

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

REBECA FIGUEIREDO DA CUNHA

**O ENCANTAMENTO DE SER: UM ESTUDO SOBRE O ACOLHIMENTO DA  
EXPRESSÃO DRAMÁTICA DE CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES/AS**

SOROCABA

2021

Rebeca Figueiredo da Cunha

**O ENCANTAMENTO DE SER: UM ESTUDO SOBRE O ACOLHIMENTO DA  
EXPRESSÃO DRAMÁTICA DE CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES/AS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como exigência parcial para obtenção do grau  
de licenciada no curso de Licenciatura em  
Pedagogia, da Universidade Federal de São  
Carlos *campus* Sorocaba.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucia Maria Salgado  
dos Santos Lombardi.

SOROCABA

2021

Cunha, Rebeca Figueiredo da

O encantamento de ser: um estudo sobre o acolhimento da expressão dramática de crianças e a formação de professores/as / Rebeca Figueiredo da Cunha -- 2021. 56f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca Examinadora: Elisangela Christiane de Pinheiro Leite Munaretto, Roberta Jorge Luz

Bibliografia

1. Jogo dramático infantil. 2. Diferença. 3. Formação de professores. I. Cunha, Rebeca Figueiredo da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB**  
 Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780  
 Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 18/2021/CCPedL-So/CCHB

**Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso**

**Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**REBECA FIGUEIREDO DA CUNHA**

**O ENCANTAMENTO DE SER: UM ESTUDO SOBRE O ACOLHIMENTO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA DE CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

**Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba**

Sorocaba, 18 de junho de 2021

**ASSINATURAS E CIÊNCIAS**

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof.ª M.ª Elisangela Christiane de Pinheiro Leite Munaretto
Membro da Banca 2	Prof.ª M.ª Roberta Jorge Luz



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 18/06/2021, às 14:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0416601** e o código CRC **B116A715**.

**Referência:** Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.010671/2021-50

SEI nº 0416601

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Prof.ª M.ª Elisangela Christiane de Pinheiro Leite Munaretto

Prof.ª M.ª Roberta Jorge Luz

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus colegas professores e professoras que continuam lutando por uma educação mais acolhedora e, assim, fazem do chão da escola um lugar de encantamento.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu amado Deus, o principal Professor, Amigo e Auxílio. Aquele que me deu forças para continuar, que me carregou no colo com tanto amor nos momentos difíceis e que me permitiu seguir acreditando. Para sempre serão dEle, por Ele e para Ele todas as coisas.

Aos meus pais, Emaús e Daniela, que foram minha força, meu motivo para não desistir, meu lugar de consolo, de amor e de incentivo. Foram eles que me mostraram o caminho da vida e seguiram me apoiando cheios de orgulho, forjando aquilo que sou hoje.

À minha irmã, Juliana, que todos os dias me inspirou com sua inteligência, força e dedicação, sendo minha melhor amiga e uma mulher forte na qual me espelhei.

Aos meus avós, que sempre oraram e acreditaram em mim, mesmo quando nem eu mesma tinha mais fé.

Ao meu tropeço de ternura, Matheus, que diariamente me dá uma caixa de lápis de cor para ajudar a colorir a vida.

Ao meu cunhado, Henrique, um grande amigo-irmão que tornou minha família ainda melhor.

Aos meus professores e professoras em todas as etapas da vida escolar, os quais no ontem moldaram minha prática docente do hoje e me ensinaram muito mais do que conceitos acadêmicos. Gratidão por, de diferentes maneiras, terem feito com que eu me apaixonasse pela profissão e por despertarem em mim o desejo por um mundo mais justo.

À minha orientadora Lucia Lombardi, que com tanto carinho e generosidade aceitou orientar a construção deste estudo. Obrigada por com tamanha humanidade e luz, ter abraçado minhas ideias.

À Universidade Federal de São Carlos e seus muitos encontros, os quais configuraram a materialização de um sonho. Foi em seus espaços que construí amizades e aprendizados eternos.

Por fim, agradeço a todas as crianças com as quais tive o privilégio de aprender e conviver ao longo dos anos de minha vida e principalmente durante minha trajetória acadêmica, obrigada por me mostrarem diariamente uma nova forma de enxergar a vida, por demonstrarem uma alegria resistente, por motivarem minhas práticas pedagógicas em torno do acolhimento e principalmente, por nunca me deixarem desacreditar da luta por um mundo mais belo e afetuoso.

“[...] Parece que a experiência passada que aí vai contada não me pertence. Convenceram-me de que os dias não são meus, são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles.”

Magda Soares (2001, p. 15-16)

## RESUMO

CUNHA, Rebeca Figueiredo da. *O encantamento de ser: um estudo sobre o acolhimento da expressão dramática de crianças e a formação de professores/as*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2021.

O presente trabalho teve como objetivo principal investigar a expressão dramática das crianças como um dos elementos que pode construir uma formação de professores/as lúdica, brincante e acolhedora das diferenças, voltada à realização de práticas pedagógicas que respeitem todas as crianças e suas múltiplas infâncias. Buscando responder à questão-problema “como construir uma formação de pedagogos/as voltada à realização de um trabalho pedagógico que respeite e acolha a expressão dramática de todas as crianças?”, o processo de estudo baseou-se no princípio de que a escola deve ser um lugar de encantamento e não de desamores gerados pela lógica adultocêntrica que enquadra e normatiza os modos de ser e estar no mundo. Para tanto, foram elaborados os conceitos de brincadeira dramática infantil, de criança e de infância, buscando compreender como se configura a Educação Infantil e qual a identidade do adulto/professor/a que trabalha nesta etapa, refletindo, simultaneamente, sobre as questões da diferença e da diversidade presentes na escola. A pesquisa se caracteriza como um estudo de cunho qualitativo de caráter bibliográfico com inserção de algumas memórias pessoais. Como resultado, reconheceu-se a necessidade de a escola se configurar como um ambiente respeitador das particularidades e múltiplos corpos e modos de ser no que diz respeito à ação dramática das crianças. Verificou-se que a formação inicial e a continuada de profissionais da Educação Infantil devem atentar para o jogo dramático para que se construa uma Educação Infantil de acolhimento e de respeito às diferenças e às culturas infantis.

**Palavras-chave:** Jogo dramático. Educação infantil. Diferença. Diversidade. Formação de professores.



## ABSTRACT

CUNHA, Rebeca Figueiredo da. *The enchantment of being: a study on the understanding of children's dramatic expression and teacher education*. 2021. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) - Federal University of São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2021.

The present work had as main goal to investigate the dramatic expression of children as one of the elements that can build a teacher education in a playful way and welcoming differences, aimed at the accomplishment of pedagogical practices that respect all children and their multiple childhoods. Seeking to answer the question-problem “how to build a preparation of pedagogues aimed at carrying out a pedagogical work that respects and welcomes the dramatic expression of all children?”, the study process was based on the principle that the school should be a place of enchantment and not of disaffection generated by the adult-centered logic that frames and standardizes the ways of being in the world. To this end, the concepts of children's dramatic play, child and childhood were elaborated, seeking to understand how Early Childhood Education and the identity of the adult/teacher who works in this stage are configured, reflecting, simultaneously, about the difference and diversity present in the school. The research stands out as a qualitative study of a bibliographic nature with the insertion of some personal memories. As a result, the need for the school to set up an environment that must respect the particularities and multiple bodies and ways of being was recognized with regard to the dramatic action of children, showing itself as a welcoming place for all. It was verified that the initial and continuous preparation of teachers must pay attention to the dramatic play, in order to build an Early Childhood Education that welcomes and respects children's differences and cultures.

**Keywords:** Dramatic play. Early childhood education. Difference. Diversity. Teacher education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 CAPÍTULO I: O QUE TEM DO ONTEM, NO HOJE? .....</b>	<b>17</b>
2.1 COMO NÃO FALAR DE RAÍZES? .....	20
<b>3 CAPITULO II: TRACEJANDO PEQUENOS CAMINHOS.....</b>	<b>24</b>
<b>4 CAPÍTULO III: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>29</b>
4.1 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	29
4.2 O ACOLHIMENTO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA INFANTIL .....	35
4.2.1 Na porta do labirinto .....	35
4.2.2 Significâncias .....	37
4.2.3 A diferença e a expressão dramática.....	40
4.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E O JOGO DRAMÁTICO INFANTIL .....	44
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>49</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>51</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*“Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos.”.*  
*Paulo Freire (1996, p.142)*

O que nos motiva? O que nos faz debruçar sobre algo de maneira comprometida? Como indagou Paulo Freire uma vez: “Em favor de que estudo? Em favor de quem?” (FREIRE, 1996, p. 75). Estas são perguntas que ecoaram em minha cabeça e, assim continuam, desde o primeiro dia em que decidi ser professora e nos anos em que, mais tarde, me dediquei a escrever sobre Educação e Arte.<sup>1</sup>

Durante o curso de graduação em Pedagogia, as palavras de José Neto (2007) encontradas na obra de Elisângela Christiane de Pinheiro Leite (2013), acenderam em mim, de forma singela, mas poderosa, a vontade de entender de maneira cada vez mais profunda o fazer de professores/as arraigado com a arte, em defesa da potência da infância e do brincar, uma vez que elas colocavam lado a lado a carreira docente e o ofício de um ator. Que intercessões entre tais ocupações poderiam ser feitas?

Quando escolhi a docência, meu desejo era justamente construir e lutar por uma atuação pedagógica diária que unisse as manifestações artísticas, em sua pluralidade, às práticas educativas, considerando a importância que tais processos, ao meu ver indivisíveis, contêm no ambiente educacional no que tange ao desenvolvimento pleno e integral das crianças, o qual engloba os princípios estéticos descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS) “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. (BRASIL, 2010, p. 16).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs) também indicam que a etapa da Educação Infantil, sobre a qual debruçamos nosso olhar, deva promover uma formação participativa e crítica das crianças, possibilitando a expressão de sentimentos, ideias e questionamentos, sem perder de vista o bem estar coletivo e individual demonstrado através da preocupação com o outro e com a coletividade. (BRASIL, 2013). Não obstante:

as instituições de Educação Infantil devem [...] se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas compartilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. (BRASIL, 2013, p. 91).

---

<sup>1</sup> Os termos Educação e Arte são grafados com letra inicial maiúscula o longo do trabalho quando usados para fazer referência aos campos de conhecimento que representam, enquanto que “arte” ou “artes” com letra inicial minúscula, se refere às linguagens artísticas.

Embora a prática artística e suas manifestações plurais, destacando o jogo dramático infantil, sejam justamente salientadas como essenciais para a formação humana e obrigatórias em documentos e leis nacionais, estas ainda são percebidas em muitos casos, como algo dispensável nas políticas públicas, na formação docente, no planejamento, na prática pedagógica e em suas potencialidades para e com a criança pequena. A brincadeira dramática perde, diversas vezes, seu espaço e sofre uma ação normatizadora.

No caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os quais também merecem atenção nesse sentido, a hierarquização com relação às disciplinas e áreas do conhecimento nas escolas contribui para uma visão que coloca em último plano os tempos da vivência lúdica e artística.

Outrossim, a realidade da maioria das instituições escolares parece ir de encontro com a visão de acolhimento das pluralidades e singularidades infantis, visto que:

o sistema educacional, em termos gerais, parece estar cristalizado e institucionalizado para lidar apenas com a homogeneidade, porque esta não apresenta nenhum perigo, já que não põe em dúvida valores, verdades e, principalmente, hábitos tradicionais. (FERREIRA, 2007, p. 549).

O tema da presente monografia, então, nasceu frente à visível falta de espaço acolhedor para a expressão dramática das crianças no ambiente escolar, manifesta na regulação adultocêntrica sobre os modos de ser e estar infantil dentro da sala de aula, a qual valida aquilo que considera entendível, mensurável e adequado à certa idade, gênero ou corpo, por exemplo, e despreza ou anula a diferença, evidenciando como:

a escola tradicionalmente tem trabalhado com uma concepção de infância homogênea, cuja delimitação tem sido feita pela imaturidade, pela falta em relação ao adulto [...] a infância tem que ser vista não apenas na sua dimensão biológica, mas como fato social, e que, por refletir as variações da cultura humana, é heterogênea. Nessa direção, se partimos da compreensão de que não há uma infância, mas infâncias, se não há um padrão único de ser criança, o trabalho a ser realizado com elas não pode ser definido a priori, de forma descontextualizada. **Se há diferentes contextos e as crianças são diferentes entre si, nem melhores nem piores, apenas diferentes entre elas, entre elas e os adultos é preciso que a pedagogia a ser realizada também contemple as diversidades das crianças.** (CERISARA, 2004, p. 9, grifos nossos).

É importante, como coloca Garcia (2019, p. 289), que questionemos como seria possível trabalhar com a diversidade na escola, se esta ainda vê a diferença como algo presente em apenas alguns de seus sujeitos, marcando-os de maneira negativa como um desvio.

Se buscou realizar, portanto, um estudo que abordasse a importância que a formação de pedagogos/as exerce no trabalho com a expressão dramática de todas as crianças, considerando seus muitos corpos, muitos modos de ser, existir e criar o mundo. Em outras palavras, o objetivo da pesquisa consistiu em investigar sobre a expressão dramática infantil como uma maneira de

construir uma formação de professores/as lúdica, brincante e acolhedora das diferenças. Com efeito:

[...] estudar o lúdico na educação implica repensar os valores a respeito do ser humano, os quais orientam as ações pedagógicas que os professores executam. A partir da visão que o professor tem do ser humano caracterizam-se: seu relacionamento com os sujeitos envolvidos no ambiente escolar; o processo de escolha de conteúdos; o grau de comunicação em sala de aula; o grau de liberdade para os alunos experimentarem, pesquisarem, decidirem; o grau de respeito pela autonomia, entre outros. O lúdico propõe conceber o sujeito como ser complexo e digno de uma formação que integre os níveis físico, psicológico, social, cultural, etc. (LOMBARDI, 2005, p. 13).

Assim, este trabalho se concretiza no sentido de romper com a idealização de um padrão de criança, considerando, sobretudo, a diversidade e a heterogeneidade que caracterizam o chão da escola. (FREITAS, 2006). Para tanto, buscamos compreender a expressão dramática, desvendando qual o lugar do corpo e da diferença, entender o papel do/a professor/a em relação a estes aspectos e enfatizar a importância de um ambiente escolar afetivo e pautado na escuta no que diz respeito ao jogo dramático de todos os seus atores.

De fato, promover ações pedagógicas que efetivem a consciência do corpo, o ato lúdico, a experiência artística e o acolhimento das singularidades requer que os atores educativos possuam uma formação inicial e continuada que os possibilite considerar tais elementos, uma vez que “não nos tornamos lúdicos se não temos a oportunidade de assim nos construirmos”. (WERLANG, 2002, p. 34). Ainda, através de uma formação processual e reflexiva nesse sentido, se torna possível que o/a pedagogo/a tome consciência a cada tempo de suas necessidades formativas – constantes e que assim o devem ser - e percorra caminhos em busca de atendê-las.

Com relação a este ideal que buscamos defender, é preciso inicialmente considerar que:

pesquisas apontam que um dos grandes entraves para a efetivação da educação inclusiva é a carência da formação inicial de professores, tendo em vista que os cursos de formação deveriam contemplar os princípios de uma educação que valorizasse as diferenças, a fim de que fossem disseminadas reflexões sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida no cotidiano escolar. (ALMEIDA, 2015, p. 19).

A isso atrelado, a importância de pesquisas na área da expressão dramática e do teatro na educação provêm da contribuição que ambas as áreas podem oferecer em uma relação recíproca. Escrever sobre corporeidade, jogo dramático e a formação de professores/as demonstra a intersecção entre, segundo Lombardi (2011), os campos da Pedagogia e da Pedagogia do Teatro na formação de pedagogos/as. Evidentemente:

essa intersecção pode enriquecer a formação do pedagogo, entre outros aspectos, com diferentes maneiras de se conceber a construção de conhecimento e o aprendizado, com o preparo para o trabalho com as linguagens expressivas na infância; com a compreensão da pessoa desde seu nascimento como sujeito multidimensional e com percepções mais ampliadas sobre o conceito de corporeidade, o qual se baseia na integração corpo-mente-ambiente. (LOMBARDI, 2011, p. 2).

Ainda em sua tese de doutorado, Lombardi (2011, p. 6), ao examinar o movimento de construção do curso de Pedagogia no Brasil, também enfatiza a:

ausência de formação artístico corporal no processo de capacitação dos profissionais de Educação Infantil, o que lhes permitiria obter uma compreensão sobre a importância da linguagem expressiva corporal no trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Nesse sentido, ao estudar a expressão dramática dentro da Educação Infantil sob o olhar da valorização e defesa das diferenças de cada corpo e expressividade, a presente pesquisa se justifica em sua contribuição, entendendo que quanto mais se considerar tais aspectos, tão mais serão acolhedoras e significativas as práticas e as experiências escolares. Como cita Lombardi (2011), para que o/a profissional da primeira infância seja capaz de reconhecer e abraçar a linguagem corporal infantil, ele/a precisa se reeducar em sua própria linguagem e reconhecer o lúdico na vida das crianças.

Os caminhos desta monografia foram percorridos no intuito de discorrer acerca dos conceitos de expressão dramática, Educação Infantil, infância e corpo como aspectos essenciais na contextualização de nossas considerações aqui apresentadas. Debruçou-se um olhar sobre a escola enquanto um ambiente que deve respeitar as particularidades e múltiplos corpos e modos de ser no que diz respeito a ação dramática, mostrando-se como um lugar acolhedor para todas.

O quadro teórico foi constituído por pesquisadoras e pesquisadores experientes na área, tais como Ostetto (2011) Kishimoto (1996, 2019), Japiassu (2007), Lombardi (2011, 2010, 2016, 2005, 2021), Leite (2013), Pupo (2005) e outros.

O estudo se divide em três capítulos. No primeiro capítulo trago para o leitor em forma de memorial, a trajetória profissional e pessoal que culminaram nas ideias aqui apresentadas e nas reflexões sobre elas construídas. O segundo capítulo comporta notas metodológicas a respeito de nossa pesquisa e no seguinte então, teço o quadro teórico que consiste na base conceitual da qual nos valem; este último divide-se em subtópicos que discorrem sobre de qual conceito de criança falamos, em qual Educação Infantil acreditamos, o que se considera expressão dramática infantil, os muitos corpos que permeiam a escola e por fim, a respeito do papel que o/a professor/a exerce, segundo sua formação, em relação à brincadeira dramática infantil.

## 2. CAPÍTULO I: O QUE TEM DO ONTEM, NO HOJE?

*“Pra onde mesmo eu me fui embora? Como é que ele – ou eu – me some assim?  
Para onde foi o menino de três anos que de baixo da sombra da mangueira  
e no embalo do balanço havia em mim?”.  
Carlos Rodrigues Brandão (2013, p. 11)*

Por que começar a escrita por um memorial? Talvez você, leitor, esteja se perguntando o valor que reside no exercício autorreflexivo como primeiro passo da construção do conhecimento. De acordo com Prado e Soligo (2005), escrever consiste em uma tomada de consciência a respeito do que sabemos e do que ainda nos é desconhecido, mas possível de ser aprendido. Assim, narrar nossa própria história nos permite legitimar aquilo que foi vivido, desvelar o muito que precisamos conhecer e no ato da socialização, contribuir com aqueles que nos escutam. Inegavelmente:

o ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Através da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos, mitos e utopias. (PÉREZ, 2002, p. 55).

Convido-os, assim, caros leitores, a revisitar o imaginário infantil de minhas experiências enquanto criança. Inspirada nas palavras de Elisangela Christiane de Pinheiro Leite (2013) em sua dissertação de mestrado, também consigo claramente me ver pequenina, colocando bonecas e pelúcias sentadas em uma mesa de plástico branca na casa de minha avó materna e desenhando em uma pequena lousa de brinquedo: estava dando minhas primeiras aulas. É interessante pensar que as incertezas sobre a profissão que foram culminadas nos anos seguintes ao longo da adolescência, não foram suficientes para me fazer abrir mão de convicções que construí ainda na tenra idade: queria ser professora.

Olhar para as memórias da vida, me levou a descobrir que minha forma de ver o mundo, os outros e meu próprio eu enquanto indivíduo, é fruto de encontros, pessoas, situações e experiências vividas. Quem eu sou e quem serei enquanto educadora, também é parte desses processos. Que experiências me atravessaram e qual a importância do olhar reflexivo sobre elas, quando pensamos nossa formação docente? Como coloca Sompolinski (2019, p. 149):

é importante saber de onde se vem, ter uma relação consciente com nossa experiência pessoal para se ter claramente o que se pretende fazer. E, sobretudo, ter claramente que caminho, quais utopias, vamos percorrer, por que sonhos e por que projetos vamos nos arriscar.

Dessa forma, gosto de pensar como esta pesquisa nasceu antes mesmo de ser pesquisa. Ela deu seus primeiros passos ainda no ano de 2006, quando ingressei em uma instituição escolar pela primeira vez. Minhas vivências na escola foram permeadas por encantamentos e desilusões e delas vieram a curiosidade pelos processos educacionais, o entendimento sobre a necessária valorização da expressão dramática de cada criança e o reconhecimento sobre a importância que o acolhimento exerce dentro da instituição escolar.

Logicamente, aos cinco anos de idade, eu ainda nem sequer imaginava pensar sistematicamente sobre tais questões, o que só foi ocorrer no ano de 2017 quando iniciei minha trajetória no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos na cidade de Sorocaba/SP.

Entrar em uma universidade federal foi a materialização de um sonho. Se fosse descrever aqui cada um dos acontecimentos e dos conhecimentos que construí nos cinco anos de graduação, ainda que de forma mínima, me faltariam páginas em branco. Mas, o maior e mais importante deles, com certeza, foi o autoconhecimento, a liberdade conquistada em um doloroso, porém mágico processo para entender meus desejos, vontades, convicções, limites e medos.

A troca com o ambiente acadêmico da universidade, em seus espaços, tempos, ares e sujeitos me proporcionou um novo olhar sobre a vida e acima de tudo, sobre a docência, sobre aquilo que gostaria e lutaria para ser enquanto professora e mulher e, sobre o que nunca me deixaria se tornar.

Ao conhecer a professora Lucia Lombardi, licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas e doutora em Educação, enxerguei uma possibilidade para meus caminhos curiosos e busquei uma parceria - no sentido mais puro que tal vocábulo possa abrigar, como uma caminhada em que trilhamos acompanhados - logo no primeiro ano de graduação. Já em 2019, quando desfrutei de minha experiência profissional pioneira ao atuar no mesmo ano em classes de Ensino Fundamental e Educação Infantil como estagiária, tive a certeza de aquilo que me inquietava não era particular, mas fazia parte do universo de todas as crianças e merecia um olhar atencioso.

Inegavelmente, ter o privilégio de aprender com as crianças é gigante. A oportunidade de olhar para o mundo através de olhos inquietos, empáticos, fantásticos e muitas das vezes, desconfiados, faz com que a vida nunca deixe de ter brilho. Os pequenos viviam a me lembrar da possibilidade de uma prática docente humilde, brincante, poética, longe do abreviamento da infância e firmada nas palavras de Maria Montessori sobre o papel docente que exercemos no



auxílio do crescimento deles, sem perder de vista a liberdade que precisam, exigem e devem desfrutar para serem aquilo que desejarem.

A alegria teimosa da infância dentro da sala de aula, mesmo quando havia práticas podantes, fazia com que eu entendesse minha própria vontade de escrever esta pesquisa, acreditando na transformação da educação, uma vez que o “êxito de educadores [...] está centralmente nesta certeza que jamais os deixa, de que é possível mudar, de que é preciso mudar”. (FREIRE, 1996, p. 77). Pensar sobre o jogo dramático infantil revelava um otimismo por uma educação, como também o autor ressalta, recheada de boniteza, esperança, alegria e de uma curiosidade que move, inquieta e sem a qual, não aprendemos e nem ensinamos.

De fato, não acredito que nossa formação enquanto professores/as seja um processo iniciado com o ingresso na universidade e nem finito ao término dela, o que segundo Freire (1996), manifesta nossa condição de sujeitos inacabados em um permanente processo de busca, sendo a consciência da inconclusão o que nos permite a educabilidade. O que defendo é uma contínua construção enquanto docentes, a qual se dá por meio de inúmeras fontes; uma formação processual cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de formação e que permanece até o final da vida. (SOARES, 2010). É na infância que nossa prática pedagógica futura começa a ser moldada e é por isso que escolho começar minhas narrativas deste momento.

É válido citar que minha trajetória acadêmica foi privilegiada por inúmeros encontros significativos. Me vi envolvida em diversos projetos voltados ao universo da Arte e da Educação durante todos os anos em que frequentei o chão da universidade. Muitos destes momentos de formação me foram possíveis dentro do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE), do qual sou membro desde o ano de 2018.

Compartilhamos grandes momentos reflexivos que processualmente contribuíram para a construção deste estudo, o qual percorreu diversos caminhos, passando pelo teatro, performance e inclusão dentro da escola. A Arte como um terreno fértil e amplo no que tange às possibilidades de pesquisa, exigiu que eu optasse por um assunto, algo que, como dito no início desta monografia, fizesse sentido e motivasse a descoberta. Assim, o interesse pela expressão dramática das crianças foi sendo moldado.



**Figura 1:** *Liberdade do corpo brincante. Minha meninice.* Do acervo pessoal da autora.

## 2.1 COMO NÃO FALAR DE RAÍZES?

Nascida no ano de 1999 em uma família fortemente ligada às manifestações artísticas, vi minha mãe pianista e meu avô cantor e violeiro contribuírem com minha vontade sempre presente de atuar. Conhecida por ser tagarela, inventava histórias com bonecas e objetos da casa da minha avó em São Paulo, onde passei grande parte de minha infância. Brincava na rua e pegava amoras no pé ao lado de casa. Curiosamente, sempre cismava de chamar os adultos para verem minhas artimanhas, eu gostava de ser ouvida.

Fui diagnosticada aos 2 anos com Artrite Reumatoide Juvenil, doença inflamatória autoimune e crônica que acomete as articulações e outros órgãos causando limitações expressivas, dor, inchaço e inflamação constante e assim, enfrentei na escola grande dificuldade na mobilidade de membros como pernas e braços, uma vez que meu tipo de manifestação recebe o nome de poli - articular, afetando mais de cinco articulações pelo corpo.

Como consequência, práticas corriqueiras na Educação Infantil e nas demais etapas da educação básica como sentar, correr, escrever no caderno de caligrafia, pintar e desenhar, eram como batalhas árduas a serem travadas. Ao longo dos anos, meus professores/as encontravam dificuldades em entender minhas limitações; a vergonha ao mesmo tempo me impedia de falar

sobre os desafios que enfrentava e assim se perpetuavam situações em que os adultos, nutrindo uma ideia de criança e como esta deveria se relacionar com seu corpo e falar através dele, não entendiam as formas como o meu se expressava. O padrão era sempre imposto: certo ou errado, bonito ou feio, aceitável ou não. Tais homogeneidades podem soar confortáveis aos professores muitas das vezes, mas são assustadoras para as crianças.

Ouvia comentários desconfiados e confusos sobre minha condição física pouco trabalhada em diálogos proveitosos para o convívio em sala de aula. Que duro era ter que disfarçar minhas dificuldades pelo medo da incompreensão. Vivi na pele certos preconceitos que marcam a vida dos significativamente diferentes, como coloca Amaral (1998), os quais são muitas das vezes impedidos de viver plenamente suas próprias infâncias.

Em seu texto sobre a inclusão escolar refletida nas práticas pedagógicas, Ferreira (2007, p. 556) traz à tona considerações sobre a dificuldade de percepção e acolhimento das diferenças dentro da escola, as quais quando se relacionam com deficiências:

[...] podem desencadear situações de transtornos, limitações ou comprometimentos e que têm sido, muitas vezes, negadas ou desconsideradas pelo quadro educacional, social, econômico e cultural. Analisando por esse ângulo, foi possível constatar que estamos permanentemente presos ao olhar do outro e, principalmente, fantasiando esse olhar por meio de julgamentos, suposições e deduções.

Passei por julgamentos, tentativas de outros diagnósticos e pressões que me exigiam formas de comportamento que se assemelhassem a um padrão normalizador imposto. Me vi cercada de modelos com os quais não conseguia alcançar. Nesse sentido:

é bom lembrar que não passamos impunes por tudo o que herdamos de nossa formação familiar, escolar e da mídia, fortemente influenciados pelo legado da história. Esses ranços, certamente, dificultam e comprometem a simples, natural e espontânea relação com o corpo, com o outro e com a vida de maneira geral. (FERREIRA, 2007, p. 556).

Para fazer arte na escola, sempre repetia a mim mesma que era capaz disso. Me lembro de pensar “Não sei dançar como eles, desenhar como eles, cantar como eles. Mas eu desenho, eu canto, eu danço”, e assim, reafirmava minha liberdade de expressão. Acredito que, como coloca Almeida (2015, p. 103):

a educação, por si só deveria ser inclusiva, ou seja, não fosse a cultura de segregação em relação à diferença, associada às pessoas com deficiência ou àquelas que se apresentam ‘fora dos padrões convencionais’ da sociedade, a escola não necessitaria ser denominada inclusiva, uma vez que na sua essência já receberia todos [...] sem qualquer diferenciação.



**Figura 2:** “*Não sei dançar como eles, desenhar como eles, cantar como eles. Mas eu desenho, eu canto, eu danço.*” Fotografia do acervo de Lucia Lombardi da aula de “Educação, Corpo e Movimento”, do curso de Pedagogia, em 11. abril.2019.

No eixo familiar, o contato com a música, a teatralidade e a brincadeira dramática espontânea ajudaram a compor o cenário cotidiano de minha meninice, de maneira que cresci rodeada de manifestações artísticas que colocavam em xeque a vivência escolar: tão mais me sentia livre para ser aquilo que desejava em casa, mais ficava confusa com as práticas frias que a escola parecia incentivar através de seus espaços e tempos.

Pude perceber e refletir ao longo dos anos sobre a patologização dentro da escola daqueles que se colocam ou são colocados no desvio, quer por suas características, quer por seus comportamentos. Usa-se um “ideal” para a categorização e validação do outro. (AMARAL, 1998).

Estigmas e preconceitos reduzem o indivíduo, neste caso, a criança (e também me reduziram ao longo dos anos) à sua condição específica de ser e nada além disso. Como pontua Amaral (1998), se pautando em preconceitos, constrói-se um olhar que não permite perceber a totalidade de um sujeito, se estabelecem relações com o estereótipo construído e não com a pessoa que vemos.

Mergulhar profundamente em minhas próprias vivências me levou a pensar que questões mais amplas a respeito de concepções pedagógicas, de criança, de infância e de corpo na escola envolviam minha trajetória. O que certas experiências no chão das instituições escolares revelavam? E mais, o que seria feito de minhas inquietações? Ora, muitas das vezes convicções pessoais levam a luta coletiva!

Por fim, unindo as marcas do passado às inquietudes da vida que se seguiram, o presente estudo nasce almejando reforçar a importância de que desde a formação inicial de professores/as é preciso que exista uma educação sensível, lúdica e artística, para seja possível a futuros pedagogos/as construir uma prática que respeite os múltiplos corpos das crianças nas escolas. Realizei esta pesquisa, tendo em mente o desejo de ser, nem que seja para somente uma criança, tudo aquilo não foram capazes de ser para mim na escola, em termos do acolhimento e do respeito necessário.

Almejo que ao falar, desafie àqueles que escutam a responder, agindo. Enfatizo a importância de os/as professores/as também olharem reflexivamente para suas memórias de infância e assim se constituírem mais críticos no hoje contra a reprodução de formas pedagógicas distantes da humanidade e da ludicidade.

### 3. CAPÍTULO II: TRACEJANDO PEQUENOS CAMINHOS

*“Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade.”. Paulo Freire (1996, p. 138)*

A presente pesquisa se caracteriza quanto à sua natureza como um estudo de cunho qualitativo de caráter bibliográfico com a inserção de algumas memórias pessoais. A etapa de levantamento bibliográfico encontrou artigos, livros, dissertações e teses. Baseada nas palavras de Malheiros (2011), a pesquisa bibliográfica se assenta sobre a identificação da literatura pertinente e disponível de determinada área, bem como suas contribuições científicas para o tema, permitindo a interpretação e o confronto de resultados em prol da construção de novas possibilidades sobre o assunto.

Não obstante, se valer de memórias pessoais - como faço timidamente - permite que o/a docente pesquisador/a olhe para a própria experiência nos processos de construção de um conhecimento que será compartilhado, uma vez que as dimensões pessoal e profissional são intrínsecas e se influenciam de forma recíproca. (SOARES, 2010).

Ao iniciar o processo deste estudo, em reuniões de orientação, por meio de diálogos, foi possível dar definição ao objeto da pesquisa como sendo a formação de pedagogos/as para o trabalho com a expressão dramática das crianças (seus muitos corpos, muitos modos de ser, de existir e de recriar o mundo). Isto levou à formulação da questão-problema principal: como construir uma formação de pedagogos/as voltada à realização de um trabalho pedagógico que respeite e acolha a expressão dramática de todas as crianças?

A partir de então, um levantamento bibliográfico inicial me levou a ter acesso às primeiras leituras que se tornaram embasamento do trabalho, dentre as quais: Kishimoto (1996) (2019), Japiassu (2007), Lombardi (2011) (2016), (2005), Leite (2013), Freire (1996), Almeida (2015), Ferreira (2007), Ostetto (2011) e Pupo (2005) fazem parte. Também nesta etapa, obtive acesso aos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs), a fim de pincelar o que traziam tais documentações da educação nacional sobre a expressão dramática infantil.

Como procedimento metodológico, o levantamento de referenciais teóricos segundo Malheiros (2011, p. 119), age como catalizador:

[...] de ideias, oferecendo novas perspectivas sobre o tema para quem trabalha sobre ele. Dessa forma, muitas vezes o resultado de uma pesquisa é o diálogo entre a literatura e o pesquisador.

Para esta etapa da pesquisa, me vali de descritores (palavras-chave) previamente selecionados, os quais faziam alusão aos temas: expressão dramática, teatro e a diferença e a formação de professores/as na área teatral, atentando para a Educação Infantil e suas especificidades, esmiuçando a relação entre o jogo dramático infantil, o acolhimento da diversidade de corpos e modos de ser dentro da escola e a formação de pedagogos/as. Como linha de raciocínio, também me debrucei sobre os conceitos de criança e a noção de múltiplas infâncias.

As informações foram coletadas em duas bases de dados distintas: o *site* Scielo — *Scientific Electronic Library Online* e a Biblioteca digital da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como demonstram os quadros a seguir.

Quadro I

Scielo - Scientific Electronic Library Online			
Palavras-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
expressão AND dramática	7	00	
jogo AND dramático	8	00	
teatro AND Educação Infantil	8	0	
criança AND deficiência	465	1	FERREIRA, Maria Elisa Caputo. <b>O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas.</b> Educ. Pesqui., São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, Dec. 2007. Available from < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022007000300011&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022007000300011&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a> >. access on 10 Sept. 2020.

			<a href="https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300011">https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300011.</a>
teatro AND deficiência	00	00	
teatro AND formação pedagogo	00	00	
teatro AND diferença	00	00	



Quadro II

Biblioteca digital da Universidade Federal de São Carlos			
Palavras-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
expressão AND dramática	262	2	<p>ALMEIDA, Carolina de. <b>Relatos de professores da Educação Infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência.</b> 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015</p> <p>CALDERAN, Andréa. <b>Construção Empírica do conceito de infância: o significado de Infância para os professores da Educação Infantil de São Carlos - SP.</b> 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.</p>
jogo AND dramático	208	00	
teatro AND Educação Infantil	692	2	<p>NICOLIELO, Maria Elisa. <b>“Empresta, por favor?”: Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil.</b> 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015</p> <p>BORIOLLO, Beatriz de Cássia. <b>A contribuição do jogo teatral para o desenvolvimento da criança pré-escolar:</b></p>

			<b>uma análise na perspectiva histórico-cultural.</b> 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
criança AND deficiência	1140	00	
teatro AND deficiência	353	00	
teatro AND formação pedagogo	686	00	
teatro AND diferença	686	00	

A escolha das obras se deu pela relevância ligada ao objeto de pesquisa. Para este fim, foram realizadas leituras crítico-reflexivas dos materiais selecionados para compor este estudo, bem como seus fichamentos, que consistem na sistematização das principais ideias dos diferentes autores com os quais me deparei. Os processos de leitura se valeram de dois momentos: leituras superficiais de todos os artigos, livros e demais materiais selecionados e a leitura aprofundada para a construção deste estudo. (MALHEIROS, 2011).

Além dos materiais selecionados no levantamento acima descrito, outras fontes bibliográficas foram sendo amalgamadas a esta pesquisa, compondo a versão final dos referenciais dos quais nos valem.

## 4. CAPÍTULO III: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 4.1 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

*“Veio vindo pela estrada afora e sem desejo de chegar em canto algum. Andava por andar e ia andando, e andando por aí ia sem pressa, e sem pressa de andar ia parando pra ver de perto o que ali passava ou o que estava ali, só por estar.”*  
*Carlos Rodrigues Brandão (2013, p. 54)*

Nos parece importante delimitar os conceitos de criança e Educação Infantil dos quais partimos, uma vez que tais concepções são socialmente construídas e não universais e assim, variam de acordo com valores cultivados e segundo o contexto histórico, cultural, econômico e político que as permeiam ao longo do tempo e do espaço. Ademais, a visão que compartilhamos a respeito destas esferas transforma nossa prática educativa e se revela nas ações que construímos.

Segundo Lombardi (2016), ao refletir criticamente sobre as concepções de criança que carregamos e defendemos, caminhos nos são abertos sobre como lidar e acolher também a brincadeira e a expressão dramática infantil de todos, em seus modos de ser, estar e ver o mundo, o outro e a si. Outrossim:

se as concepções que temos são essenciais na definição do modo como atuamos, parece que temos aí uma forte razão para refletir sobre como nós, educadores, percebemos a criança, como entendemos suas possibilidades e capacidades, a forma como pensamos que ela aprende. **Tais concepções [...] orientam nossa atitude ao organizar a prática pedagógica que desenvolvemos... que conceito de criança tem orientado nossa prática.** (MELLO, 2000, p. 84, grifos nossos).

A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, determina que a criança deve ser entendida como um:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Portanto, nos fica claro como as crianças, desde quando são bebês, têm o direito assegurado por lei à liberdade da experiência estética e autoexpressão, como protagonistas de sua atividade. Tebet (2019) coloca o protagonismo infantil como o reconhecimento de que as crianças possuem uma ação social no contexto que vivem, se apropriam dele e se relacionam com tudo e todos ao seu redor, criando novas formas. A criança não é apenas alvo dos processos

de socialização, “ela também tem um papel importante nesse processo de socialização de si mesma, de outras crianças e dos adultos ao seu redor”. (TEBET, 2019, p. 209). Inegavelmente:

isso envolve o reconhecimento e a escuta das questões infantis e tem implicações no planejamento, na organização do espaço, na rotina, no valor atribuído à invenção de brincadeiras e rituais, que são marcas das culturas infantis. Além disso, é possível pensar no protagonismo infantil como uma forma de registro, já que as crianças registram o que vivem e o que aprendem de diversas formas, e transmitem seus registros a outros, de formas diversas. Elas também são protagonistas de uma forma de registro e de comunicação que muitas vezes não damos valor nem percebemos sua existência. (TEBET, 2019, p. 210).

Souza (2007) por sua vez, pautada no enfoque histórico-cultural, complementa esta visão ao defender uma criança que deve ser considerada em suas possibilidades, como um sujeito com identidade, ativo e único que se desenvolve nas relações, interações e práticas estabelecidas com seu entorno de forma mediatizada e recíproca. A criança é um ser inteiro em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, dotado de saberes e de criatividade.

Todavia, esta visão cultivada sobre as crianças - enquanto cidadãs e produtoras de cultura - e sua etapa de vida, a infância, demorou a ser concebida e reconhecida socialmente. Nos cabe então refletir sobre a construção destes conceitos, sem perder de vista sua relação com a importância, o acolhimento e a garantia do direito à experiência lúdica e à expressão dramática infantil, que foram ganhando, não facilmente, destaque.

Como nos revela Ariés (1981), crianças e adultos durante o século XVII compartilhavam os mesmos espaços e tempos sem diferenciação alguma, sob uma concepção de que as atividades de ócio, como as brincadeiras, eram marcadas pelo aspecto negativo de serem opostas ao sério e aquilo que merecia atenção. Logo, não havia o sentimento de infância enquanto uma fase importante, singular e pujante da vida que merecia atenção, cuidado e situações adequadas que promovessem seu desenvolvimento. (NASCIMENTO *et al*, 2013).

Já nos séculos XIX e XX, também em uma perspectiva construída historicamente, as crianças passaram a receber preocupação especial por parte dos adultos, mas apenas como seres dependentes de cuidado e disciplinamento de seus corpos e pensamentos (NASCIMENTO *et al*, 2013) em prol da fase adulta que atingiriam, de maneira que:

por muito tempo, a infância foi considerada um período de falta: falta de fala, falta de maturidade, de capacidade. A criança era vista como um indivíduo em formação, um vir-a-ser adulto. (OHOUAN, 2015, p. 22).

As palavras de Ana Beatriz Cerisara contidas no Caderno Temático de Formação 2 para a Educação Infantil (2004), revelam que tal perspectiva destacava apenas o que a criança – tida como tábula rasa, incapaz - não possuía em relação ao adulto, considerado, então, o modelo a ser alcançado. A infância, como já enfatizado, ocupava um lugar de silenciamento social, não

sendo reconhecida em suas particularidades ou necessidades. Ainda, segundo informação encontrada no *site* “Significados” (2014), a origem etimológica da palavra “infância” advém do latim *infantia* e do verbo *fari*, que significa “falar”, onde *fan* representa a ideia de falante e *in* a negação do verbo. Assim, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar.

Ora, o que esta trajetória social, cultural e histórica nos revela? Que pontas reflexivas podem ser puxadas quando pensamos em uma noção de criança em sua infância que assim foi construída? Se não há voz infantil, como pensar-se-ia os direitos, as singularidades e ação destes sujeitos na sociedade? De fato, a ruptura com esses modos de ver as crianças exige dos/as docentes uma mudança de atitude diária frente as suas formas de ser, que devem ser livres e não pré-determinadas ou alheias às suas vontades, sentimentos e desejos.

Segundo Tomazzetti *et al.* (2019), à criança deve ser garantido o viver da infância de modo livre e curioso, de acordo com seu tempo sem medida, o tempo do ócio e da descoberta sem produto que não a própria experiência, uma vez que a vivência plena deste período de vida é essencial a constituição da personalidade humana em formação. Ora, para que a experiência aconteça, para que algo nos toque, é preciso justamente ter disponibilidade e paciência:

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. (LARROSA, 2002, p.24).

Que postura docente podemos então pensar quando olhamos para o acontecimento da experiência? Que atitudes pedagógicas para e com a crianças e para conosco mesmo, enquanto professores/as e seres humanos, se apresentam na fala de Larrosa (2002)? Uma conduta que abraça o tempo do outro, aberta, consciente, que recebe o diferente, que respeita, que olha com cuidado e que se permite.

Prosperamente, advindo do campo da Sociologia da Infância, segundo Calderan (2017, p. 11), se antes a criança era vista como passiva, nesta nova perspectiva descrita pelas DCNEIs e da qual nos valem, ela passa a exercer força de transformação, desfrutando de seu direito de brincar e do respeito às suas especificidades, como aspectos primordiais em seu desenvolvimento biopsicossocial<sup>2</sup>.

A concepção de infância e criança traduzida nas palavras de Daniel Munduruku (2018) a respeito da importância do momento presente segundo uma visão de tempo circular cultivada

---

<sup>2</sup> O qual abarca suas dimensões biológicas, psicológicas e sociais em relação constante (NASCIMENTO *et al.*, 2013)

pelo povo indígena ancestral Munduruku, muito corrobora com nossas reflexões, pois abarca conceitos que diferentemente dos ocidentais, concebem a noção de tempo como não linear ou quadrada, sem enfoque no acúmulo e no futuro e nem marcado por relógios que aprisionam, mas sim, expressam a completude da criança ser tudo aquilo que pode ser, no hoje. Munduruku (2018, p.4) enfatiza:

Digam-me: qual a pergunta que não se faz para uma criança indígena? “O que você vai ser quando crescer”, certo? Não é esta a pergunta que mais se faz para uma criança que vive no mundo quadrado? Por que não se pergunta isso a uma indígena? Muito simples: ela não há de ser nada. Ela já é tudo o que precisa ser. Ela é um ser humano completo enquanto criança. A única coisa que ela precisa é brincar, brincar e brincar. Cabe aos adultos proporcionarem todas as condições para que seja plenamente criança. Isso está dentro de nossa cosmovisão de tempo e compreensão do que é ser humano em sua totalidade.

Logo, a infância caracteriza a experiência de ser criança, experiência esta que varia entre os sujeitos e seus contextos. (SOUZA; FAGIONATO-RUFFINO; PIERSON, 2013). Nesta condição que desfrutam, as crianças constroem culturas infantis ao receberem a cultura que está posta a elas e também, ao criarem novos modos de significação do mundo. A infância é então “uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas posteriores”. (SOUZA, 2016, p. 47).

Já no que diz respeito a Educação Infantil, esta é atualmente definida, segundo as DCNEIS em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Darcy Ribeiro, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, como a primeira etapa da educação básica, sendo oferecida nos Centros de Educação Infantil (CEIs), prescrevendo o direito público e subjetivo de crianças de 0 aos 5 anos de idade serem educadas gratuitamente fora de casa, em creches e pré-escolas. Seu objetivo consiste no:

desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013, p. 36).

Vale ressaltar, como a concessão da creche e da pré-escola diz respeito a uma árdua e extensa luta de mulheres e homens ao longo dos anos em prol de seu direito ao trabalho e à educação de seus filhos, o que resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988, um passo inicial para que a Educação Infantil fosse garantida às famílias e principalmente, às crianças pequenas.

No entanto, seria somente no ano de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que a Educação Infantil se tornaria verdadeiramente aceita como primeira etapa da Educação Básica, considerando o desenvolvimento integral da criança (BRASIL,

1996), ao modificar historicamente “seu caráter, seus objetivos, seu atendimento e suas concepções de aprendizagem”. (OHOUAN, 2015, p. 22). Assim:

as legislações recentes (Constituição de 88, LDB 96) trouxeram deliberações, sendo uma das mais significativas a inclusão das instituições de Educação Infantil no capítulo da Educação a partir da definição de sua função de “educar e cuidar de forma indissociável e complementar. (CERISARA, 2004, p. 7).

Segundo Tomazzetti *et al.* (2019), a Educação Infantil como parte integrante do sistema de educação e o lugar das culturas infantis a partir da década de 90, abriu as portas para o entendimento das especificidades do trabalho com as crianças pequenas, instituindo-se a responsabilidade compartilhada entre a família e o poder público na educação, cuidado e valorização destas enquanto seres potentes que demandam uma educação de qualidade. No entanto, o espaço das creches e pré-escolas continua sendo de luta e vigília por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo para que não ocorram retrocessos em suas conquistas.

Destarte, com as mudanças paradigmáticas sobre a criança e a infância e a validação da Educação Infantil como um direito e não um “favor” improvisado de caráter assistencialista, a dimensão educativa associada ao cuidar da criança pequena ganhou espaço em debates e reflexões que abarcavam a implementação de políticas públicas específicas, o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e a identidade singular dos profissionais da educação desta etapa. De acordo com Calderan (2017):

[...] a transformação do conceito de Infância e criança e o avanço das pesquisas contribuíram para se pensar na importância e na forma que se dava o próprio tratamento das crianças nas instituições de ensino. A partir desta nova perspectiva e do reconhecimento às especificidades, as crianças passam a ser reconhecidas como portadoras de direitos. (CALDERAN, 2017, p. 19).

O reconhecimento do pluralismo infantil, ou seja, da existência de múltiplas infâncias que conferem distintos modos de ser e estar também começa a aparecer em documentos, leis e estudos. Nesse sentido, Abramowicz et al. (2009, p. 193) pontua como as crianças vivenciam “diversas infâncias, em diversos tempos”. O entendimento de que as crianças desfrutam de realidades diferentes, contribuiu para o ideal de que a infância não poderia ser padronizada, única. Logo:

por serem sujeitos inseridas em um contexto histórico e que, conforme suas relações, interações e experiências modificam e são modificadas pela sociedade, as crianças constituem infâncias distintas. (NICOLIELO 2015, p. 36).

Todavia, indo de encontro com as ideias aqui defendidas, que caminham contra a padronização imposta na manifestação dos corpos infantis no que tange a sua expressão dramática, Nicolielo (2015) reflete sobre a realidade do chão da escola ao enfatizar que:

[...] ainda mantemos uma ideia romantizada e idealizada de infância, distante da criança real que está a nossa frente, distante das infâncias e das crianças que estão a nossa frente, repletas distintas em suas singularidades, experiências, desejos. Será que a Educação Infantil compreende essas crianças, diferente do que esperamos que seja, das crianças que fogem aos nossos ideais, aos nossos conhecimentos? As propostas educacionais estão sendo pensadas em relação à infância ou às infâncias? (NICOLIELO, 2015, p. 39).

Apesar de uma nova concepção de criança e a conquista de seu espaço institucional escolar terem significado avanços em seu aprendizado e cuidado, nos cabe perguntar, justamente, como a prática no contexto escolar tem manifestado tais ideais, seria possível afirmar que já consideramos a criança pequena e sua etapa de vida em todos os seus direitos e aspectos constituintes?

Conforme as DCNEIs (2010), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular desta etapa educacional devem ter, como eixos norteadores, as interações, brincadeiras e a garantia de experiências que:

promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de **experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança**; [...] Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e **formas de expressão**: gestual, verbal, plástica, **dramática** e musical. (BRASIL, 2010, p. 25, grifos nossos).

Ainda, é primordial que as práticas pedagógicas ocorram de modo a não fragmentar as possibilidades de compreensão de mundo das crianças, as quais se valem da totalidade de seus sentidos. (BRASIL, 2013). Contrariamente, nos parece que:

o adulto “não aguenta” o processo da criança, suas experimentações, seu desordenamento, seus rabiscos... Em tudo, o adulto quer colocar ordem – a sua ordem – nomear, enquadrar e, então, acaba por interferir indevidamente na produção das crianças. Acaba por silenciar a voz da criança, restringindo seu processo de criação. (OSTETTO, 2011, p. 11).

Ora, se consideramos as crianças, e assim o são, como seres ativos, inteiros, diferentes entre si, ricos em autonomia e produtores de cultura, não nos cabe impor modos de ser ou pensar no e com o mundo em uma relação hierarquizada, mas sim reconhecer o pluralismo infantil e respeitar suas singularidades, apresentando nossos modos e conhecendo outros. Será que enquanto docentes, estamos colocando em prática e escuta de nossas crianças?

Como nos revela Lombardi (2011), o/a professor/a formado por meio de experiências lúdicas efetivas, se torna mais próximo de sua infância e assim, preparado para compreender a infância de suas crianças e abraçar e incentivar a brincadeira dramática delas. Devemos elaborar nossas práticas pedagógicas de forma menos centrada nos pontos de vista dos adultos, considerando legítima a voz das crianças, construtoras em conjunto destas práticas (CERISARA, 2004).



## 4.2 O ACOLHIMENTO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA INFANTIL

*“Não sei o que penso quando aquilo que eu penso é o que dizem a mim que eu preciso pensar.”*

*Carlos Rodrigues Brandão (2013, p. 51)*

### 4.2.1 Na porta do labirinto

Mas o que seria a expressão dramática das crianças e porque é preciso acolhe-la? Brinco com o nome deste capítulo mediante a definição da palavra labirinto, a qual configura um emaranhado de caminhos. Foi assim que me senti ao estudar a brincadeira dramática infantil: como se estivesse, justamente, adentrando em um vasto campo de conhecimento em que diferentes concepções e definições se misturam.

Ao aprofundar os estudos sobre o conceito de jogo dramático, o qual não possui uma terminologia unificada, muitas foram as vertentes com as quais me deparei e que poderiam ser adotadas, visto “jogo” se tratar de um vocábulo polissêmico com significados mutáveis a depender de contextos, línguas, culturas e paradigmas teórico-metodológicos de seus diferentes pesquisadores.

Embora existam tantas terminologias, a definição para o jogo dramático, também entendido aqui como brincadeira dramática e expressão dramática, que mais se aproxima do que defendemos e acreditamos se baseia nas ideias de Peter Slade (1978)<sup>3</sup> e o Dramatic Play, que segundo Pupo (2005, p. 221):

diz respeito à brincadeira espontânea infantil que ocorre independentemente de qualquer intervenção adulta e se caracteriza pela experiência do agir como se e pela transformação constante. Como sabemos, crianças do mundo todo, nas mais variadas circunstâncias e momentos históricos, brincam de faz-de-conta. Variam os materiais usados na brincadeira, as circunstâncias em que ela ocorre, os temas retratados, mas o ato mesmo de brincar é um fator comum a toda a humanidade[...] Quando uma criança de cinco anos faz de conta que é um sino, balança-se de modo pendular e emite o som correspondente, está se apropriando de uma noção específica através da representação. De modo simbólico, sua percepção daquele objeto está sendo manifestada. Consciente de estar formulando uma ficção, a criança, no entanto se deixa absorver profundamente por ela, a ponto de estabelecer magicamente uma realidade outra, a do faz-de-conta.

---

<sup>3</sup>Esta concepção aqui adotada se diferencia também, por exemplo, da proposta francesa de Léon Chancerel, o Jeu dramatic e do teatro propriamente dito que se dá entre jogadores e espectadores bem definidos. Ainda, Slade (1978) declara que as primeiras imitações e o faz-de-conta infantil presente no início da vida se transformam gradualmente em dramatizações mais complexas ao longo do desenvolvimento.

Isto é, o jogo dramático aqui entendido, como coloca Japiassu (2007), consiste em atitudes representacionais dramáticas e lúdicas da criança marcadas por regras implícitas à própria situação imaginária, ou seja, caracteriza o faz-de-conta autônomo e espontâneo da criança pequena sem qualquer valorização de ordem exibicionista ou focada no produto final, mas sim, voltando-se ao processo de seu fazer.

De acordo com Pupo (2005), o termo *Dramatic play*<sup>4</sup> foi cunhado segundo o radical grego *drama*, o qual representa a ação, se atrelando a ideia de dramatização, ou seja, do imitar por meio da prática em livre-expressão. Isto é, ele se relaciona à capacidade humana natural de simbolizar e representar o mundo. A criança em ação desfruta de um momento de liberdade, em que se pode movimentar, expressar-se, interagir, falar e aprender através do corpo inteiro e seus sentidos.

Leite (2013) pontua a expressão dramática como a brincadeira recheada da possibilidade de ser o outro que deve ser reconhecida, alimentada e respeitada pelos professores/as, uma vez que valoriza as potencialidades criativas das crianças e permite que estas estabeleçam significações e relações entre o cultural e o social historicamente construído, de maneira que conhecem, mas também transformam o mundo. Assim:

a criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências. (BROUGERE, 1998 *apud* FREUD, 1973, p. 70).

Toda as crianças realizam o jogo dramático, visto ser uma das linguagens através das quais elas equilibram o conhecer e criar do mundo. Segundo Japiassu (2007), a expressão dramática é uma conduta lúdica tipicamente infantil, um ato constitutivo de sua condição enquanto tal, configurando o “agir como” marcado pelo simbólico, pelo imaginativo e pelo fantástico, pela verdade no fazer, pela livre escolha e investigação. Pupo (2005) coloca que o jogo dramático espontâneo das crianças se assemelha ao trabalho de um ator, que empresta seu corpo para tornar um ser ausente, presente em total condição de envolvimento no que está sendo feito.

Durante o ano de 2019, ao vivenciar experiências em sala de aula enquanto estagiária em um Centro de Educação Infantil (CEI) com crianças de quatro e cinco anos, vi o acontecimento da brincadeira dramática infantil revelar sujeitos interessados, sensíveis e

---

<sup>4</sup>Peter Slade (1978), autor que cunhou o termo Dramatic Play, destrincha o jogo dramático em duas formas: o pessoal e o projetado, sendo o primeiro caracterizado pela participação da pessoa inteira em esforço físico na sua própria dramatização de papéis. Já no segundo, o drama construído diz respeito a mente toda, mas não ao corpo, de maneira que os objetos utilizados na brincadeira, mais do que a criança em si que passa a coordenar e observar os acontecimentos imaginados por ela, criam vida e exercem a atuação. (JAPIASSU, 2007).

imersões no que construíam coletiva ou individualmente, enquanto também proporcionava a concentração, a percepção e participação, o imaginar e o exercício do diálogo. Não obstante, o encontro das autoexpressões das crianças, quando permeado pelo respeito ao lugar e vez e pelo acolhimento, garantia um ambiente de escuta e um olhar reflexivo sobre situações, pensamentos, desejos, anseios e fantasias pessoais e do outro, em coletividade.

Ora, a expressão dramática aprofunda a vida afetiva do sujeito em uma atividade inteira e socialmente relevante, pois pode ser partilhada, aprimorando, como destaca Japiassu (2007), o comunicar-se com sucesso por meio de diferentes linguagens.

#### **4.2.2 Significâncias**

O reconhecimento da expressão dramática como processo essencial para o desenvolvimento pleno da criança pequena e como forma livre e múltipla de ser, estar e manifestar seu entendimento sobre e no mundo, configura a premissa na qual nos baseamos na construção deste estudo.

Certamente, o jogo dramático se mostra indispensável para os processos de construção das identidades infantis, proporcionando o reconhecimento das crianças enquanto criadoras e ativas. Além de oferecer a possibilidade da troca de experiências, da solidariedade e da tentativa, a brincadeira dramática trata-se também de um momento de novidade, de uma ocupação prazerosa de (re)criação da realidade na qual os sujeitos engajados no faz-de-conta possuem elevado grau de autonomia para a construção – inclusive colaborativa – de um determinado enredo dramático. (JAPIASSU, 2007). Para Nicolielo (2015, p. 62):

a brincadeira promove um sentimento de liberdade, convida as crianças a pensarem e a agirem a partir de suas vontades, fantasias e imaginação. O errado pode se tornar o certo, o impossível, ser o possível e com isso, a realidade que na vida cotidiana era distante, se torna próxima e realizável.

Pela mesma razão, a possibilidade da criação de situações e ambientes presentes no faz-de-conta representa parte essencial no desenvolvimento psíquico das crianças, uma vez que integra o exercício da reflexão, o aprendizado, a participação e a representação cultural e social de papéis com os quais elas convivem, em prol da função psicológica psíquica superior, ou seja, da imaginação ou fantasia que articula o “novo” e o “antigo” na compreensão do real (JAPIASSU, 2007). Nisso pautado, Japiassu (2007) aponta para a principal lei à qual se subordina a função imaginativa, conforme postulada por Vigotski:

quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação. Dessa lei é que resulta a necessidade pedagógica de ampliar a experiência cultural da criança, quando se pretende, de fato, fornecer ao educando

uma base suficientemente sólida para que ele venha a desenvolver amplamente sua “criatividade”. (JAPIASSU, 2007, p. 20).

Em seu fazer, a criança mistura a vida imaginativa interior com a exterior cotidiana na realização do seu pensamento “com liberdade de expressão pessoal e coletiva, com envolvimento no aqui e agora”. (LOMBARDI, 2011, p. 2). Na criação de mundos imaginários todas as crianças expressam códigos de cultura, solucionam problemas complexos, se envolvem na atividade e constroem ricas narrativas. (KISHIMOTO, 2019). De fato:

o "fazer-de-conta" articula, no sujeito, as dimensões: afetivo-emocional, psicomotora, sócio-comunicativa e cognitiva; ao mesmo tempo em que a imaginação criadora é condição necessária ao "fazer-de-conta" ela é constituída, fortalecida e ampliada por ele. (JAPIASSU, 2007, p. 34).

É importante que também voltemos nosso olhar para a relevância que os materiais oportunizados assumem durante a brincadeira dramática, uma vez que, segundo Kishimoto (1996), as crianças percebem, em sua participação na situação imaginária, como estes podem admitir outros significados em liberdade da situação concreta em que elas se encontram, ou seja, o objeto “é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil”. (KISHIMOTO, 1996, p. 21).

Logo, a disponibilização de ambientes e materialidades que façam parte da brincadeira ocupa parte importante em seu acontecimento enquanto suporte aos interesses da criança. Kishimoto (2019) também pontua como o brincar simbólico requer autonomia para fazer escolhas e definir regras para o ingresso no imaginário, dependendo da disponibilidade de utilizar livremente os ambientes e as opções de materiais e brinquedos.

Inegavelmente, o jogo dramático implica no entendimento da corporeidade como uma relação intrínseca entre o corpo e a mente das crianças, sempre enfatizando este primeiro como um corpo-brincante que aprende através da linguagem com que se expressa inteiramente dentro de suas limitações, possibilidades e desejos. A infância é o lugar do corpo inteiro, em experiência e em relação e cabe a nós, professores/as entendermos aquilo que as crianças nos comunicam em silêncios, olhares, sons, palavras e gestos. Em consonância, Lombardi (2021, p. 290) destaca que:

as pessoas são seres amalgamados em tempos, espaços e acontecimentos em seus corpos, que não deixam para fora da escola suas cicatrizes, como se suas identidades fossem proibidas de cruzar, inteiras, certas fronteiras institucionais. O corpo é ao mesmo tempo instrumento de ser no mundo e sujeito social e histórico; é o próprio indivíduo em seus aspectos temporal, espacial, energético, emocional, cultural e político.

Ainda sobre o valor que a expressividade e o lúdico exercem no universo infantil, a utilização da linguagem dramática como forma expressiva, segundo Nicolielo (2015),

possibilita que as crianças exponham suas ideias, sentimentos, sua imaginação e compreensão. Nesse sentido, como caberia uma prática docente que padroniza e rotula o certo e o errado, o bonito e o feio? Como conceber uma atuação pedagógica que não considera as individualidades que recheiam o espaço da escola?

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as manifestações artísticas e expressivas características à infância devem ser incentivadas e abraçadas pelos atores educativos dentro da escola como parte essencial de seu trabalho pedagógico, uma vez que:

conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. (BRASIL, 2017, p. 41).

Segundo as DCNEIS, as práticas pedagógicas da Educação Infantil também devem ser pensadas com o intuito de promover nas crianças:

o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. (BRASIL, 2010, p. 25).

No entanto, embora muitas vezes seja clara teoricamente a necessidade deste acolhimento à expressividade e corporeidade infantil, Lombardi também (2011) chama atenção para o fato de que só o conhecimento a respeito destas esferas não tem sido suficiente para a transformação concreta de práticas pedagógicas. Enquanto a legislação, como as DCNEIS e a BNCC indicam o brincar, as interações e as áreas de experiência diversificadas como meios para concretizar uma educação democrática e de qualidade às crianças, a prática continua inalterada em alguns lugares. (KISHIMOTO, 2019). Fica evidente como:

teoricamente "sabemos" que encontra-se instaurada uma concepção de educação para a infância que visa o desenvolvimento integral da criança em suas potencialidades corporais, emocionais, intelectuais e sócio-culturais. Temos a informação de que o corpo tem direito de expressar-se, que é uma dimensão de conhecimento e parte importante da construção de onb social. Somos também informados de que privações no desenvolvimento corporal da criança causam deficiências em seu desenvolvimento geral. Historicamente, ciências como a Psicologia e a Pedagogia vêm reforçando a ideia de que o jogo e o brincar são importantes instrumentos para a aprendizagem. Porém ações disciplinadoras e repressoras do corpo continuam sendo impostas às crianças, como característica intrínseca da ação do professor. (LOMBARDI, 2011, p. 36).

Portanto, é preciso que reflitamos e atuemos pela melhoria das ações docentes dentro da escola, uma vez que o controle rígido sobre a expressão infantil acaba por levar as crianças a abandonarem as formas particulares da manifestação lúdica de seus corpos.

### 4.2.3 A diferença e a expressão dramática

Como já ressaltado, não se deve conceber o jogo dramático infantil segundo um modo único de se brincar e nem se deve determinar a maneira como as crianças desejam expressar suas fantasias, imaginações e se comunicar. As linguagens artísticas e expressivas na infância devem ser entendidas como possibilidades de acontecimentos marcados pela espontaneidade, que permitem a liberdade de criação, ainda que para que isto ocorra, o professor planeje com dedicação os espaços, os materiais e as propostas. Então:

ao pensarmos na ideia da atividade lúdica como fenômeno aberto, vamos ao encontro das compreensões de infâncias e crianças evocadas [...], pois essas atividades irão se constituir e se configurar diferentemente de acordo com os contextos de vida das crianças. (NICOLIELO, 2015, p. 62).

Se falamos e defendemos as múltiplas crianças e infâncias e uma pedagogia pautada na escuta, como não debruçar nosso olhar sobre a diversidade presente na expressão dramática infantil? Como não defender o acolhimento das diferenças na prática docente, nos tempos e espaços da Educação Infantil? As crianças constantemente se expressam das mais variadas formas e cabe a nós, professores/as, nutrirmos um olhar sensível e empático até àquilo que nem sempre é dito através de palavras.

Inicialmente, é preciso considerar o fato de que a educação básica, mais especificamente a Educação Infantil - alvo de nossa atenção neste estudo - necessita ser aberta à diversidade e inclusiva no atendimento das necessidades de todas as crianças e na compreensão de suas particularidades. Nesse sentido:

o objetivo da Educação Inclusiva não é, pois, anular as diferenças e, sim, entendê-las, mantendo-as ativas, encorajar o seu aparecimento e expressão enfim, torná-las presentes e utilizáveis para o processo educativo de todos os alunos. (RODRIGUES, 2008, p. 13).

Os documentos oficiais que norteiam as práticas educativas dentro das escolas de educação básica enfaticamente discorrem sobre a diferença presente no dia a dia deste ambiente. As DCNs, por exemplo, apontam sobre o respeito as diversidades como um processo a ser construído na atuação diária de todos os atores educativos em que:

[...] devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do tecido social e assegurado lugar à sua expressão. O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. (BRASIL, 2013, p. 105).

Enquanto criança com deficiência, notei dentro da escola que minhas formas de ser, sentir e me expressar com e no mundo não atendiam às expectativas enfatizadas pelos professores/as, que constantemente tentavam me ensinar uma maneira correta, padronizada de andar, falar, imaginar e pensar.

Principalmente na Educação Infantil, nos deparamos diariamente com a reprodução de modelos e a intervenção excessiva dos/as docentes e isto nos leva a indagar: como fazer intervenções educativas adequadas pensando no ponto de vista da criança? Acreditando na criança como ser capaz e competente, como encontrar um equilíbrio entre a conduta de permiti-la fazer algo sozinha e a de intervir em auxílio e mediação em suas explorações? A reflexão sobre o adultocentrismo envolve também pensar sobre os fazeres “com” a criança e/ou os fazeres “para” ela, que se fazem necessários nos ambientes da Educação Infantil, levando em conta as singularidades de cada criança, diferente uma da outra.

No mesmo sentido, se observa uma pressão familiar por resultados mensuráveis que de alguma forma, exibam sucesso em determinadas aprendizagens tidas como mais relevantes, como a alfabetização, de maneira totalmente alheia ao respeito pelo tempo de cada criança e longe do acolhimento que lhes é direito. Caminhando lado a lado com estas percepções, Souza (2007, p. 141) pontua como:

a concepção [de criança] criada pelo mundo globalizado impõe padrões comportamentais universais, levando as populações infantis a agirem de uma forma homogênea, negando as suas identidades culturais. Nessa concepção, as crianças são consideradas iguais, suas escolhas ou preferências, idiossincrasias, hábitos e costumes culturais são tidos como fora do padrão por serem diferentes. Desse pensamento, origina-se uma concepção abstrata de criança, pois se nega a materialidade de seus processos de vida e educação.

A escola não deve, como pontua Garcia (2019, p. 298), eleger uma identidade única que passe a ser a norma, não deve obrigar a todos a igualdade de rir, chorar e aprender ao mesmo tempo, requerendo às crianças que abandonem suas diferenças. Ora, “para quem trabalha com a infância especialmente, é preciso que se entenda como absolutamente perversa a atribuição de rótulos a sujeitos em formação”, procurando o imperfeito ou buscando a normatização.

Nesta mesma perspectiva e resgatando nossas reflexões sobre a infância, Larrosa (2013) afirma como, enquanto pedagogos/as, enquanto pessoas que entendem de crianças e de educação, não podemos e nem devemos reduzir a infância a algo que de antemão presumimos já saber o que é, o que quer ou de que necessita. A infância:

não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta; não é nunca a presa de nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas, ao mesmo tempo, requer nossa iniciativa; não está nunca no lugar que lhe damos (é o outro que

não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar que a receba. Isso é a experiência da criança como outro: o encontro com uma verdade que não aceita a medida de nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida de nosso poder e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. (LARROSA, 2013, p. 4).

Para Ostetto (2011), dentro do campo educacional, corremos o risco de caminhar pautados em certezas pedagógicas, regras e modos de fazer que temem o desconhecido, o afeto, a fantasia, a sensibilidade e o que não se pode controlar. A escola parece ter dificuldade para lidar com o duvidoso e com o erro e é por isso que a autora referida discorre sobre a necessidade de, enquanto professores/as, repararmos nosso ser poético, visto que a:

forma de conhecer dos artistas é inspiradora, pois eles veem o mundo com olhar de espanto, buscam o novo, admitem o estranho, entregam-se à vertigem do desconhecido; colocam-se em posição de escuta, de atenção às coisas, aos objetos, aos outros, cultivando o abismo da dúvida, da ambiguidade [...] (OSTETTO, 2011, p. 4).

Se entendemos, como coloca Nóvoa (1979), que o jogo dramático se caracteriza por uma participação em que todos são fazedores, a prática docente não deve corroborar com uma visão que coloca à criança uma necessidade de capacitação ou mudança que a enquadre em moldes esperados para que possa ter sua expressão dramática ouvida, validada ou abraçada, pois perpetuará uma acomodação em certos modos de se fazer educação totalmente afastados do acolhimento, escolarizando as formas de expressão, presos a pobreza da mesmice, do simplificado, do formatado e do pedagogicamente arrumado. (OSTETTO, 2011).

Inegavelmente, segundo Kishimoto (2019, p. 41) quando a criança é exposta às pressões comportamentais e padrões estéticos adultocêntricos, ela tende a abandonar suas possibilidades de criação, fantasia e imaginação mediante ações coercitivas. O controle sobre o corpo exerce “impacto negativo no imaginário, na aprendizagem de processos de decisão, de socialização, de construção de amizades e criação de cultura de pares e da cultura lúdica”.

Assim, como pontua Santos (2009, p. 7), o desenvolvimento da expressão e espontaneidade estética dos pequenos tende a retroceder ao longo dos anos inseridos no sistema tradicional de ensino, graças as pressões adultas estereotipadas que inibem suas possibilidades de ser em detrimento de modelos de representação impostos, “verdades absolutas, padrões estéticos e normas de conduta a serem acatados sem questionamento, ou reproduzidos passivamente pelas crianças”. Ostetto (2011, p. 5) destaca:

No âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da “arte” em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”, “é assim que se faz”.



A criança acaba por abandonar diversos meios espontâneos de expressão dramática intrínsecos a sua cultura infantil, os quais exteriorizam aspectos da sua personalidade (SANTOS, 2009), evidenciando assim:

métodos autoritários [...] caracterizados pela imposição de valores e conhecimentos elaborados pelo professor, em detrimento da participação ativa e cooperativa das crianças [...] as crianças parecem limitar-se a reproduzir padrões estereotipados e modelos adultos (sem sentido para elas), o que tende a ocasionar condutas exibicionistas, quando não significam experiências traumáticas. (SANTOS, 2009, p. 06-07).

Destarte, o tempo da sala de aula parece não alimentar o universo imaginário e os processos de criação das crianças, ele não nutre a possibilidade da escolha pois é linear, controlado pelo adulto segundo sua rotina do trabalho educacional-pedagógico. (OSTETTO, 2011). O tempo:

não foi e nem está pensado e planejado para acolher a arte, que obedece à espécie de tempo-espera. É preciso tempo para deixar as coisas acontecerem. Sem isso, invariavelmente, haverá a imposição de ritmos, estabelecendo a força da determinação cronológica, limitando experiências. (OSTETTO, 2011, p. 7).

O que se defende é uma prática educativa justamente na contramão desta violência simbólica tantas vezes exercida sobre as crianças, garantindo sua plena liberdade da criação infantil, celebrando diferenças de crianças reais em sua individualidade, com direito a voz e participação, garantindo o pertencimento de todos em sua expressão dramática. Portanto, não se trata de “aceitar” as diferenças, é necessário contestar em nossa prática diária, os padrões e os estigmas impostos que silenciam tantas crianças segundo uma normatividade construída.

Desta forma, se propõe, de acordo com Silva *et al.* (2019), uma escuta atenta as vozes das crianças a fim de subverter a ordem adultocêntrica vigente pautada em tempos e ritmos disciplinadores que historicamente silenciam as crianças e suas infâncias, expressam a indiferença dos adultos em relação aos sentimentos infantis:

e revelam como as vozes das crianças são desprestigiadas e, por vezes, silenciadas, não sendo compreendidas como relevantes, necessárias ou dignas de serem consideradas pela sociedade, de uma forma ampla. Todas essas concepções contribuem para a invisibilidade dos bebês e das crianças pequenas e de suas formas de viver a infância, uma vez que não revelam suas identidades, singularidades, histórias, culturas, pertencimentos, as diferenças e os contextos de vida. (SILVA *et al.*, 2019, p. 83).

A construção de uma escola que trabalhe contra a perpetuação de práticas segregadoras, muitas das vezes veladas, justifica-se em importância, indo contra atitudes docentes que valorizem a reprodução passiva de comportamentos e valores que acreditamos serem adequados às crianças, impedindo-as de criar, imaginar e manifestar suas ideias, vontades, sentimentos e necessidades de forma particular e autônoma na brincadeira dramática.

Nesse sentido, na busca de uma educação inclusiva, a ação dramática assume importante papel, pois além de manifestar em seu próprio acontecimento, quando acolhida, os ideais de uma educação que encoraja a liberdade, as diferenças e autonomias, ela também possibilita que os brincantes entrem em contato com a diversidade que recheia seu entorno e assim, construam o respeito necessário para que o jogo aconteça em parceria.

Esta realidade se torna plausível quando pensamos a formação de um profissional reflexivo a respeito de suas práticas pedagógicas, traduzida na atitude lúdica docente descrita por Lombardi (2010), a qual consiste em uma postura marcada pelas características do jogo dentro da sala de aula, como por exemplo a coletividade, o diálogo, a renúncia a centralização em si mesmo, a interatividade, a espontaneidade e o reconhecimento do outro na sua diferença.

#### 4.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E O JOGO DRAMÁTICO INFANTIL

*“Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia? Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso? [...] Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.”.*  
Manoel de Barros (1999, p. 7)

Agora, se como refletimos até aqui, sustentados por fortes ideais e documentos oficiais, devemos trabalhar, incentivar e promover as diferentes formas de expressões infantis dentro da escola e principalmente na Educação Infantil, foco de nossos estudos e, se como vimos, existem múltiplos corpos infantis que celebram as diferenças, também de suas infâncias em seu autoexpressar, como atuar, enquanto docentes, para que seja possível que todos os modos de ser criança, de se relacionar com o corpo e se expressar através dele sejam acolhidos dentro do espaço escolar?

Como primeiros passos, nos cabe olhar para o papel do adulto-pedagogo/a mediante o jogo dramático infantil e qual importância lhe concedemos. Ora, se a imaginação e a fantasia se nutrem das experiências, disto resulta a necessidade pedagógica de ampliar a experiência cultural e estética através da organização de práticas e ambientes, a fim de que seja cada vez maior a atividade criadora artística das crianças. (JAPIASSU, 2007).

Essa afirmação nos faz pensar sobre a influência que a mediação docente exerce na construção do olhar infantil sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo através da apropriação da cultura humana acumulada, de sua transformação e criação também. Como então construir uma relação mediatizadora pautada no diálogo, no educar e no cuidar,

convidando as crianças à troca, cooperação e liberdade? Como nutrir o acolhimento das diferenças em nossa atuação pedagógicas e com as crianças?

Entende-se que o/a professor/a deve ser preparado/a, não para interferir ou controlar a brincadeira, mas sim reconhecê-la, participar dela e com atenção e sensibilidade, encontrar os assuntos e interesses das crianças, amplia-los e assim, realizar um trabalho pedagógico em torno deles, visto que a criança representa o que quer conhecer, o que lhe desperta os sentidos, a curiosidade, o que lhe afeta. O professor acolhedor estabelece uma relação respeitosa com as crianças pautada na escuta e não no autoritarismo:

se mostra curioso(a) sobre os saberes e curiosidades que as elas trazem, fazendo com que se sintam livres para expor suas ideias, dúvidas, se expressarem da maneira como quiserem. (NICOLIELO, 2015, p. 46-47).

Assim, a escuta é um momento que antecede a construção real do aprendizado, pois é ouvindo as crianças, seus interesses, suas necessidades e vontades expressas das mais diferentes maneiras, que poderemos propor, mediar e orientar caminhos, tempos e espaços em direção às respostas que buscam. Ser professor/a na educação infantil e nas séries iniciais é uma tarefa complexa que exige olhares e ouvidos atentos e sensíveis, corpo presente, brincante e humildade para reconhecer os saberes e identidades que as crianças carregam para a escola. Será que algum dia estamos prontos? Será que a nossa profissão permite um acabamento no que corresponde aos saberes sensíveis, lúdicos, artísticos ou é preciso que estejamos sempre em formação, em consciência de nossas necessidades e das crianças?

O/a docente necessita, segundo Tebet (2019), que sua concepção de criança e infância seja permeada pela diversidade manifesta naquilo que estas nos mostram e nos dizem de seus tantos modos. Isto permite aprender mais sobre elas, sobre a nossa própria ação pedagógica e sobre o modo que cada prática e experiência no contexto da Educação Infantil estão impactando os pequenos. Ainda segundo a referida autora:

se reconheço que a criança é protagonista, que essa criança é um ator social, que ela interpreta esse mundo, vive esse mundo, experimenta e se relaciona com esse mundo, do modo dela, se quero entender esse mundo da criança, porque sou docente da educação infantil, relaciono-me com essa criança e quero melhorar minha prática e saber o que posso fazer de melhor para atender essa criança com qualidade, então tenho que ter essa criança como foco. (TEBET, 2019, p. 212).

Nesse sentido, encontra-se o planejamento e a organização de ambientes, espaços, tempos e materialidades pedagogicamente favoráveis à expressão espontânea dramática infantil, visto que:

a possibilidade de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas dependerá, em muito, das possibilidades do adulto, da relação que estabelece com as diferentes linguagens, do seu repertório

cultural. Aos professores, o que lhes encanta? O que lhes mobiliza os sentidos? Que linguagens vivem, fazem, experimentam? (OSTETTO, 2004, p. 57).

O jogo dramático, como vimos ao longo deste estudo, então envolve o experimentar do mundo – interno e externo – por inteiro, se valendo da corporeidade e liberdade. Assim, para além de um olhar sensível para as diferentes expressões, o ambiente necessita ser acolhedor, seguro e preparado. Como afirmam Barbosa e Horn (2001) o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, ajudando a estruturar as funções sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais.

Pedrosa *et al.* (2019) destaca o grande preparo profissional requerido para atuar na Educação Infantil, com ênfase na postura docente frente à brincadeira infantil. É preciso ter disponibilidade de estar com a criança, de acompanhá-la, saber oferecer o material adequado para o empreendimento lúdico, responder questionamentos diários, ampliar suas ideias e mediar conflitos; “exige disponibilidade para ouvir, ver e interpretar sentimentos e necessidades de outros ainda pequenos, que estão ávidos por conhecer e lidar com seu entorno físico e social”. (PEDROSA *et al.*, 2019, p. 231).

Mas como construir uma prática docente assim caracterizada?

Penso a crucialidade da formação inicial dos profissionais da primeira infância, mas não somente estes, em cursos de Pedagogia atrelada a uma formação continuada que permita a consciência corporal do/a docente, visto que:

se na educação inicial não temos uma revolução na formação, será muito difícil que consigamos fazer diferente na hora de ir às práticas [...] podemos perguntar: na formação inicial do futuro educador ou da futura educadora, que modelos, concepções, experiências e reflexões encontramos?”. (SOMPOLINSKI, 2019, p. 151-152).

Inegavelmente, o comportamento lúdico só se torna possível se for cultivado ao longo da formação e para tanto, se faz necessária a participação de professores/as em disciplinas e em experiências de que aprofundem seu estudo e gerem consequências para a prática educativa. (LOMBARDI, 2005).

Quando aprendemos e reaprendemos sobre a infância que não é única, sobre as crianças com seus muitos corpos e modos de ser e se relacionar e sobre sua expressividade que deve ser abraçada e incentivada, nos são abertos caminhos de reflexão contínuos sobre nossa própria ação pedagógica. Como coloca Albano (2004, p. 59), a Educação Infantil e seu cotidiano só mudarão quando:

os educadores se permitirem imaginar outras formas de trabalhar com as crianças, quando se permitirem imaginar outras formas de se relacionar com o conhecimento e, portanto, com o mundo. E, nesse quesito, penso que a arte pode ser de grande valia por ser, por natureza, revolução permanente [...] Penso que a arte pode nos ajudar a

refletir, com emoção, sobre nossas práticas, ajudarnos a rever posições. (ALBANO, 2004, p. 59).

O professor que não se volta ao próprio corpo, que não constrói consciência corporal não é capaz de perceber o universo da fantasia da criança e não educa, nutre ou auxilia na formação de corpos expressivos, comunicativos e sensíveis. (LOMBARDI, 2011). Aos professores/as cabe o estudo e a reeducação do próprio olhar estético e corporal, dando atenção, como pontua Frabbetti (2011), a sua própria expressividade, sem preocupar-se em ser bom ou não, bonito ou feio, ágil ou desajeitado e ao se constituir assim, se torna capaz de trabalhar com as crianças sob a mesma ótica de acolhimento. Portanto:

as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças deve ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. (BRASIL, 2013, p. 93-94).

Ora, se o pedagogo/a não está corporalmente disponível e atento, se ele não participa, estimula e media de maneira coletiva o ato lúdico característico das culturas infantis, se não se pauta no diálogo e se não vê na brincadeira dramática seu valor, se se coloca em uma posição de único detentor do conhecimento e vê a criança como um sujeito que nada sabe e se despreza ou anula a diversidade que enche a escola, ele demonstra uma visão de criança, infância, docência e da própria Educação Infantil muito clara, mas limitada, excludente e autoritária e assim, como lhe seria possível uma prática acolhedora das diferenças? Como geraria menos feridas de desamor nas crianças? Como teria então um olhar afetivo?

Quando olhamos o que a criança não tem - o meio copo vazio-, corremos o risco de homogeneizar os processos, de pensar que todas as crianças têm que fazer o mesmo no mesmo tempo; que todas as crianças querem as mesmas coisas; que todas sabem o mesmo, que deveriam saber o mesmo. Na realidade, cada um de nós tem pontos de partida totalmente diferentes, temos histórias de vida diferentes, temos formas diferentes de pensar, de viver, de organizar a vida, de sentir e de experimentar. (CHOKLER, 2019, p. 192).

A Educação Infantil deve ser um lugar de generosidade, de apoio, de inquietações, de deslumbramento. Esta é a pedagogia da “escuta”, porque respeita mais e prescreve menos (ABRAMOWICZ et al., 2009), sendo possível na parceria entre os/as professores/as, a gestão, as famílias, a comunidade e com as próprias crianças. O exercício de diálogo com os sujeitos educativos e a reflexão de nossa própria prática, sempre considerando o retorno que as crianças nos dão diariamente também nos mostram os caminhos percorridos e nos abrem novos.

Cabe ao/a docente reconhecer e validar a potência corporal e poética de todas as crianças, suas singularidades, dificuldades e interesses, acolhendo as diferenças com sensibilidade. Não se pode, em nome de uma lógica normatizadora e adultocêntrica, podar as crianças, mas sim permitir a liberdade de seu corpo brincante, sua expressão dramática e proporcionar meios para que ela aconteça. O jogo dramático, a ludicidade e a brincadeira ocorrem mediante a oportunidade e o encorajamento.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.”*  
*Paulo Freire (1996, p. 139)*

A escrita deste trabalho se encerra abundantemente recheada com o sentimento de liberdade que em mim, enquanto indivíduo e educadora, reside após sua elaboração. Objetivo que as palavras registradas, não conclusivas pois muito ainda se tem a dizer sobre a brincadeira dramática infantil, possam repercutir positivamente nos leitores dos quais agora me despeço. Que as reflexões aqui construídas sirvam de impulso à ação rumo àquilo que acreditamos que deva ser a educação: um lugar de encantamento e não de desamores gerados pela lógica adultocêntrica de enquadrar e normatizar, principalmente os modos de ser, estar e expressar-se.

Que sejam claras as intencionalidades deste estudo em promover uma educação mais acolhedora de todas as crianças, com suas múltiplas infâncias, que necessitam e exigem ser livremente expressivas dentro da escola, realidade possível somente segundo uma formação inicial e continuada de professores/as que a isto preze, sempre em consonância com a reflexão diária da ação docente.

Que a diversidade de corpos e seres manifesta na liberdade da expressão dramática infantil seja reconhecida, validada e incentivada pela prática pedagógica de profissionais que, segundo Lombardi (2005) se valham de uma atitude lúdica, aberta, dialogal e presente junto às crianças e que:

fazendo uso da observação, da escuta atenta, da sensibilidade e da percepção aguçada, abra espaço para a mediação, a autonomia, a incerteza, a exploração e a construção do conhecimento. (LOMBARDI, 2005, p. 30).

Reconhece-se então o jogo dramático como essencial para o desenvolvimento pleno das crianças pequenas como forma livre e múltipla de ser, estar e manifestar seu entendimento sobre e no mundo, visto se tratar de uma atividade infantil representacional dramática e lúdica que integra o real e o imaginário, o faz-de-conta em que a criança apreende papéis sociais e a realidade que a cerca, expandindo-a segundo sua ação criadora e se desenvolvendo na possibilidade, no imprevisível, no diverso e pela autonomia que deve desfrutar.

Ainda, abraçar e incentivar a brincadeira dramática infantil caminha lado a lado com uma concepção a respeito das crianças como sujeitos ativos que têm o direito de viverem suas experiências de infância com segurança e acolhimento, de desfrutar de brincadeiras, de imaginar, fantasiar, expressarem-se e serem respeitados em suas especificidades, desejos e necessidades.

É esperado que futuros/as professores/as e professores/as em exercício olhem com mais atenção e cuidado para o brincar em suas práticas pedagógicas, exercendo uma escuta e um olhar atento através da organização de tempos e espaços na escola, às crianças, sujeitos ativos, portadores de direitos, produtores de cultura e múltiplos em seus corpos e modos de ser e estar no mundo, com o mundo, consigo e com o outro.

Para que esta realidade seja possível, para que encontremos nas instituições escolares cada vez mais pedagogos/as assim formados, é preciso que seja constante o exercício de autorreflexão. Como pontua Larrosa (2002, p.25) a possibilidade de que algo nos atravesse e transforme é incapaz àquele “que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe” e não se mostra receptivo ao outro. É por isso que reconheço e apresento, ao longo de todo este estudo, o reflexo de minhas memórias de infância em minha postura docente hoje e assim, provooco que outros educadores/as também reflitam sobre si mesmos, sobre aquilo que lhes passou, aconteceu, toca e afeta, para que possam proporcionar tal liberdade às crianças.

O sujeito da experiência não pode ser “anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade” (LARROSA, 2002, p.25), mas humilde, receptivo ao desconhecido e que se permite passar pelo novo. Como não pensaríamos o jogo dramático em sua diversidade e importância sobre tal lógica? O reconhecimento da expressão dramática representa a possibilidade de se ver além, de olhar para as crianças verdadeiramente.

Ora, este chamamento não se limita às professoras e professores para compreenderem mais e melhor o jogo dramático infantil, mas também às/aos pesquisadoras/es da Educação, para investigarem esse tema, reconhecendo sua importância na educação de crianças.

Em suma, com a investigação, foi possível verificar que a formação inicial e a continuada de profissionais, em especial da Educação Infantil, devem atentar ao tema do jogo dramático, para que se construa uma educação de acolhimento e de respeito às diferenças e às culturas infantis.

Que sigamos inquietos, curiosos, reflexivos, criativos, humildes, poéticos e brincantes!



## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, Dec. 2009. Acesso em: 23 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ALBANO, Ana Angélica. A artes como base epistemológica para uma pedagogia da infância. *In*: **Caderno temático de formação II – Educação Infantil construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo**. São Paulo, 2004. p. 52-60

ALMEIDA, Carolina de. **Relatos de professores da Educação Infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7887>. Acesso em: 18 out. 2020

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 Edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999

BORIOLLO, Beatriz de Cássia. **A contribuição do jogo teatral para o desenvolvimento da criança pré-escolar: uma análise na perspectiva historicocultural**. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 fev. 2021

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, v.134, n.248, p.27833-27841, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013, 152p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 fev. 2021

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010, 40p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-)

diretrizescurriculares-2012&category\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2021

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De repente é quase agora: um livro de poemas e perguntas**. 1. ed. Campinas: Ciranda das letras, 2013.

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, July 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 abr. de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>.

CALDERAN, Andréa. **Construção empírica do conceito de infância: o significado de Infância para os professores da Educação Infantil de São Carlos - SP**. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10859>. Acesso em: 05 jan. 2021

CERISARA, Ana Beatriz. POR UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Desafios e Perspectivas para as Professoras. *In: Caderno temático de formação II - Educação Infantil construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo*. São Paulo, 2004. p. 7-16

CHOKLER, Erika. Protagonismo na pequena infância. *In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (org.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência***. São Carlos: Edufscar, 2019. p.1 87-196

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, Dec. 2007. Disponível em: Acesso em: 10 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300011>

FRABBETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 39-50, Aug. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200004&lng=en&nrm=iso)>. access on 10 Sept. 2020.

FREITAS, S. N. Educação e Formação de Professores: experiências inclusivas implementadas em Santa Maria/RS. *In: Ensaios pedagógicos*. Brasília: MEC/SEEESP: 2006. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Renata Alencar Lopes. Inclusão e medicalização: A experiência da rede municipal de ensino de São Paulo. *In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (org.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência***. São Carlos: Edufscar, 2019. p. 297-306.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 19-47.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O educar como lugares de infância na educação infantil. *In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (org.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência.** São Carlos: Edufscar, 2019. p. 33-44*

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 19, p. 20-28, abr. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana : danças, piruetas e mascaradas.** São Paulo: Autentica, 2013. p. 1-4.*

LEITE, Elisângela Christiane de Pinheiro. **O professor em ação dramática na Educação Infantil: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Curitiba – Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/33342>. Acesso em: 3 dez. 2020

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. TEMAS EMERGENTES EM ESTUDOS DO E NO CORPO NO CURSO DE PEDAGOGIA. *Revista Contrapontos*, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 289-311. mar. 2021. Editora UNIVALI. <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v20n2.p289-311>.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. doi:10.11606/D.48.2005.tde-18082010-153930. Acesso em: 2021-03-27.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Jogos teatrais na formação de pedagogos. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, n. 1, p. 1-11, 30 abr. 2010. Disponível em: Jogos teatrais na formação de pedagogos | Fênix - Revista de História e Estudos Culturais ([revistafenix.pro.br](http://revistafenix.pro.br) <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-103922/pt-br.php>). Acesso em: 02 nov. 2020.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro.** 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. O brincar na formação inicial de pedagogos. *In: Kishimoto, T.M.; Santos, Maria Walburga dos (orgs.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (pesquisas em Educação).** São Paulo: Cortez, 2016, p. 125-150.*

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MELLO, S.A. et.al. Concepção de infância e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. *In: **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP- Campus de Marília**, v. 9, n. 2, 2000. p. 83-93.*

MUNDURUKU, Daniel. Tempo, tempo, tempo. **Coletiva**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-7, 13 jun. 2018. Disponível em: Acesso em: 27 maio 2019.

NASCIMENTO, C. T. do Brancher, V. R., & Oliveira, V. F. de. (2013). A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, 23(79), 47–63. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051>. Acesso em: 15 abr. 2021.

NETO, J. Uma experiência de Teatro na Escola Aurélia de Sousa, contada por um professor. In.: PACHECO, N. et al (orgs.). Teatro e educação transgressões disciplinares. Porto: Edições Afrontamento, p. 53-56, 2007.

NICOLIELO, Maria Elisa. “**Empresta, por favor**”? **Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. Reflexões sobre a expressão dramática. **Revista de animação sócio-cultural**. Lisboa, nº 13, set/out. 1979.

OHOUAN, Camila Asato. **As relações de gênero na Educação Infantil a partir da ótica das crianças**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OSTETTO, Luciana E. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores Educação Infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>> Acesso em: 15 abr. 2021.

PEDROSA, Isabel Maria et al. Brincar por brincar: o espaço de criação, apropriação e conquistas na educação infantil. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (org.). Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência. São Carlos: Edufscar, 2019. p. 215-233.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Vozes, palavras, textos**: as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2002.

PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**. São Paulo, Graf. FE, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação e Realidade**, v. 30, jul/dez. 2005, p. 217-228. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>. Acesso em 22 jan. 2021.

RODRIGUES, David. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. **O Percevejo Online**, Rio de Janeiro, UNIRIO, 2009 vol. 1, n. 2, 2009, p. 1-8. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/605/603>. Acesso em: 08 abr. 2021.

SIGNIFICADOS. **Significado de Infância**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/infancia/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SILVA, Peterson Rigato da et al. Os direitos das crianças pequenas: do silêncio ao grito. *In*: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (org.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: Edufscar, 2019. p. 81-90.

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

SOARES, Antonina Mendes Feitosa e MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Autobiografia e formação docente: caminhos e perspectivas para prática reflexiva. **Anais do VI Encontro de Pesquisa Em Educação da Universidade Federal do Piauí**. O pensamento Pedagógico na contemporaneidade, GT 01 – Formação de professores, Teresina, dezembro/2010.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOMPOLINSKI, Silvia Moron. A arte da formação docente. *In*: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (org.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: Edufscar, 2019. p. 148-156.

SOUZA, Carolina Rodrigues de. A ciência no espaço educacional da criança: do fazer ciência à ciência do fazer. *Revista Eletrônica de Educação*, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 42-51, 31 maio 2016. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991449>.

SOUZA, Carolina Rodrigues de; FAGIONATO-RUFFINO, Sandra; PIERSON, Alice Helena Campos. As culturas infantis e a cultura científica: um possível diálogo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. Anais... Florianópolis: ABRAPEC, 2013.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. 165 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Protagonismo infantil, pequena infância e docência na educação infantil. *In*: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (org.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: Edufscar, 2019. p. 207-216.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria et al. Educação Infantil e resistência: em defesa dos direitos das crianças. *In*: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO,

Suely Amaral (org.). **Eu ainda sou criança:** educação infantil e resistência. São Carlos: Edufscar, 2019. p. 13-24

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. Educação estética. *In:* VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Psicologia pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 323-363.

WERLANG, C. **Jogos dramáticos e brincadeiras cantadas mediando a formação lúdica do educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Rio Grande do Sul, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria.