir de capacidades de processamento de informação”.

O cérebro desempenha um papel preponderante no funcionamento, organização e manutenção do equilíbrio dinâmico interno do corpo humano. Essa complexa interação e integração entre os sistemas e os componentes do organismo são essenciais para a sobrevivência. O processamento e a transmissão de informações provenientes de estímulos sensoriais externos geram impulsos nervosos que chegam ao sistema nervoso central, responsável pelo processamento das informações.

Resumindo é por meio das informações sensoriais, conduzidas através de circuitos específicos e processadas pelo cérebro, que tomamos conhecimento do que está acontecendo no ambiente ao nosso redor e com ele podemos interagir de forma satisfatória, de modo a garantir nossa sobrevivência (Cosenza; Guerra, 2011, p.20).

Dessa forma, quando o ambiente convida a criança, ela instiga a percepção, incentivando a interação e a relação com o um espaço curado para a aprendizagem. Por isso, as salas de aula da Educação Infantil são repletas de materiais, brinquedos e mobiliários que são atrativos tanto visual quanto sensorialmente para as crianças. Ao atrair a atenção da criança, esses materiais mobilizam a curiosidade a explorar,

levando-as a “absorvem informações de maneira concreta para transmitir ao cérebro” (Davies, 2021, p. 27).

Davies (2021) destaca que a criança passa por períodos sensíveis, nos quais demonstra interesse natural em aprender uma habilidade sem esforço aparente. Por exemplo, se uma criança pequena se interessa por imitar as ações dos adultos e reproduzir palavras, isso marca o período sensível para a linguagem. “Assim os períodos sensíveis garantem maior prontidão biológica do cérebro para a aprendizagem de determinadas habilidades em certos períodos da vida e mediante a estimulação adequada” (Crespi; Noro; Nóbile, 2020, p.1532).

Com base nesses pressupostos, as aprendizagens construídas na infância merecem respeitar a corporeidade da criança, integrando-se às experiências que possibilitam sua participação na relação com diversos conhecimentos. Isso mobiliza a criança a investigar, vivenciar, brincar, expressar, comunicar, relacionar, interagir e participar. Através dessas experiências, a criança atribuirá significado ao que aprende. No entanto, cabe aos profissionais da instituição escolar articular, planejar e mediar essas relações, considerando a complexidade da formação integral da criança.

3.2 A EXPERIÊNCIA NAS RELAÇÕES SOCIAIS DA CRIANÇA

A experiência da criança em contexto dramático cria condições que a mobilizam para o processo de socialização. Isso não significa que a criança não socializa em seu meio antes dessa experiência, mas o contexto dramático, de forma intencional, favorece um ambiente mais centrado nas experiências e aprendizagens sociais, proporcionando uma perspectiva das próprias crianças.

Quando mencionamos criança, é importante destacar a diferença em relação à infância. A infância está intrinsecamente ligada a um contexto sociocultural e geracional específico. Em diferentes lugares, cada criança vivencia experiências únicas, sendo crucial compreender a infância dentro de um recorte temporal, contextual, cultural, social e econômico. Essas práticas sociais exercem influência na produção das infâncias.

Conforme Sarmiento (2005, p. 364) “a infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional”. Assim, a infância experimentada por nossos pais foi diferente da nossa,

assim como será distinta para as crianças atuais e futuras. Cada geração enfrenta desafios, oportunidades e influências únicas que contribuem para a formação de sua identidade. Portanto, a infância à qual me refiro não é universal nem singular, mas sim plural, composta por diversas infâncias.

As experiências compartilhadas com outros membros de sua geração desempenham um papel crucial na formação de quem são como indivíduos, e as mudanças sociais ao longo do tempo afetam diretamente a experiência da infância. Sarmiento (2005) analisa como eventos históricos, avanços tecnológicos e transformações culturais influenciam as percepções e práticas relacionadas à infância.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (Sarmiento, 2005, p.366).

Para Sarmiento (2008), a infância é marcada pelo processo de socialização, sendo as crianças não meras receptoras passivas das atividades sociais dos adultos, mas sim produtoras de cultura. A sociologia da infância compreende a infância como uma construção social, indicando que ela não é estática, mas sim influenciada por fatores culturais, sociais e históricos. Por exemplo, as expectativas em relação às crianças, os direitos atribuídos a elas, as responsabilidades que assumem e as oportunidades disponíveis podem variar significativamente em diferentes contextos culturais e ao longo do tempo.

Nesse sentido, é crucial enxergar as crianças como atores na construção e determinação de suas próprias vidas sociais. Isso implica que elas não são sujeitos passivos, simples receptores das estruturas sociais ao seu redor. Sarmiento em diálogo com as concepções sobre infância de Corsaro (2008) explicita que:

[...] as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste

modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos (Sarmiento, 2008, p. 29).

Assim, a criança não apenas recebe passivamente a cultura à qual está inserida, mas, de fato, opera transformações nessa cultura por meio de ação social. Corsaro (2002) destaca a importância de adotar a perspectiva da criança em seus estudos, buscando compreender o mundo infantil a partir do ponto de vista das próprias crianças. Ele argumenta que as crianças desenvolvem estratégias interpretativas próprias para dar sentido ao mundo ao seu redor, e essas estratégias não são meros reflexos passivos da cultura dominante, mas contribuições ativas para a construção do significado.

Corsaro (2002) nomeia esse processo social da infância como “reprodução interpretativa¹⁹” referindo-se à maneira como as crianças interpretam, internalizam e produzem ativamente as práticas culturais e sociais em que estão imersas. Em outras palavras, Corsaro (2002) defende que as crianças não são simplesmente passivas ou imitadoras em relação à cultura e às normas sociais, mas são participantes ativas na construção de significados e na reprodução dessas normas em suas interações diárias. Essa forma refinada da criança em produzir cultura é denominada por Corsaro (2008) como cultura de pares²⁰.

No entanto, a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transformação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura de pares (Corsaro, 2002, p. 114).

Essa abordagem destaca as crianças como criadoras de suas próprias experiências e na negociação de significados dentro de seus grupos sociais. A reprodução interpretativa de Corsaro (2008) ressalta a complexidade das interações

¹⁹ “O termo interpretativo captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de duas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender os seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas quais são membros” (CORSARO, 2008, p. 31).

²⁰ “A cultura de pares como um conjunto estável de atividades rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2008, 32).

sociais na infância e enfatiza a importância de considerar as perspectivas das crianças para uma compreensão mais completa de sua vida social.

Observando o processo de reprodução interpretativa por meio do brincar de faz de conta (denominado nesta pesquisa enquanto jogo dramático), Corsaro (2002) aborda a relevância dessa prática para a produção da cultura de pares. Ele destaca a natureza colaborativa, as competências comunicativas e discursivas, assim como o desenvolvimento social da criança durante a atividade.

Corsaro (2002) em seus estudos explora que, durante a prática do brincar simbólico, a criança incorpora discursos oriundos da figura do adulto, porém, seu discurso e comportamento variam conforme seus interesses e análises discursivas durante a prática. De fato “[...] as crianças articulam as suas concepções em desenvolvimento acerca do mundo adulto para refinar e expandir rotinas básicas na cultura de pares” (Corsaro, 2002, p. 124).

Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências para participarem no mundo adulto. (Corsaro, 2002, p. 114).

Assim, destaca-se a importância das práticas educativas em contexto dramático, uma vez que esse contexto propicia o exercício de competências comunicativas e discursivas, estabelecendo relações sociais e promovendo a participação no coletivo. Isso estimula a reprodução interpretativa das crianças e a manutenção da cultura de pares. Portanto, o contexto dramático contribui significativamente para o desenvolvimento social da criança, à medida com que ela produz e reproduz cultura, conforme ilustrado na figura 20. As ações realizadas pelos meninos na pesquisa configuravam-se como a reprodução interpretativa, pois participavam ativamente na construção de significados e na reprodução dessas normas em suas interações.

FIGURA 20 – Contexto dramático: feira



Fonte: O autor (2023).

A prática educativa em contexto dramático promove uma educação em que a criança é atuante, ou seja, participante ativa na construção do próprio conhecimento, reforçando e realizando a manutenção da cultura de pares. Segundo Cohn (2005) é possível refletir sobre esse aspecto a partir da ideia de criança atuante. De fato,

a criança atuante é aquela que tem um papel ativo na construção das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que ela esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (Cohn, 2005, p. 28).

Para promover essa participação ativa e engajada da criança, é necessário proporcionar oportunidades de aprendizado. Criar contextos que favoreçam a participação ativa da criança no processo de aprendizagem não se resume a inseri-la em um espaço e permitir que aprenda sozinha. Em vez disso, é fundamental fornecer subsídios que estimulem a construção de hipóteses, investigações e relações sociais, criando um espaço que aprenda por meio da participação da criança.

Como exemplo, na pesquisa realizada, foi desenvolvido um contexto dramático: restaurante, demonstrado na figura 21, em parceria com a professora regente da turma. Apesar de o contexto direcionar comportamentos configurados pela

cultura adulta, é interessante observar que, durante as interações das crianças, elas teciam suas próprias narrativas, faziam questionamentos e interagiam entre si durante o momento da vivência (reprodução interpretativa). Elaborar um contexto que respeite a rotina e as especificidades da criança é uma forma de aprender com equidade.

FIGURA 21 – Contexto dramático: restaurante



Fonte: O autor (2023).

É comumente ouvir que meninos não podiam/podem brincar de casinha, pois isso era considerado uma atividade destinada apenas às meninas. As atribuições domésticas e os comportamentos durante o brincar eram reflexos da cultura geracional dos adultos. Da mesma forma, as meninas eram muitas vezes restringidas a brincadeiras ligadas à aventura, práticas esportivas e à manipulação de carrinhos.

Esse tipo de pensamento está relacionado à estrutura social de ordem geracional, não tendo relação com a sexualidade da criança, mas sim com os conceitos culturais criados nas gerações anteriores. Trata-se de uma herança cultural que carrega preconceitos e estigmas relacionados à forma como a sociedade se organizava e operava.

Quando brinca, ela reproduz e produz cultura. Uma forma de modificar os constructos sociais e ampliar os horizontes na realidade contemporânea é através das

brincadeiras realizadas na escola em contexto dramático. Ao se relacionar com os seus pares, a criança traz para a brincadeira novos repertórios culturais por meio de sua reprodução interpretativa, refletindo sobre suas relações e existências por meio dessa prática social.

No contexto dramático, quando um menino representa comportamentos de atividades domésticas, ele pode estar reproduzindo comportamentos da figura materna, como limpar e cuidar da casa (cultura do adulto). A criança, ao observar essas práticas, incorpora as habilidades relacionadas ao cuidado e organização, operando funções sobre o autocuidado reproduzidas nas brincadeiras. Corsaro (2002) destaca que as expectativas de gênero não são apenas inculcadas nas crianças pelos adultos, mas também são socialmente construídas pelas próprias crianças nas interações com os adultos.

Portanto, oportunizar a participação da criança nas ações e escolhas durante a brincadeira em jogo dramático é um exercício para elaborar a cultura de pares. Durante as interações sociais da criança, podem surgir comportamentos discriminatórios, preconceituosos e segregacionistas, sendo um momento oportuno para a criança repensar suas atitudes ao outro, promovendo aprendizagens em relação à alteridade social.

Crianças que têm dificuldade em realizar ações básicas de socialização, como emprestar, compartilhar, negociar, relacionar, comunicar e dialogar, precisam ser inseridas em um contexto que mobilize sua participação, proporcionando à criança a oportunidade de produzir conhecimento por meio da experiência consigo mesma e com os outros. Diante desses fatos, outra característica que a experiência em contexto dramático promove é a experiência emocional, que será desenvolvida e compreendida no próximo subcapítulo.

3.3 A EXPERIÊNCIA EMOCIONAL EM CONTEXTO DRAMÁTICO

Ao longo da vida, passamos por diferentes experiências emocionais, e nossa reação a cada uma delas é única, influenciada por fatores como personalidade, histórico de vida, contexto social e cultural. Quando uma criança ingressa no ambiente escolar, o cuidado nesta fase é fundamental, porque ela passa por adaptações em sua rotina e merece atenção especial.

Neste momento, as crianças podem sentir desconforto diante da mudança, expressando insegurança ou desinteresse. Portanto, é crucial estabelecer uma rotina ao realizar a transição de casa para a pré-escola, promovendo uma adaptação cuidadosa. Para facilitar esse processo, os novos cuidadores, representados pelos educadores escolares, devem receber a criança com acolhimento, levando em consideração as informações fornecidas por seus responsáveis. Os profissionais da educação devem estar seguros e conscientes de que a criança deve ser acolhida, cuidada e respeitada, considerando suas especificidades no processo educacional e promovendo um ambiente saudável e integrador.

Cabe destacar que, no início da vida, as emoções desempenham um papel crucial para a sobrevivência da criança. Durante esse período, os estados emocionais são experimentados como sensações físicas e manifestados principalmente como respostas emocionais. Assim, as emoções desempenham um papel essencial na formação de vínculos, pois as reações emocionais apresentadas pela criança facilitam as interações socioafetivas com seus cuidadores, servindo como indicadores de suas necessidades e desejos. Por exemplo, em situações de perigo, a criança pode manifestar uma reação de medo, preparando seu organismo para escapar da ameaça. Dessa forma, as reações emocionais buscam o equilíbrio entre a criança e seu ambiente.

Damásio (2012) propõe a distinção entre emoções primárias e secundárias. Segundo o neurocientista, as emoções primárias são reações automáticas e inatas a determinados estímulos externos. Essas reações emocionais têm como objetivos esconder-se de um predador (ameaça), manifestar raiva em relação a um oponente ou sentir nojo ao deparar-se com alimentos em estado avançado de decomposição. O processo não se encerra com as alterações corporais que definem uma emoção; ele continua, e o próximo passo é a sensação da emoção em relação à situação ou objeto que desencadeou o estado emocional no corpo. Durante esse processo de respostas químicas e neurais, a consciência elabora estratégias de proteção ampliadas. Deste modo, a pessoa pode repetir, elaborar estratégias antecipadas ou evitar a situação ou objeto.

Para Damásio (2012), as emoções secundárias surgem à medida que a pessoa cresce e é exposta a diferentes experiências emocionais. Essas experiências emocionais são situações em que “[...] verifica-se uma mudança no estado de seu

corpo definida por várias modificações em diferentes regiões” (Damásio, 2012, p. 132). Damásio exemplifica a experiência emocional a partir da seguinte passagem:

Ao saber da morte de um conhecido, seu coração pode sobressaltar-se, a boca ficar seca, a pele empalidecer, uma contração na barriga e um aumento de tensão dos músculos do pescoço e das costas completarão o quadro, enquanto seu rosto desenha uma máscara de tristeza (Damásio, 2012, p. 132).

No exemplo citado, observa-se uma série de alterações significativas no funcionamento corporal decorrentes do processamento da informação no corpo. As mudanças desencadeadas no corpo afetam seu estado emocional. Portanto, Damásio (2012) considera a emoção como um conjunto de alterações no estado do corpo, abrangendo tanto aspectos fisiológicos quanto processos mentais associados.

Vejo a essência da emoção como a coleção de mudanças no estado do corpo que são induzidas numa infinidade de órgãos por meio das terminações das células nervosas sob o controle de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento. Muitas das alterações do estado do corpo – na cor de pele, postura corporal e expressão facial, por exemplo – são efetivamente perceptíveis para um observador externo. (Com efeito, a etimologia da palavra emoção significa literalmente “movimento para fora”) (Damásio, 2012, p. 135).

Assim, a emoção surge de uma avaliação mental, frequentemente complexa, com respostas reativas a essa avaliação, predominantemente direcionadas ao organismo em si. Isso culmina em um estado emocional corporal (medo, raiva, nojo, tristeza, surpresa e felicidade), integrado e orientado ao próprio cérebro, acarretando modificações comportamentais e fisiológicas.

De acordo com os estudos da neurociência e educação, Consenza e Guerra (2011) apresentam uma visão integrativa em que emoção e aprendizagem estão profundamente conectadas. Para esses autores, as informações são processadas pela amígdala (estrutura anatômica localizada no cérebro), mais especificamente no sistema límbico, região responsável pelo processamento complexo que está interconectada com outras áreas do cérebro, como o córtex pré-frontal. Essa integração cerebral é fundamental para a capacidade de adaptação e processamento das experiências emocionais em diferentes situações.

Se um estímulo importante, com valor emocional, é captado, ele pode mobilizar a atenção e atingir as regiões corticais específicas, onde é percebido e identificado, tornando-se consciente. As informações são então direcionadas a uma região de substância cinzenta subcortical do lobo temporal, a amígdala (ou núcleo amigdalóide) cuja forma lembra uma amêndoa (amígdala = amêndoa em latim). A amígdala costuma ser incluída em um conjunto de estruturas encefálicas conhecidas como sistema límbico, ao qual se atribui o controle das emoções e dos processos motivacionais (Cosenza; Guerra, 2011, p.77).

Entre as principais funções da amígdala no sistema límbico, estão associadas ao processamento emocional, incluindo a identificação e resposta aos estímulos emocionais, memória emocional (que deixa uma impressão duradoura no corpo), a resposta ao medo (preparando o corpo para reagir, como luta ou fuga, desencadeada por reações fisiológicas e comportamentais para lidar com a ameaça) e a regulação social (contribuindo para a compreensão e leitura das demais pessoas em resposta a estímulos sociais).

Essa integração dos processos cognitivos realizada entre a emoção e a tomada de consciência sobre as respostas emocionais é atribuída pelo papel primordial ao córtex pré-frontal, essa parte do cérebro atua no processamento dos sintomas fisiológicos e emocionais, tendo como referências as experiências anteriores registradas na memória (hipocampo) (Cosenza; Guerra, 2011), de fato,

Tudo isso gera um contexto que vai determinar que comportamentos podem ser desencadeados ou devem ser inibidos. Podem inibir uma reação de raiva frente a um superior hierárquico ou ceder um copo de água, ainda que sedentos, para alguém por quem temos consideração (Cosenza; Guerra, 2011, p. 83).

Pessoas com lesões nesta região podem agir de forma inadequada, com reações exageradas ou impróprias ao contexto social. Cosenza e Guerra (2011) enfatizam que o desenvolvimento do córtex pré-frontal é lento, inclusive na fase da adolescência e, suas aprendizagens decorrem ao longo da vida. Deste modo, pode-se inferir que a participação do córtex pré-frontal no desenvolvimento da cognição social²¹ é fundamental para a leitura e compreensão dos signos sociais, correspondendo de forma apropriada às respostas emocionais.

²¹ “[...] cognição social se refere à forma pela qual o indivíduo percebe e compreende a si e às outras pessoas, relacionando-se à capacidade de fazer julgamentos morais. Outros estudos acrescentam que este conceito abarca a capacidade para interpretar, analisar, evocar e

Para Damásio (2012), o córtex pré-frontal recebe os sinais de todas as regiões sensoriais do cérebro, formando imagens e mapas representativos sobre as percepções e sensações captadas pelo corpo. Isso constitui nossos pensamentos, auxilia nos planejamentos, inibe as reações emocionais, direciona a atenção, contribui para a construção das normas e comportamentos sociais, além de avaliar situações presentes e futuras para tomada de decisão.

As áreas pré-frontais têm uma posição especial em relação a outras partes do cérebro. Com base no processamento das experiências emocionais passadas e presentes, o córtex pré-frontal capta e interpreta os dados, avaliando problemas complexos, aprendizagens cognitivas e sociais. Essas informações se somam ao repertório de estímulos que auxiliam nos marcadores somáticos²².

Damásio (2012) propôs que os marcadores somáticos são sinais emocionais ou respostas corporais associadas a experiências emocionais passadas, os quais influenciam a tomada de decisões futuras. Essa tomada de decisão ocorre no córtex pré-frontal, em integração com outras áreas do cérebro.

A função do marcador somático, para Damásio (2012), é semelhante a um alarme automático que chama a atenção para as possíveis consequências ruins de uma ação. Ele atua como um sinal de perigo, alertando sobre os resultados negativos que a ação pode ter. Esse sinal pode fazer com que a pessoa evite imediatamente a ação prejudicial, levando-a a considerar outras opções. Esse alerta automático protege contra danos futuros sem hesitação, facilitando a escolha entre menos alternativas. Isso significa que os marcadores somáticos são gerados a partir dos registros elaborados e imagens processadas pelas experiências emocionais secundárias.

Os marcadores-somáticos são, portanto, adquiridos por meio da experiência, sob o controle de um sistema interno de preferências e sob a influência de um conjunto externo de circunstâncias que incluem não só entidades e

utilizar informações do meio social para compreender as situações implícitas e as inferências, portanto, as sutilezas do meio” (PPI, 2016, p. 16).

²² Quando lhe surge um mau resultado associado a uma dada opção de respostas, por mais fugaz que seja, você sente uma sensação visceral desagradável. Como a sensação é corporal, atribuirá ao fenômeno o termo técnico de estado somático (em grego soma quer dizer corpo); e, porque o estado “marca” uma imagem, chamo-lhe marcador (Damásio, 2012, p. 163).

fenômenos com os quais o organismo tem de interagir, mas também convenções sociais e regras éticas (Damásio, 2012, p. 167).

Nesse sentido, os "marcadores somáticos" são como sinais em nosso cérebro que aprendemos ao longo do tempo. Eles estão conectados a experiências que nos fazem sentir coisas boas ou ruins. Por exemplo, quando algo nos faz feliz, nosso corpo aprende essa sensação e associa a algo positivo. Da mesma forma, quando algo nos faz sentir mal, nosso corpo associa a algo negativo. O ponto mais importante é que o tipo de sensação que associamos a uma situação específica é crucial para nossas decisões, com base em nossas experiências ao longo da vida.

Quando a escolha da opção X, que leva ao mau resultado Y, é seguida de castigo e, desse modo, de estados corporais dolorosos, o sistema do marcador somático adquire a representação oculta de disposições dessa ligação não herdada, a qual é arbitrária e motivada pela experiência. A reexposição do organismo à opção X, ou aos pensamentos sobre o resultado Y, terá agora o poder de voltar a produzir o estado corporal doloroso e servir, assim, como um lembrete automatizado das consequências negativas que advirão dessa opção (Damásio, 2012, p.168).

A compreensão dessas informações é essencial para a análise das intervenções educativas comportamentais cotidianas na escola, realizadas junto às crianças pequenas em diálogo contínuo com suas famílias. Quando as crianças são envolvidas por estados emocionais intensos, frequentemente expressam ou reagem conforme essas emoções, agindo impulsivamente sem avaliar antecipadamente as possíveis repercussões de suas respostas emocionais. Esse comportamento é influenciado não apenas pela imaturidade biológica, mas também pela formação recebida durante o processo de aprendizagem social, moldada por diversos elementos contextuais, como cultural, familiar, econômico e fatores biológicos.

A integração cerebral desempenha um papel vital, proporcionando uma compreensão mais profunda dos processos internos da criança e promovendo atitudes construtivas diante das emoções. É perceptível quando as crianças não estão integradas, pois ficam imersas em seus próprios estados emocionais. Como exemplo ilustrativo, consideremos uma situação em que uma criança manifesta raiva. Nesse momento, ela está sendo operada predominantemente pelo sistema límbico (emocional). Ao envolver-se em uma conversa compreensiva e adotar uma escuta ativa, estamos dialogando com o córtex pré-frontal, promovendo a integração cerebral.

Conforme Damásio (2012), as decisões são influenciadas pelas experiências passadas, e as crianças, em sua fase inicial de desenvolvimento, estão construindo seu repertório. Portanto, é sugerido auxiliar a criança nas tomadas de decisão, oferecendo opções por meio de perguntas fechadas e abertas. Essa abordagem visa a compreensão e o diálogo entre o sistema límbico e o córtex pré-frontal, permitindo que a criança se sinta compreendida e respeitada ao participar ativamente das decisões, em vez de ser submetida a imposições por parte dos adultos.

Embora cada situação demande uma análise contextualizada, é inegável que a falta de mediação educativa que promova marcadores somáticos positivos contribui para um repertório de estímulos somáticos mal interpretados, impactando negativamente na autoimagem e na percepção da realidade da criança. Diante de momentos em que a criança está dominada pelas emoções, sugere-se que os educadores abordem a situação de maneira assertiva, compreensiva e respeitosa, enfatizando que impor limites difere significativamente de punir.

O Projeto pela Primeira Infância (2016)²³ destaca a importância de ressaltar que o carinho e um relacionamento positivo não eliminam a necessidade de estabelecer limites claros e consistentes para a criança. Pelo contrário, auxiliar a criança a compreender que nem todos os seus desejos serão atendidos é também uma expressão de amor e definição de limites. Estabelecer limites é essencial para o desenvolvimento emocional e comportamental, pois enfrentar recusas e lidar com frustrações são partes cruciais do processo de amadurecimento. A criança não se sentirá menos amada devido a restrições e eventuais correções (adequadas à sua idade) que surgem como resultado de comportamentos inadequados socialmente.

O potencial cerebral é composto por diversas partes prontas para se conectarem e integrarem de maneira saudável. Quando as regiões cerebrais sofrem negligência em sua integração, podem acarretar consequências ao longo da vida devido à falta de aprendizagens significativas. Em outras palavras, até que a criança

²³ Este projeto é um conjunto de discussões teóricas denominado como aprimoramento Contínuo em desenvolvimento Infantil, com Base nas Neurociências, para Profissionais da Educação Infantil. Após participar integralmente do ciclo de debates, promovem-se conversas práticas visando aplicar estratégias que estimulem o desenvolvimento de crianças na primeira infância. Este material é resultado do projeto “Desenvolvimento de um Programa de Formação em Desenvolvimento Cognitivo para Profissionais da Educação Infantil: o modelo de Resposta à Intervenção”, iniciado em 2013, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) e da Associação Fundo de Incentivo à Pesquisa, e desenvolvido na Universidade Federal de São Paulo, sob responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dra. Mônica C. Miranda, Prof. Dr. Orlando F. A. Bueno e equipe.

alcance a vida adulta, é crucial para o desenvolvimento da criança, aprender e desenvolver suas habilidades sociais.

De acordo com Costa (2018), o ambiente tem uma influência significativa na estruturação e organização do cérebro. Considerando que o cérebro da criança é altamente suscetível a modificações estruturais e funcionais devido à sua plasticidade, o ambiente desempenha um papel crucial nesse processo. Compreende-se por neuroplasticidade:

A capacidade do sistema nervoso de se modificar em resposta a flutuações da atividade neural (por estímulos internos e/ou externos), e está intimamente associada a alterações sinápticas e nas conexões neurais (Costa, 2018, p.55).

Portanto, a experiência emocional desempenha um papel importante na formação das redes neurais. Tanto Costa (2018) quanto Damásio (2012) fundamentam a ideia de que quando um grupo neuronal é selecionado e exposto ao mesmo estímulo ou a estímulo similar, há uma probabilidade maior de que o mesmo grupo neuronal seja ativado. Com o decorrer do tempo, essas redes neurais se tornam mais estáveis e menos suscetíveis a modificações. Neste estudo, preconizado por Costa (2018), destaca-se que animais submetidos a ambientes enriquecidos apresentaram maior densidade sináptica em determinadas áreas do cérebro em comparação com animais que se desenvolveram em ambientes não enriquecidos.

Os fatores ambientais podem modelar o comportamento, preferências e habilidades através das modificações na expressão gênica, ou seja, pelo processo epigenético. O termo epigenético refere-se à alteração na expressão gênica sem modificar a sequência do DNA, isto é, pela ativação (expressão) ou inibição (silenciamento) da expressão de um gene (Costa, 2018, p. 56).

Nota-se, portanto, a importância da qualidade do cuidado da criança por parte de seus cuidadores (docentes e responsáveis), e a maneira como o educador se relaciona para desempenhar seu papel no desenvolvimento dela. O acolhimento emocional é um elemento vital dessa interação. Dessa forma, é de suma importância que o profissional da educação infantil tenha habilidades sociais e emocionais que proporcionem um contexto acolhedor, de escuta, diálogo e compreensão dos estados emocionais, a fim de promover marcadores somáticos positivos.

Proporcionar práticas educativas em contexto dramático favorece a promoção e o exercício da cognição social e a experiência emocional, considerando que as crianças, ao dramatizar e interagir com os seus pares e o adulto, participam com o corpo todo, sendo a expressão o centro de suas aprendizagens. As brincadeiras em contexto dramático também favorecem a integração cerebral entre as áreas, auxiliando no desenvolvimento das funções executivas.

As funções simbólicas, como por exemplo, o desenvolvimento da linguagem e as funções executivas dependem do córtex associativo e seu processamento é cortical com fortes interações subcorticais. As funções executivas fundamentais para as nossas atividades de planejamento, flexibilização mental, atenção focada e inibição do comportamento é desenvolvida até a idade adulta (Costa, 2018, p. 54).

A pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Ciência Pela Infância - NCPI (2014) destaca que crianças inseridas em contextos e ambientes de aprendizagens enriquecedoras, como o contexto dramático, desde cedo são submetidas a experiências socioafetivas. Nesses ambientes, são instigadas a desenvolver a cooperação, autocontrole e negociação. Conseqüentemente, crianças expostas a tais contextos tendem a apresentar maior resiliência no gerenciamento de habilidades ao longo de suas vidas.

Evidências nos campos das ciências biológicas e sociais demonstram que oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento infantil é mais eficaz e menos dispendioso do que tentar reverter ou mitigar os efeitos das adversidades precoces posteriormente (NCPI, 2014, p.7).

Em contrapartida, a criança que é exposta de forma recorrente e excessiva a ambientes que geram estresse e medo pode ter seu desenvolvimento das funções executivas comprometido. Por funções executivas, é possível compreender como:

[...] constituem um conjunto de habilidades que são fundamentais para o controle consciente e deliberado sobre ações, pensamentos e emoções. Elas possibilitam ao indivíduo gerenciar diferentes aspectos da vida com autonomia, isto é, tomar decisões com independência e responsabilidade. É possível considerar três dimensões das funções executivas que, apesar de distintas, são interligadas. São elas a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva.

- Memória de trabalho: permite armazenar, relacionar e pensar informações no curto prazo. Sem essa capacidade, por exemplo, o indivíduo não se lembraria do que estava fazendo após ser interrompido.

- Controle inibitório: possibilita controlar e filtrar pensamentos, ter o domínio sobre atenção e comportamento. Conseguir ler um texto, mesmo na presença de barulhos incômodos, é um exemplo de uso dessa habilidade.
- Flexibilidade cognitiva: permite mudar de perspectiva no momento de pensar e agir, e considerar diferentes ângulos na tomada de decisão. Por exemplo, essa capacidade é fundamental para o indivíduo perceber um erro e poder corrigir (NCPI, 2016, p. 05).

Os estudos conduzidos pela NCPI (2016) indicam que a criança que tem a oportunidade de praticar o bom funcionamento executivo consegue refletir antes de agir, articular mentalmente diferentes ideias, solucionar desafios, considerar as opiniões das outras pessoas e evitar distrações.

As capacidades relacionadas às funções executivas incluem a realização de diferentes atividades ao longo do dia, o planejamento, a organização, a execução de ações por etapas, a manutenção do foco para concluir tarefas, o controle de impulsos, a correção de erros e a realização de ações simultâneas.

Durante uma brincadeira em prática de contexto dramático, a criança exercita essas habilidades por meio do brincar. A memória de trabalho, por exemplo, é exercitada quando uma criança estabelece regras durante o jogo dramático, escuta uma história sem ver as ilustrações e retém informações do enredo narrado, como o nome das personagens, o lugar, os objetos, etc.

O controle inibitório (autocontrole) se manifesta na criança durante a interação e a brincadeira, quando elas reagem e compreendem (integração cerebral) como se comportar em diferentes situações.

Durante o jogo dramático, a flexibilidade cognitiva é exercitada no momento do empréstimo de um brinquedo, momento em que acontece o exercício de habilidades como negociação e troca de papéis durante a brincadeira. Essas ações realizadas em contexto dramático favorecem a experimentação de diferentes abordagens até que a criança alcance um resultado desejado. Em outras palavras, essa aprendizagem está relacionada à capacidade da criança de mudar de ponto de vista no momento de pensar e agir.

Ao longo deste capítulo, foi apresentada uma reflexão sobre a experiência estética na produção do conhecimento em contexto dramático. De acordo com os referenciais teóricos em diálogo com as experiências educativas desta pesquisa, é possível inferir que as aprendizagens e os conhecimentos derivados da experiência estética estão centrados na sensibilidade das percepções, sensações, emoções e

afetos, captados pelo corpo e interpretados pela complexa rede que conecta o tecido da pele ao tecido da mente humana.

O cerne dessas aprendizagens está na construção de um sujeito singular, compreendendo que o contexto, ambiente e as influências sociais e culturais contribuem para o conhecimento implícito, também conhecido como tácito. Isso significa que o contexto dramático reforça uma aprendizagem na qual quem atribui significado e sentido é único para cada pessoa, uma vez que o conhecimento estético é difícil de ser traduzido por meio das linguagens, mas sim afetado, sentido e percebido.

Além do que foi mencionado ao longo do capítulo, reforço a importância de que os contextos dramáticos estejam presentes no cotidiano da educação infantil, pois auxiliam as crianças no desenvolvimento de habilidades sociais, promovendo práticas inventivas, a produção e reprodução de cultura, bem como a equidade no processo educativo.

No próximo capítulo, a narrativa metodológica da pesquisa prática será discutida. A metodologia utilizada foi a pesquisa participante de abordagem qualitativa, e os dados foram obtidos por meio de registros fotográficos e de áudio, envolvendo as crianças e o próprio pesquisador por meio de experiências educativas em contexto dramático.

4 NARRATIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, dedico-me a apresentar a prática e a análise de dados da pesquisa realizada em contexto dramático. O experimento ocorreu no segundo semestre de 2023 em uma escola da educação infantil de classe média-alta, integrante de uma rede particular de ensino da educação básica, na cidade de Curitiba-PR. Os envolvidos²⁴ na pesquisa foram crianças com idades entre quatro a seis anos, sendo 11 crianças da turma do infantil quatro e 09 crianças da turma do infantil cinco, duas professoras auxiliares, a direção e a orientação pedagógica, que auxiliou na leitura dos planejamentos, bem como na obtenção dos consentimentos legais para a realização da pesquisa na instituição.

As crianças participantes pertenciam às turmas do infantil quatro e cinco em tempo integral, frequentando ambos os períodos (manhã e tarde). Além do acompanhamento por uma auxiliar e a professora regente, as crianças tinham momentos com a professora de língua inglesa, psicomotricidade, Educação Física, Artes e participavam de oficinas de esporte e Artes. As oficinas eram organizadas pela manhã, sendo acompanhadas pela professora auxiliar. A oficina de Artes proporcionava experiências nas linguagens de Artes visuais, Dança e Teatro, sendo esta última o foco da pesquisa.

As experiências de Teatro, ministradas por mim, professor e pesquisador desta investigação, ocorriam durante 90 minutos por semana, divididos em duas aulas geminadas de 45 minutos. O ambiente escolar oferecia amplas instalações, como bosques arborizados, parquinhos, bibliotecas, ginásios, campos de futebol e hortas, proporcionando um espaço propício para a realização das atividades pedagógicas.

Para a coleta de dados, optei pelo uso da observação participante, registrando informações por meio de anotações, fotografias e áudios durante os momentos de interação entre os participantes da pesquisa. Dado o meu envolvimento como professor e pesquisador nas aulas ao longo desse período, observei e participei junto com as crianças nos contextos em análise. Essas circunstâncias contribuíram para a integração das crianças na pesquisa prática, embora tenha enfrentado algumas dificuldades na captação de materiais devido a situações de conflitos entre as

²⁴ Para preservar a identidade da escola e os participantes, os nomes utilizados ao longo da pesquisa são fictícios.

crianças, que exigiam a minha mediação. Outra dificuldade apresentada foi a falta de tecnologia adequada para a captação dos áudios, resultando em ruídos externos misturados aos diálogos das crianças.

No âmbito do meu trabalho e participação na pesquisa, destaco as seguintes atividades: a) elaboração sistematizada dos planejamentos dos contextos, baseados na tríade da experiência dramática; b) promoção da curadoria do espaço em contexto dramático, considerando os critérios explicitados no primeiro capítulo da pesquisa; c) criação de indutores dramáticos para os contextos de feira e restaurante, produzidos com tecido de feltro; d) captação e articulação de diferentes indutores dramáticos para a criação dos contextos dramáticos; e) documentação do processo de investigação por meio da observação e registro de áudio e imagem; f) participação nos contextos dramáticos como professor em ação dramática e professor no papel, identificando os momentos de interação com as crianças sem interferir nas práticas da cultura de pares; e g) ministração e gerenciamento das atividades aplicadas na pesquisa prática.

Para além das atividades processuais da pesquisa, busco respostas para a seguinte análise: quais contextos dramáticos convidam as crianças a vivenciarem práticas educativas por meio do Teatro? De acordo com a noção de curadoria do espaço em contexto dramático, defendo uma abordagem que aprimora a prática educativa na pedagogia do Teatro, ao fomentar a Tríade da Experiência Dramática.

4.1 ANÁLISE DE DADOS

Com base na pesquisa realizada, foram criados 04 planejamentos a partir do esquema metodológico: Tríade da Experiência Dramática, sendo 02 contextos dramáticos para o infantil 4 e 02 contextos para o infantil 05. Ao longo do texto é apresentado de forma descritiva as observações, registros e análise qualitativa em diálogo com os teóricos fundamentados nesta pesquisa.

4.1 CONTEXTO DRAMÁTICO: CASA, EXPERIMENTOS COM CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS

O quadro 2 apresenta o contexto dramático “casa” dentro da perspectiva da Tríade da Experiência Dramática. Experiência educativa realizada com as crianças de

quatro a cinco anos na Oficina de Artes. O quadro 2 apresenta o planejamento em contexto dramático a partir da relação e integração entre os elementos que integram a Tríade da Experiência Dramática.

QUADRO 2- contexto dramático: casa

Contexto dramático: casa	
Tríade da experiência dramática	
Curadoria do espaço:	Espaço: espaço amplo sem mobílias.
	Linguagem: Teatro
	Materialidades: caixa de papelão de diferentes tamanhos
Ação dramática do professor:	Participação ativa e de observação no contexto, mobilizando a curiosidade e as ações lúdicas das crianças, por meio de perguntas abertas. Registro das observações, a partir dos objetivos de aprendizagens.
Indutores dramáticos:	Chapéus, utensílios domésticos, bengala e telefone
Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento:²⁵	
(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.	

Fonte: O autor (2023)

4.1.1 Observação da prática

No primeiro momento, optei por utilizar um espaço amplo e sem mobílias na escola, escolhendo a sala de capoeira como local. Neste espaço, disponibilizei diferentes tamanhos de caixa de papelão, chapéus e utensílios domésticos, proporcionando às crianças a oportunidade de interagir e explorar de forma livre e espontânea. À medida que as crianças reconheciam e exploravam as diferentes materialidades e indutores, cada uma organizava seu espaço de brincadeira, seja de forma individual ou coletiva. Esses espaços, organizados pelas crianças, eram fluidos,

²⁵ Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento previstos no documento da Base Nacional Comum Curricular.

ou seja, não eram permanentes, e a brincadeira perdurava até o momento em que deixava de fazer sentido para elas.

A figura 22 ilustra a integração e o diálogo entre o espaço, as materialidades e os indutores dramáticos disponíveis. Nota-se que, a partir das relações estabelecidas pelas crianças no espaço curado, elas são instigadas a expressar e comunicar a partir da linguagem do jogo dramático (Slade, 1978), corroborando com a promoção da cultura de pares e a reprodução interpretativa das crianças (Corsaro, 2002).

FIGURA 22 – Jogo dramático, promovido pela tríade da experiência dramática



Fonte: O autor (2023).

Na figura 23, evidencia-se a inventividade das crianças, mobilizadas pelos indutores, ao atribuir sentido à sua prática, ampliando suas possibilidades expressivas e comunicativas. Neste espaço curado, propício ao jogo dramático e à interação, as crianças conferiam significados e sentidos únicos às suas experiências.

FIGURA 23 – Jogo dramático, promovido pela tríade da experiência dramática



Fonte: O autor (2023).

Quanto aos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, enquanto professor e pesquisador, observava atentamente as interações das crianças, registrando anotações sobre sua participação e envolvimento no contexto dramático proposto. Essas anotações serviram como base para a elaboração do relatório individual²⁶ de cada criança, documentando suas aprendizagens. Vale destacar que o próprio contexto proporcionava um ambiente propício para alcançar os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento da criança.

(interação entre duas crianças que brincam entre si, Laura, realiza ações de entrar e sair da caixa, enquanto Patrícia observa as ações da Laura).

Laura: meu carro vira cama e carro!

Patrícia: essa é a sua caixa de brinquedo.

Laura: eu vou andar de carro, agora vou entrar.

Segundo a transcrição realizada por meio da captação de áudio, as crianças utilizam da materialidade caixa como suporte para as suas ações investigativas e inventivas. Nota-se que, mesmo sem idade ou experiência prática para conduzir um veículo, Laura, ao vivenciar a brincadeira e reproduzir comportamentos do contexto familiar, apropria-se da cultura do adulto. Segundo Corsaro (2002), essa prática não se limita a uma simples imitação do comportamento adulto; ao ser inserida em um

²⁶ O relatório individual compõe a avaliação da criança nas aulas da oficina, sendo uma exigência do colégio no trabalho pedagógico do professor.

contexto de socialização, “as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares” (Corsaro, 2002, p. 114). Do mesmo modo, quando Laura diz a Patrícia que sua cama vira carro, ambas compartilham valores inerentes à cultura construída entre as crianças, estabelecida nas práticas de socialização entre elas.

4.2 CONTEXTO DRAMÁTICO: FEIRA, EXPERIMENTOS COM CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS

O quadro 3 apresenta o contexto dramático “feira” dentro da perspectiva da Tríade da Experiência Dramática. Experiência educativa realizada com as crianças de quatro a cinco anos na Oficina de Artes. O quadro 3 apresenta o planejamento em contexto dramático a partir da relação e integração entre os elementos que integram a Tríade da Experiência Dramática.

QUADRO 3- Contexto dramático: feira

Contexto dramático: feira	
Tríade da experiência dramática	
Curadoria do espaço:	Espaço: espaço amplo com cadeiras.
	Linguagem: Teatro
	Materialidades: caixa de papelão de diferentes tamanhos, cadeiras, ecobags, tabela com os valores correspondentes a quantidade de tampinhas para troca, tampinhas de garrafas, tabela que indica a quantidade e a cor específica de tampinhas associadas a cada vegetal e fruta, cartela com as mercadorias a serem adquiridas, placas de orientação.
Ação dramática do professor:	Participação ativa e de observação no contexto, mobilizando a curiosidade e as ações lúdicas das crianças, por meio de perguntas abertas e a estratégia do professor em ação dramática, representando o cliente. Registro das observações, a partir dos objetivos de aprendizagens.
Indutores dramáticos:	Brinquedos de comida (vegetais e frutas feitos de feltros) e chapéus
Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento:	
(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	
(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	
(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	
(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.	
(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.	

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

Fonte: O autor (2023)

4.2.1 Observação da prática

Subsequente a aula anterior, retomamos ao mesmo espaço, entretanto, desta vez, além das caixas de papelão, foram introduzidas algumas cadeiras espalhadas pela sala. Em contraste com a prática contextual anterior, no contexto dramático: feira, organizado em formato de roda, eu e as crianças dialogamos sobre os encaminhamentos da brincadeira. Inicialmente, comuniquei às crianças que a brincadeira se chamaria feira, instigando-as a criar suas próprias bancas para as vendas. Em seguida, apresentei uma tabela que exibia as cores das tampinhas e as quantidades correspondentes a cada cor, conforme ilustrado na figura 24.

Mediante a análise visual da tabela, instiguei as crianças com indagações pertinentes: "Qual a finalidade desta tabela? Por que as cores amarelo, verde e preto têm outras cores à frente? E qual o propósito das tampinhas?" À medida que as crianças desenvolviam e compartilhavam suas hipóteses, colaborávamos conjuntamente na construção das respostas, fomentando uma prática educativa dialógica, conforme proposto por Hattie (2017). Após a formulação das hipóteses, eu delinee a função específica que a tabela desempenharia durante a brincadeira, proporcionando direcionamento e contexto à atividade.

A função da tabela é orientar as crianças nas trocas relacionadas às cores das tampinhas, incumbindo o banqueiro desse papel. Distintamente das tampinhas azuis e laranjas, as cores amarela, verde e preta são passíveis de serem permutadas por outras cores, conforme especificado na tabela apresentada na figura 24.

FIGURA 24 – Materialidades: tabela correspondente a quantidade e as cores de tampinhas para troca



Fonte: O autor (2023).

As tampinhas desempenharam um papel crucial nas transações com as mercadorias disponíveis na banca do feirante, sendo essencial considerar tanto a quantidade quanto a cor das tampinhas associadas a cada vegetal ou fruta, conforme evidenciado na figura 25. Na figura 26, ilustra-se as crianças observando a tabela que indica a quantidade e a cor específica de tampinhas associadas a cada mercadoria.

FIGURA 25 – Materialidades: placas que indicam a quantidade e a cor específica de tampinhas associadas a cada vegetal e fruta



Fonte: O autor (2023).

FIGURA 26 – Crianças observando a tabela que indica a quantidade e a cor específica de tampinhas associadas a cada vegetal e fruta



Fonte: O autor (2023).

Assim, com base nos interesses individuais de cada criança, era-lhes dada a liberdade de escolher quais dos três personagens gostariam de representar na brincadeira, a saber: feirante, cliente ou banqueiro. Somente os banqueiros e os feirantes eram identificados pelo uso de chapéus específicos, e cada um deles tinham objetivos explícitos a serem cumpridos durante o jogo dramático:

O papel do **feirante** consistia em comercializar os vegetais e/ou frutas de sua escolha, organizando sua própria bancada com caixas e conduzindo operações de troca, ilustrado na figura 27. Cada fruta e vegetal tinha uma quantidade específica de tampinhas associadas à sua cor, conforme ilustrado na figura 25. A título de exemplo, a banana, como observado, correspondia à troca da tampinha azul e laranja. Cada feirante recebia um total de quatro tampinhas pretas, além de uma tampinha em cada uma das cores: azul, laranja, amarelo e verde. As transações entre tampinhas e a mercadoria eram realizadas a partir das tampinhas, conforme ilustrado na figura 28.

FIGURA 27 – Interação entre feirantes e clientes



Fonte: O autor (2023).

FIGURA 28 – Transação entre o feirante e o cliente



Fonte: O autor (2023).

O **cliente** era provido de uma *ecobag*, contendo a mesma quantidade de tampinhas fornecidas ao feirante, juntamente com uma cartela que ilustrava as mercadorias a serem adquiridas na feira, conforme ilustrado na figura 29. Na tabela que a criança está segurando, destacam-se os seguintes itens: banana, cenoura, berinjela, cebola, pepino e pimentão. A missão do cliente consistia em completar a cartela com os itens especificados durante a visita à feira, ilustrado na figura 30. À

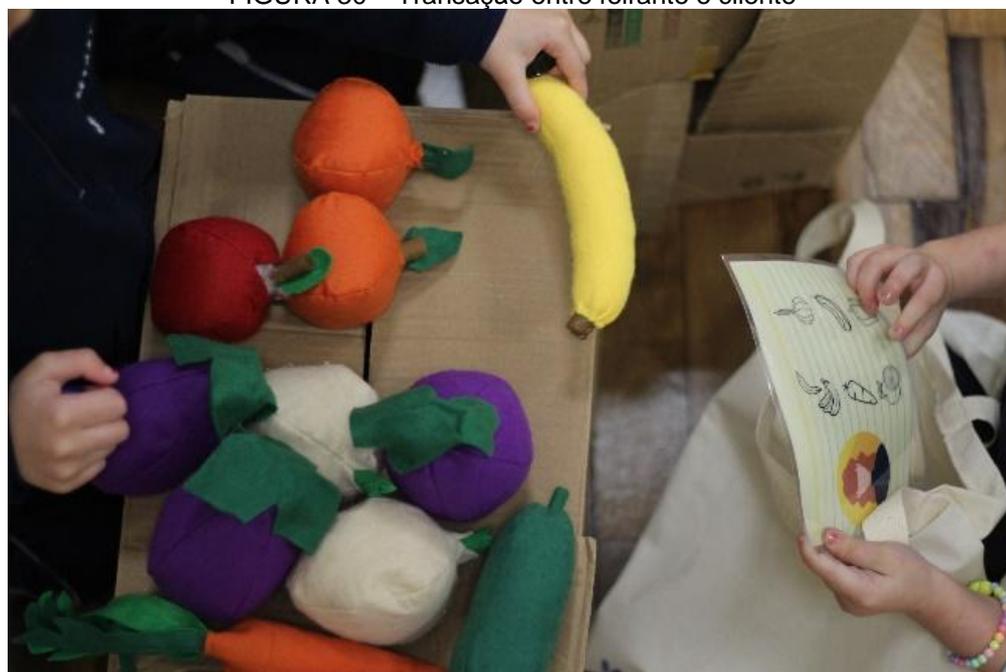
medida em que o cliente cumpria seu objetivo (Figura 31), era-lhe atribuído mais cartelas contendo mercadorias distintas para a sua aquisição.

FIGURA 29 – Materialidades: cartela com as mercadorias



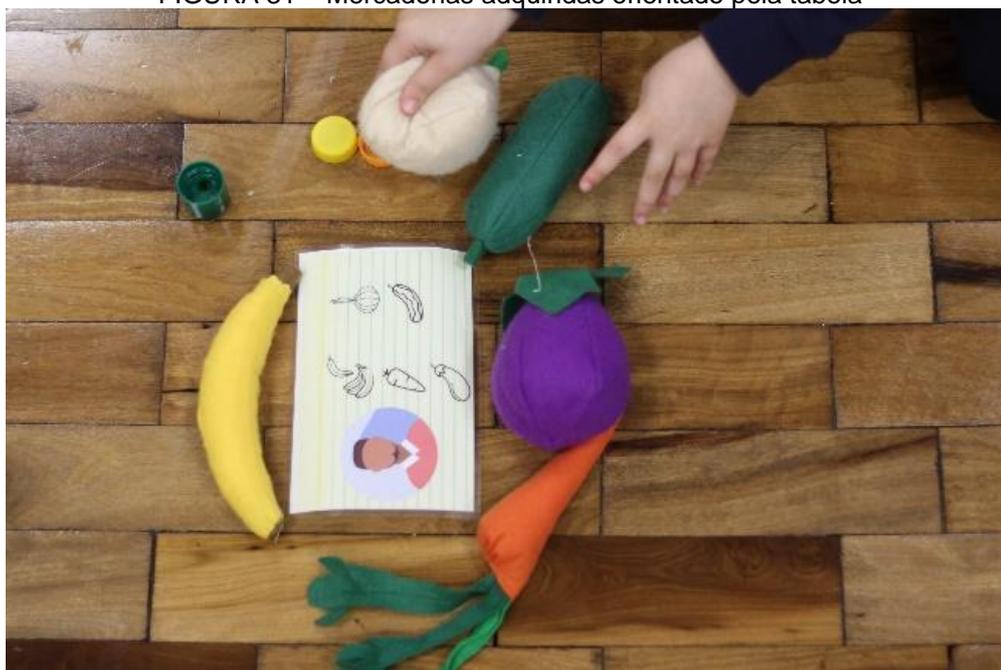
Fonte: O autor (2023).

FIGURA 30 – Transação entre feirante e cliente



Fonte: O autor (2023).

FIGURA 31 – Mercadorias adquiridas orientado pela tabela



Fonte: O autor (2023).

O **banqueiro** desempenhava o papel de intermediário, realizando operações de troca tanto com o cliente quanto com o feirante, conforme demonstrado na figura 32. Inicialmente, para facilitar a compreensão da dinâmica da brincadeira, a professora auxiliar assumiu o papel de banqueira. Conforme as crianças demonstravam interesse em explorar diferentes personagens, as funções foram adaptadas e redistribuídas ao longo da atividade, como ilustrado na figura 33. Nesta reprodução, as duas meninas desempenharam o papel de banqueiras, utilizando chapéus de bruxa, uma escolha resultante de uma negociação entre ambas para determinar o uso.

FIGURA 32 – Materialidade: tampinhas (banco)



Fonte: O autor (2023).

FIGURA 33 – Relação de troca e negociação



Fonte: O autor (2023).

Nesta prática em contexto dramático: feira, é relevante destacar a presença de situações conflituosas, contudo, é notável que as delimitações de papéis e as interações fomentadas pelas ações de trocas e negociações mediadas pelas tampinhas resultaram em um ambiente predominantemente cooperativo, minimizando conflitos. Este cenário alinha-se à perspectiva de Corsaro (2002), que destaca a

importância do jogo dramático para a cultura de pares, onde as crianças desenvolvem habilidades sociais, resolvem conflitos e constroem uma compreensão compartilhada das regras e normas do grupo. Essa abordagem lúdica não apenas proporciona diversão, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento da experiência emocional (Damásio, 2012), contribuindo para as aprendizagens das crianças.

A prática do brincar em contexto dramático: feira, desempenhou um papel significativo além da promoção de habilidades comunicativas e sociais na cultura de pares. Houve a inserção e o desenvolvimento das habilidades de numeração e seriação nas crianças. Ao envolver as crianças por meio do jogo dramático, estas exploraram naturalmente conceitos matemáticos de maneira intuitiva e contextualizada.

No âmbito da numeração e seriação, isso foi viabilizado por meio da contagem e associação das cores das tampinhas conforme indicadas nas tabelas, tanto aquelas destinadas para cada personagem, quanto as correspondentes às mercadorias. Esse processo se concretizou através das trocas efetuadas entre o cliente, feirante e o banqueiro, evidenciando a integração prática dos conceitos numéricos na dinâmica da brincadeira. A contagem das tampinhas e sua correspondência com as informações presentes nas tabelas não apenas facilitaram a compreensão das relações numéricas, mas também enriqueceram a experiência das crianças ao promover uma aplicação concreta e significativa dos conceitos matemáticos durante a interação em jogo dramático.

No início da brincadeira, algumas crianças enfrentaram desafios ao gerenciar a quantidade de tampinhas necessárias para efetuar a troca de toda a mercadoria. Ao receberem quatro tampinhas pretas e uma tampinha de cada cor, quantidade atribuída propositalmente para que as crianças realizassem a troca com o banqueiro, em vez disso, dirigiram-se diretamente à bancada do feirante para efetuar as transações. Conforme a prática se repetia, o feirante e o cliente começaram a aprimorar a organização em relação à quantidade de tampinhas necessárias para conduzir as transações essenciais para a brincadeira.

Essa progressão evidencia a adaptação e o aprendizado das crianças no contexto do jogo dramático, à medida que desenvolvem uma compreensão mais refinada sobre o manejo das tampinhas para otimizar as interações durante a

brincadeira. Nas figuras 34 e 35, é possível observar um recorte da prática realizada em contexto dramático, denominado feira.

FIGURA 34 – Indutores dramáticos: vegetais e frutas.



Fonte: próprio autor (2023).

FIGURA 35 – Transação da tampinha preta com demais cores



Fonte: O autor (2023).

4.3 CONTEXTO DRAMÁTICO: RESTAURANTE, EXPERIMENTOS COM CRIANÇAS DE CINCO A SEIS ANOS.

O quadro 4 apresenta o contexto dramático “restaurante” dentro da perspectiva da Tríade da Experiência Dramática. Experiência educativa realizada com as crianças de cinco a seis anos na Oficina de Artes. O quadro 4 apresenta o planejamento em contexto dramático a partir da relação e integração entre os elementos que integram a Tríade da Experiência Dramática.

QUADRO 4- Contexto dramático: restaurante

Contexto dramático: restaurante	
Tríade da experiência dramática	
Curadoria do espaço:	Espaço: espaço amplo com mesas e banquetas Linguagem: Teatro Materialidades: banquetas, mesas, canetinhas permanentes, ecobags, tabela com os valores correspondente a quantidade de tampinhas para troca, tampinhas de garrafas, tabela que indica a quantidade e a cor específica de tampinhas associadas a cada mercadoria, cardápio, placas de orientação.
Ação dramática do professor:	Participação ativa e de observação no contexto, mobilizando a curiosidade e as ações lúdicas das crianças, por meio de perguntas abertas e a estratégia professor em ação dramática, representando o cliente. Registro das observações, a partir dos objetivos de aprendizagens.
Indutores dramáticos:	brinquedos feitos de feltro compondo as seguintes mercadorias: hamburguer, pizza, donuts, rosquinhas, panquecas e macarrão.
Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento:	
(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.	

Fonte: O autor (2023)

4.3.1 Observação da prática

Em um espaço amplo, com mesas e banquetas cuidadosamente dispostas, recebi as crianças formando um círculo para dar início a uma conversa inicial. Seguindo a mesma abordagem adotada no experimento anterior com crianças de cinco a seis anos, iniciei verbalizando para os pequenos que a brincadeira proposta seria a elaboração de um restaurante. Contagiadas pela presença de uma diversidade de novos brinquedos dispostos no centro do círculo, as crianças foram divididas conforme o seu interesse para criar suas próprias bancas para expor suas mercadorias, e colocaram a placa de orientação na mesa indicando o tipo de comida que pretendiam servir, conforme ilustrado na figura 36.

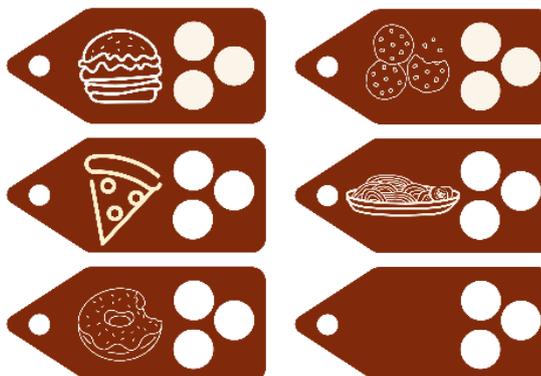
FIGURA 36 – Placas dos estabelecimentos gastronômicos



Fonte: O autor (2023).

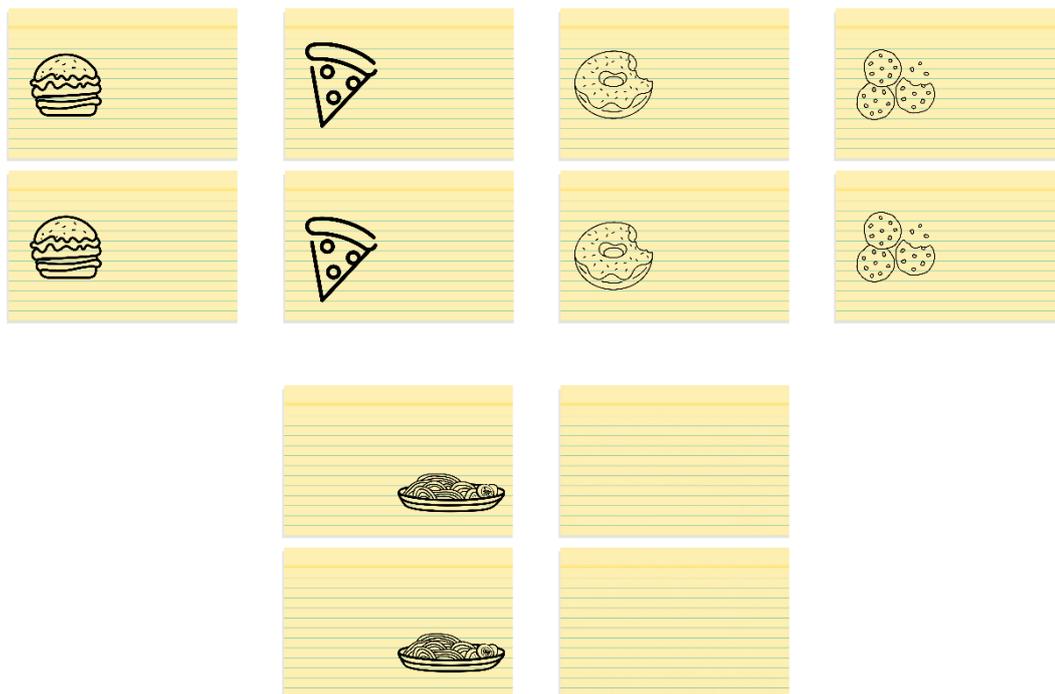
Em seguida, cada grupo recebeu um kit personalizado para o seu estabelecimento gastronômico, composto por uma placa indicativa tanto a quantidade quanto os campos a serem coloridos pelas crianças para representar as tampinhas destinadas às transações, conforme ilustrado na figura 37. Além disso, foram disponibilizados três cartões, para que as crianças pudessem realizar seus registros e canetinhas permanentes (Figura 38).

FIGURA 37 – Placas de transação a serem coloridas pelas crianças



Fonte: O autor (2023).

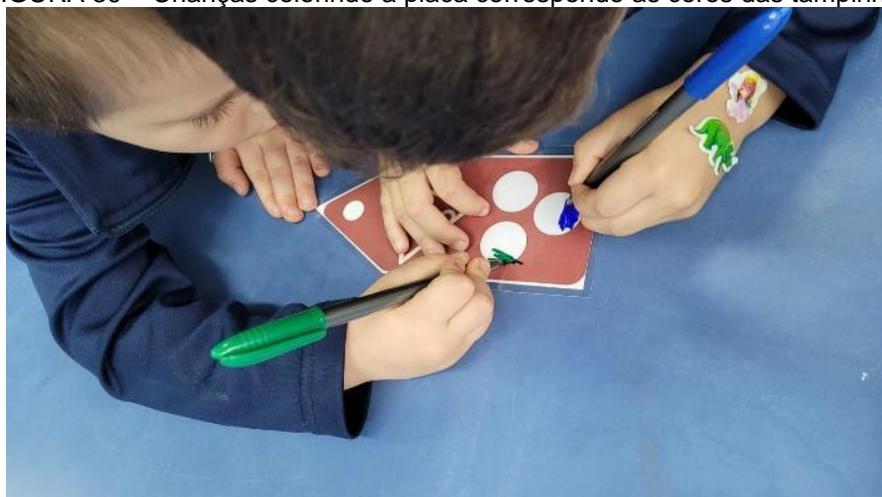
FIGURA 38 – Placas utilizadas para os registros



Fonte: O autor (2023).

Ao término das distribuições, orientei as crianças a colorirem os campos em branco da placa de transação dos alimentos, seguindo as cores das tampinhas indicadas na tabela correspondente à quantidade e cores das tampinhas para troca (figura 24), conforme demonstrado na figura 39. Após as etapas iniciais da prática, promovi uma discussão com as crianças sobre a função da tabela (figura 24) e a distribuição dos papéis na brincadeira, a saber: **banqueiro, cliente e o cozinheiro**.

FIGURA 39 – Crianças colorindo a placa correspondo as cores das tampinhas



Fonte: O autor (2023).

O **cozinheiro** desempenhava a função de preparar e comercializar os alimentos de sua escolha, organizando sua própria bancada e conduzindo operações de troca, ilustrado nas figuras 40 e 41. Cada estabelecimento recebia um total de quatro tampinhas pretas, além de uma tampinha em cada uma das cores: azul, laranja, amarelo e verde.

FIGURA 40 – Montando o hambúrguer



Fonte: O autor (2023).

FIGURA 41 – Pizza para viagem



Fonte: O autor (2023).

O **cliente** era equipado com uma *ecobag*, contendo a mesma quantidade de tampinhas fornecidas ao cozinheiro. Seu objetivo era consumir os produtos pelas diferentes bancas gastronômicas.

Durante a prática, muitas crianças optaram por não assumir o papel de cliente, escolhendo, em vez disso, direcionar-se para algum estabelecimento. Nesse cenário, os cozinheiros desempenharam diversas funções, assumindo tanto o papel de caixa quanto de cliente, interagindo ativamente com os demais estabelecimentos gastronômicos de seus colegas. As atribuições específicas em cada estabelecimento foram determinadas de maneira colaborativa pelas próprias crianças, atendendo às preferências individuais de cada uma. Esse dinamismo na distribuição de funções não apenas reflete a participação e a livre escolha das crianças, mas também enriquece a experiência da brincadeira ao proporcionar uma variedade de interações e aprendizados durante a atividade.

O **banqueiro** desempenhava o papel de intermediário, conduzindo operações de troca tanto com os clientes quanto com os estabelecimentos gastronômicos. À medida que as crianças manifestavam interesse em explorar diferentes personagens e funções durante a atividade, as responsabilidades eram adaptadas e redistribuídas de maneira flexível. Esse dinamismo proporcionou uma experiência mais rica, permitindo que as crianças experimentassem diversas facetas do contexto promovendo uma maior flexibilidade na participação e na exploração de papéis.

Durante a prática, as crianças inovaram ao transformar as placas de anotações (figura 38) em cardápios. Essa ideia surgiu do interesse e curiosidade de uma das crianças, que, ao observar os ingredientes disponíveis, sugeriu que o cozinheiro montasse seu próprio prato com base em seu desenho, conforme ilustrado na figura 42. Essa iniciativa evidencia a capacidade das crianças de se inspirarem em suas próprias experiências e concepções da cultura adulta, ampliando assim a rotina da cultura de pares, como destacado por Corsaro (2002). Ao integrar esses elementos criativos, as crianças não apenas personalizam a brincadeira, mas também demonstram uma habilidade única de reinterpretar e ampliar a cultura de pares (Corsaro, 2002). Segue ilustrado nas figuras 43 e 44 as crianças brincando no contexto dramático: restaurante, a partir da curadoria do espaço em contexto dramático.

FIGURA 42 – Hambúrguer montado a partir do desenho elaborado por uma criança de cinco anos



Fonte: O autor (2023).

FIGURA 43 – Estabelecimento de massas.



Fonte: O autor (2023).

FIGURA 44 – estabelecimento de pizza



Fonte: O autor (2023).

(Carlos está finalizando a montagem de um hambúrguer para entregar a Maria)

Carlos: aqui ó... pronto (finaliza o hambúrguer)

Maria: e o pão...

Carlos: você tem dinheiro lá?

Maria: quantos custas?

(Carlos mostra a placa com a quantidade e as cores das tampinhas para realizar a transação, o seu colega que está brincando o Carlos responde para Maria)

Ricardo: Amalelo, vermelho e verde.

Maria: tá (Maria se direciona para o seu estabelecimento) qual que é?

Ricardo: (pega a placa para confirmar) é verde, amarelo e vermelho

Maria: amarelo? (Ricardo, se aproxima de Maria e ajuda na montagem)

Ricardo: (separando as tampinhas com os dedos) verde, amarelo e vermelho... daí eu aceito... me dá, e tó (entrega o hambúrguer para Maria).

Maria: Obrigada (risada de empolgação).

A análise da transcrição, obtida por meio de uma gravação em vídeo, revela a apropriação ativa por parte das crianças do mundo adulto e a produção de narrativas sobre suas próprias percepções acerca das dinâmicas entre proprietário e cliente, conforme expresso por Carlos e Maria (considerando que são crianças de famílias de classe média-alta, é possível inferir que elas já foram expostas a esse tipo de negociação).

Dentro do contexto da teoria da cultura de pares de Corsaro (2002), destaca-se o notável papel das crianças na expansão significativa na criação de suas próprias normas sociais e na negociação de significados dentro do grupo de pares. Elas não apenas desenvolvem uma compreensão compartilhada da cultura adulta, mas também geram suas próprias estruturas sociais e simbólicas.

Assim, ao interagir com seus colegas, as crianças participam ativamente na construção de sua cultura única, estabelecendo práticas distintas que podem se diferenciar dos adultos. Esse processo dinâmico molda de maneira crucial a experiência social das crianças durante seu desenvolvimento. A interação no grupo de pares emerge como um contexto fundamental para a formação de suas percepções e práticas sociais.

4.4 CONTEXTO DRAMÁTICO: PIRATAS, EXPERIMENTOS COM CRIANÇAS DE CINCO A SEIS ANOS

O quadro 5 apresenta o contexto dramático “piratas” dentro da perspectiva da Tríade da Experiência Dramática. Experiência educativa realizada com as crianças de cinco a seis anos na Oficina de Artes. O quadro 5 apresenta o planejamento em contexto dramático a partir da relação e integração entre os elementos que integram a Tríade da Experiência Dramática

QUADRO 5- Contexto dramático: piratas

Contexto dramático: piratas	
Tríade da experiência dramática	
Curadoria do espaço:	Espaço 01: banquetas e mesas amplas Espaço 02: espaço amplo sem mobílias. Linguagem: Teatro, visual e movimento Materialidades: papel A4 (g.180), Papel A3 (g.180), fita adesiva, palito de churrasco, diferentes riscantes, tesoura, papel celofane, caixas de papelão, tecidos, retroprojektor, lanterna, tecidos e caixa de som.
Ação dramática do professor:	Participação ativa e de observação no contexto, mobilizando a curiosidade e as ações lúdicas das crianças, por meio de perguntas abertas. Registro das observações, a partir dos objetivos de aprendizagens.
Indutores dramáticos:	Silhuetas do Teatro de sombras, chapéus de piratas, som do mar, bússola, espada e tapa olho.
Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento:	
(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

Fonte: O autor (2023)

4.4.1 Observação da prática

Em uma sala composta por mesas amplas e banquetas, as crianças foram instigadas a iniciar um processo criativo após apreciarem um trecho de teatro de sombras disponível no *YouTube*. Na mesa, foram dispostos os seguintes materiais necessários para dar início à elaboração do teatro de sombras: papel A4 gramatura 180, diferentes riscantes, fita adesiva, tesoura e papel celofane. O objetivo principal era envolver ativamente as crianças no processo de criação, permitindo-lhes a liberdade de expressão ao conceberem seus próprios personagens para o teatro de sombras.

Ao disponibilizar as ferramentas e materiais necessários em uma das mesas, iniciou-se o processo de criação a partir de um espaço curado: em contexto dramático, permitindo que as crianças pudessem explorar sua criatividade na confecção das silhuetas. A ênfase na livre expressão ressalta a importância de incentivar a originalidade e a individualidade das crianças, permitindo que desenvolvam personagens únicos que refletem suas próprias ideias e inventividade.

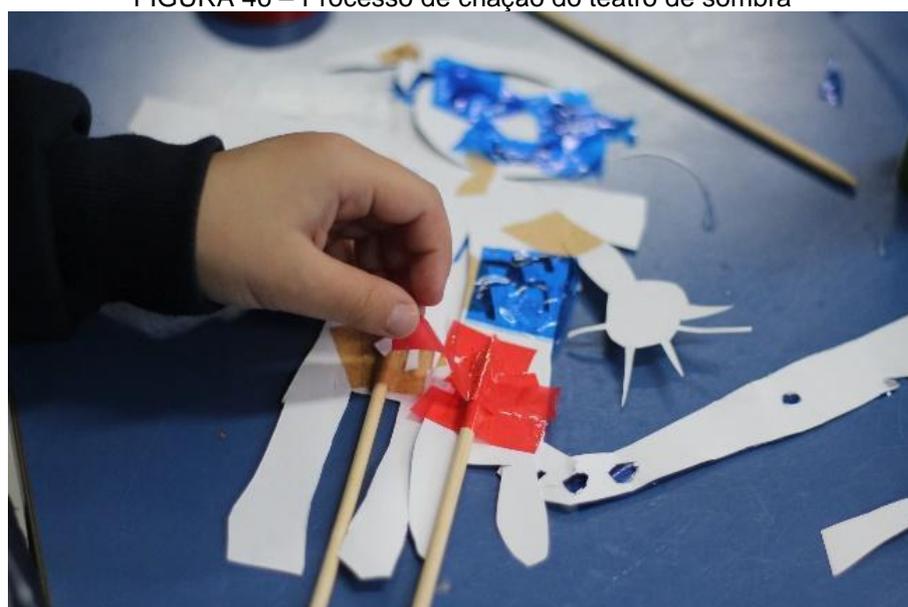
Esse processo fomenta o desenvolvimento da imaginação, habilidades motoras e colaboração entre as crianças. A participação ativa na criação do teatro de sombras não apenas as envolve diretamente na produção, mas também fortalece a conexão delas com a cultura de pares (Corsaro, 2008) e a expressão criativa. O processo é ilustrado nas figuras 45 e 46.

FIGURA 45 – Processo de criação do teatro de sombras



Fonte: O autor (2023).

FIGURA 46 – Processo de criação do teatro de sombra



Fonte: O autor (2023).

Após a criação das silhuetas, as crianças foram conduzidas para um segundo espaço, caracterizado por um longo tecido esticado, uma iluminação suave e um retroprojetor. Este espaço foi especialmente curado para a projeção das sombras, proporcionando um cenário adequado para a apresentação do teatro de sombras criado pelas crianças.

A escolha de um tecido longo e esticado sugere a criação de uma superfície ampla para a projeção, permitindo que as sombras sejam exibidas de maneira clara e

visível. A luminosidade baixa contribui para enfatizar as silhuetas projetadas, criando um ambiente propício para a atmosfera para o jogo projetado (Slade, 1978) associada ao teatro de sombras.

A presença do retroprojetor e a lanterna indicam o meio utilizado para projetar as silhuetas, proporcionando uma ferramenta tecnológica que amplifica a experiência visual das crianças. Esse ambiente foi cuidadosamente concebido para potencializar o teatro de sombras, possibilitando que as crianças apreciem e compartilhem suas criações de maneira envolvente e interativa. Conforme as crianças brincavam, uma caixa de som com músicas tematizadas foi utilizada para potencializar suas ações lúdicas, permitindo-lhes expressar-se com o corpo ao projetar suas sombras no tecido. Essa prática é ilustrada nas figuras 47 e 48.

FIGURA 47 – Espaço curado para o teatro de sombras



Fonte: O autor (2023).

FIGURA 48 – Investigações e construção das narrativas individuais e coletivas no teatro de sombra



Fonte: O autor (2023).

Grande parte das narrativas criadas pelas crianças envolvia o personagem Banguela²⁷ e identidades fictícias originadas a partir do repertório cultural e imaginativo de cada criança. Na aula subsequente ao evento de teatro de sombras, manifestou-se um tema convergente na turma, direcionando a elaboração de uma brincadeira que incorporasse elementos piratas. Essa temática decorreu do engajamento ativo das crianças nas narrativas concebidas durante a brincadeira com as sombras, sendo influenciada pelos matizes intrínsecos da cultura de massa, representados pelo personagem Banguela.

Inspiradas a criar elementos relacionados aos piratas, as crianças escolheram papéis de tamanho A3 para confeccionar um mastro, o qual foi posteriormente fixado à estrutura de uma caixa de papelão, simbolizando um barco. Dada a limitação de materiais para a criação do mastro, as crianças se organizaram em pequenos grupos, promovendo uma abordagem cooperativa na elaboração dos registros presentes no mastro, como também na criação do mapa do tesouro, conforme ilustrado nas figuras 49, 50 e 51.

²⁷ Banguela é o nome do dragão da franquia de filmes de animação "Como Treinar o Seu Dragão", baseada nos livros de Cressida Cowell. A história segue as aventuras de um jovem viking chamado Solução, que se torna amigo de um dragão chamado Banguela.

FIGURA 49 – Trabalho cooperativo na criação do mastro



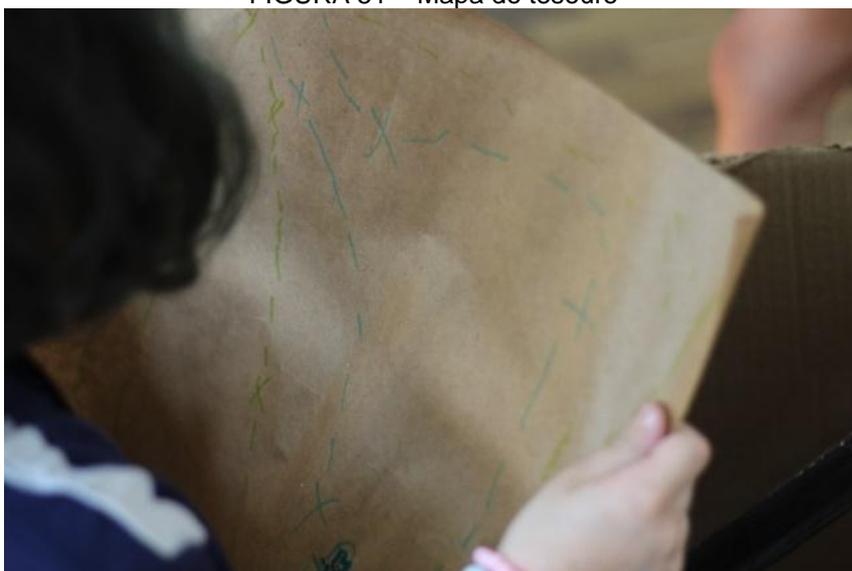
Fonte: O autor (2023).

FIGURA 50 – Trabalho cooperativo na criação do mastro



Fonte: O autor (2023).

FIGURA 51 – Mapa do tesouro



Fonte: O autor (2023).

(Ricardo e Marina estão desenhando e colorindo o seu mastro, enquanto Maria e Angélica que compartilham a mesma mesa comunicam ao grupo).

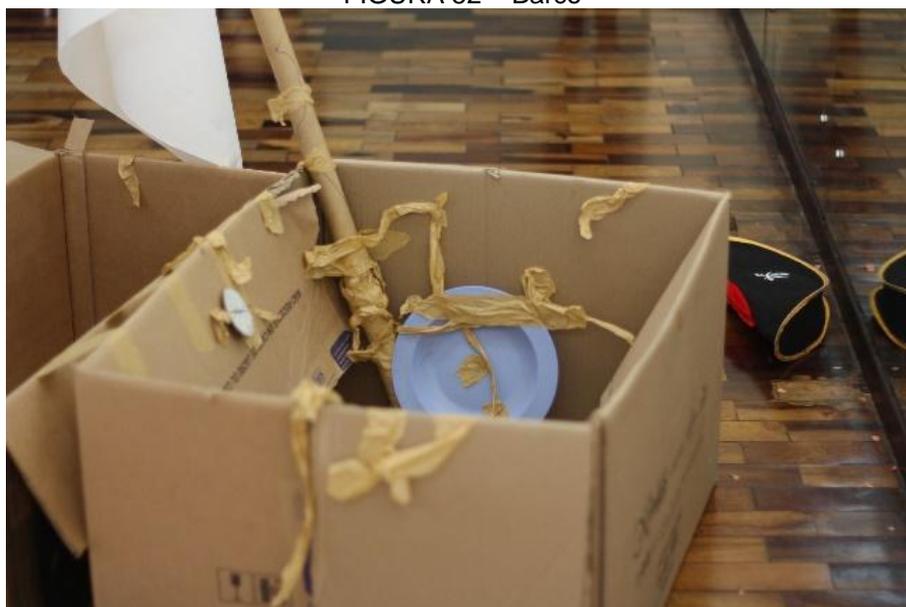
Angélica: (segurando uma canetinha de cor preta) ... é porque a gente gosta do Banguela... quem gosta do Banguela é da bandeira preta, então a gente é do time do banguela...e também tem olhos verdes, pronto!

Maria: tá bom então ... vamo embora!

Carlos: nosso time é fúria da luz!

Após concluir a confecção dos mastros e do mapa do tesouro, as crianças foram conduzidas a um amplo espaço contendo caixas de papelão de variados tamanhos, chapéus de pirata, espadas, tapa-olhos, bússolas e fita crepe. Cada grupo e criança organizou seu próprio espaço para a brincadeira, montando seu barco de maneira personalizada, utilizando os indutores dramáticos disponíveis no ambiente, como ilustrado na figura 52.

FIGURA 52 – Barco



Fonte: O autor (2023).

Dado o meu envolvimento na pesquisa, a partir do contexto dramático: piratas, adotei como estratégia comunicativa o papel do professor em ação dramática e do professor no papel, me caracterizando como um monstro, oposto às demais crianças. Nota-se que, quando me dispus a compartilhar neste espaço que suscita jogo dramático, o envolvimento e a participação delas se evidenciaram, revelando nesta interação a rotina espontânea na brincadeira de aproximação-avoidance.

Para Corsaro (2008), a brincadeira de aproximação-avoidance envolve quatro fases: identificação, aproximação, avoidance e o retorno à base segura. Na fase de identificação as crianças criam ou descobrem um agente ameaçador (representado por mim no papel de monstro). Na fase de aproximação, as crianças se aproximam de forma cautelosa do agente ameaçador. Na fase de avoidance, o agente ameaçador é atribuído poder pelo grupo de crianças, sendo evitado por aquelas que se dirigem a uma base segura (representado pelos barcos). Assim, a base segura, que pode ser identificada como “pique”, permite que os perseguidos se salvem do agente ameaçador.

A brincadeira de aproximação-avoidance (Corsaro, 2008) no contexto pirata é uma excelente estratégia para fomentar a reprodução interpretativa das crianças, nas quais produzem uma rotina compartilhada da cultura de pares. Segundo Corsaro, “as representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente aprendidas e controladas”

(Corsaro, 2008, p. 34). Esse trecho destaca a importância das representações sociais na experiência emocional das crianças, enfatizando como conceitos como perigo, mal e desconhecido desempenham um papel significativo em seu desenvolvimento.

A experiência emocional (Damásio, 2012) das crianças suscitada e vivenciada em situações de jogo dramático representa uma tentativa ativa por parte delas de entender e lidar com elementos ambíguos e potencialmente ameaçadores em seu ambiente social.

A capacidade das crianças de internalizar e gerenciar essas representações sociais destaca não apenas sua adaptabilidade, mas também a complexidade de suas vidas emocionais. Explorar como essas ideias são incorporadas em suas brincadeiras, interações e narrativas pode fornecer uma visão mais profunda da forma como as crianças entendem e respondem às nuances emocionais de seu mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de novas perspectivas para o trabalho pedagógico na Educação básica de Ensino, sobretudo na infância, esta pesquisa teve como objetivo discutir sobre quais contextos dramáticos convidam as crianças a vivenciarem práticas educativas por meio do Teatro. Ao longo da pesquisa, busquei desenvolver uma abordagem sistematizada para a promoção de experiências educacionais, mobilizadas pelos conhecimentos da linguagem do Teatro e suas contribuições para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças nesta etapa do ensino.

A análise estendeu-se à avaliação da adequação das mobílias e dos recursos disponíveis para atender às necessidades das crianças, verificando se são capazes de mobilizá-las a expressar-se por meio da dramaticidade.

Os referenciais teóricos e a prática da pesquisa demonstraram que a escolha do contexto educativo impacta diretamente na expressão e codificação das aprendizagens das crianças. Se a experiência envolve a manipulação de materialidades como argila ou elementos da natureza, as crianças tendem a sistematizar, criar e codificar suas descobertas por meio da linguagem visual. Por outro lado, se a opção é pela composição de frases e palavras, enfatiza-se a linguagem da escrita. Caso a intenção seja que as crianças expressem suas descobertas por meio da dramatização, é necessário criar e oferecer subsídios que permitam a expressão por meio da linguagem dramática, preparando-as para situações de jogo dramático.

Em resumo, a escolha da intencionalidade da prática educativa orienta o tipo de linguagem predominante na expressão e codificação das crianças, influenciando suas aprendizagens e desenvolvimento. A análise desses aspectos contribui não apenas para a compreensão do impacto da criação de diferentes contextos de aprendizagem, mas também instiga a uma avaliação contínua das práticas pedagógicas, destacando a importância da curadoria do espaço em contexto dramático como um educador essencial, cuja qualidade está fortemente relacionada à qualidade do aprendizado.

A seleção criteriosa dos elementos que compõem a curadoria do espaço reflete a importância e o engajamento das crianças na aprendizagem de habilidades específicas e nas linguagens que expressam. Como resultado da pesquisa, foi sistematizada a Tríade da Experiência Dramática, um esquema metodológico que

amplia a atuação docente, destacando a linguagem dramática na produção de conhecimento e experiências para as crianças.

Compreende-se, portanto, que não há um número fixo de contextos dramáticos, mas uma variedade de possibilidades para a prática educativa contextualizada. É por meio da curadoria do espaço em contexto dramático que o professor obtém uma visão sistêmica e projetual na construção de estratégias, utilizando a pedagogia do Teatro.

A experiência prática conduzida no campo, embasada nos estudos teóricos e na análise dos dados, destaca os principais resultados obtidos na pesquisa. A curadoria do espaço capacita os professores na criação de práticas educativas contextuais e experimentais, promovendo uma educação estética e a participação ativa da criança em suas aprendizagens. Essa abordagem pode ser aplicada em outras linguagens artísticas, visando a promoção de um ambiente integrador e de qualidade para as aprendizagens, por meio do diálogo entre espaço, materialidades e linguagens.

A disposição dos indutores, assim como a articulação deles no contexto dramático, influenciam o comportamento e o desenvolvimento do jogo dramático realizado pelas crianças. Para isso, é essencial que as intencionalidades educativas estejam claras, permitindo a visualização da prática na Tríade da Experiência Dramática e facilitando a coleta de evidências para a documentação pedagógica.

A Tríade da Experiência Dramática proporciona aos profissionais da educação, que atuam na educação infantil, a ampliação de suas práticas educativas e experiências na linguagem dramática. No entanto, a formação continuada do professor pedagogo é fundamental para a prática educativa em contexto dramático, ampliando sua consciência expressiva e corporal nas estratégias comunicativas, tanto no papel de professor quanto na ação dramática. Essa formação continuada possibilita ao profissional questionar suas concepções sobre o Teatro, aprofundando-se nos elementos que constituem essa linguagem como conhecimento humano, social e cultural.

A participação das crianças em contextos dramáticos é fundamental para a prática da cultura de pares. Segundo Corsaro (2008), as crianças não apenas recebem passivamente a cultura dos adultos, mas são ativas na construção de sua própria cultura social por meio das interações com seus pares. A cultura de pares desempenha um papel crucial no desenvolvimento social e emocional das crianças,

influenciando suas atitudes, valores e comportamentos nas práticas sociais entre elas e em relação ao meio. Essa prática é evidenciada pelas diversas experimentações que as crianças realizam ao manipular e articular diferentes elementos e materiais presentes no contexto dramático, criando um lugar único ou compartilhado que propicia o jogo dramático.

O contexto dramático mobiliza as crianças para ações de práticas comunicativas, contribuindo para a cognição social da criança, além de proporcionar diferentes experiências emocionais em um contexto real de aprendizagem. Por meio da mediação atenta e cuidadosa realizada pelo professor, a criança tem a oportunidade de identificar suas emoções, tomar consciência delas e, gradualmente, solucionar seus problemas com autonomia e participação.

No experimento com crianças de quatro a seis anos, a manifestação intrínseca da linguagem dramática nessa faixa etária é claramente perceptível. A interação e as relações dialógicas estabelecidas por meio da Tríade da Experiência Dramática potencializam as atividades lúdicas das crianças, alinhando-se com sua espontaneidade ao experimentar diferentes papéis e ações com todo o corpo. Mesmo em um contexto dramático delimitado, como no caso do experimento no contexto de feira e restaurante, todas as crianças, independentemente da faixa etária, apresentaram narrativas que envolviam a reprodução interpretativa (Corsaro, 2008) por meio do jogo dramático. As crianças entre cinco e seis anos demonstraram maior autonomia na proposição de regras e normas durante a brincadeira.

No experimento do contexto dramático: pirata, realizado com crianças entre cinco e seis anos de idade, ao participar do contexto como professor no papel e estreitar a comunicação com os pequenos por meio da ação dramática, reforçou-se a brincadeira de aproximação-evitação, uma rotina de brincadeira realizada entre as crianças. A adoção da estratégia do professor em ação dramática potencializou as ações lúdicas das crianças, envolvendo-as no contexto proposto para a brincadeira.

Conforme discutido ao longo da pesquisa, a Tríade da Experiência Dramática emerge como uma proposta que visa estimular a participação ativa das crianças nos contextos investigativos e de aprendizagem por meio da linguagem do Teatro.

Expresso o desejo de que este material contribua para a ampliação das práticas educativas na educação infantil, desafiando os modelos tradicionais que concebem o Teatro na infância apenas como um produto artístico, e reforçando sua função como

fonte de conhecimento para a formação de indivíduos sensíveis, comunicativos, sociais e alfabetizados artisticamente.

Durante as experimentações práticas desta pesquisa, constatei a viabilidade de diversificar as estratégias contextuais na sala de aula por meio da sistematização da Tríade da Experiência Dramática. Assim, espero que este estudo sirva de inspiração para os profissionais da educação básica, encorajando-os a adotar uma postura não apenas como professores na sala de aula, mas como pesquisadores de suas práticas educativas. Isso implica realizar reflexões, projeções, testagens e sistematizar práticas que estejam alinhadas às expectativas em relação à educação.

Defendo a implementação de práticas educacionais em que o corpo ocupa o centro do processo de aprendizado, impulsionado pela experiência, um elemento tão vital em um mundo que frequentemente nos bombardeia com informações, mas nem sempre nos proporciona experiências significativas. Encerro destacando que esta pesquisa pode abrir caminho para continuidades, explorando a curadoria do espaço em outras linguagens, assim como possibilitando novas análises de dados por meio da Tríade da Experiência Dramática. Como pesquisador, professor, ator e, acima de tudo, um ser estético, enfatizo que toda experiência emocional gera interpretações e nos guia na tomada de decisões. Portanto, é crucial permitir-se sentir e compreender esses sentimentos, pois nada que existe na realidade foi criado sem antes ter passado pelos sentidos do nosso corpo. Deste modo, para enfrentar novos desafios, é preciso sentir para produzir sentido.

REFERÊNCIAS

ALVES, I.; BORBA, G. **Um olhar sobre a experiência da sala de aula**: na perspectiva do design estratégico. São Leopoldo: Unisinos, 2016.

AMORIM, S. **Fotografias, filmagens e territórios brincantes**: as vivências no Neim Doralice Teodora Bastos Duarte a Pandemia, 2022. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2022.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/bachelard-a-poc3a9tica-do-espaco.pdf>. Acesso em: 03 de out. 2022.

BATERSON, G. **Mente e Natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar, n. 19, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

CABRAL, B.; PEREIRA, D. O espaço de jogo no Contexto do Drama. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 28, p. 285-301, 2017. DOI: 10.5965/1414573101282017285.

CAMARGO, M. **Arte e pensamento estético**. Londrina: Syntagma: 2021.

CAMARGO, M. STECZ, S. **Caderno de notas**: mestrado profissional em Artes. Curitiba: Campus de Curitiba (UNESPAR), 2019.

CAMARGO, M. **Caminhos do conhecimento**: fragmentos de uma longa viagem. São Paulo: Dialética, 2022.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaço, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, W. **A reprodução interpretativa no brincar de “faz de conta” das crianças**. Educação, Sociedade e Culturas, nº 17, p. 113 -134, 2002.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, J. **Neurodesenvolvimento e os primeiros anos de vida**: genética vs. ambiente. RELAdEI 7.1, Neurociencias y Educación Infantil, p. 52-60, Enero 2018.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CRESPI, L.; NORO, D.; NÓBILE, M. **Neurodesenvolvimento na Primeira Infância**: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. Ensino Em Re-vista, Uberlândia - MG, V.27, p.1517-1541, dez./2020.

DAMÁSIO, A. **E erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAVIES, S. **A criança montessori**: guia para educadores crianças curiosas e responsáveis. São Paulo: Nversos, 2021.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FONSECA, V. **Cognição, Neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagogia. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOUAISS, A. *et al.* Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003. p. 167.

JANIASKI, Flávia. **Colocando um novo ponto em cada conto**: possibilidades de inserção do teatro na educação infantil. 2019. 258 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

LANDIER, J; BARRET, G. **Expressão dramática e Teatro**. Tradutor: Mário Pinto. Porto: ASA, 1994.

LEITE, E. **Professor em ação dramática na educação infantil**: uma estratégia de comunicação entre professores e crianças pequenas. Jundiaí: Paco editorial, 2015.

MAGALHÃES, A. COSTA, H. **Breve história da curadoria de arte em museus**. São Paulo, Nova Série, vol. 29, 2021, p. 1-34.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

NCPI, Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Primeira Infância. **O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**. Estudo nº I, 2014. Disponível em: www.ncpi.org.br. Acesso em: 20 Jan. 2023.

NCPI, Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Primeira Infância. **Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia**. Estudo nº II, 2016. Disponível em: www.ncpi.org.br. Acesso em: 20 Jan. 2023.

PEQUENO, F. Curadoria: ensaios e experiências. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 02, n. 21, p. 16-24, dezembro de 2012.

PEREIRA, D. **Drama na educação infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. 2015. 296 f. Tese (Doutorado em Teatro) Curso de Teatro, Programa de Pós- graduação em Teatro Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

PUPO, M. Para desembaraçar os fios. **Educação e Realidade**. Vol 30, nº 2, p. 217 – 228, 2005.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SARMENTO, M. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc. Campinas - SP*, Vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

VIDOR, H. O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama. **Urdimento**. Nº 10, 09 – 17. 2008.