

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Contribuição do Jogo Teatral para o Desenvolvimento da Criança
Pré-escolar: uma análise na perspectiva histórico-cultural.

Beatriz de Cássia Boriollo

SÃO CARLOS
2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Contribuição do Jogo Teatral para o Desenvolvimento da Criança
Pré-escolar: uma análise na perspectiva histórico-cultural.

Beatriz de Cássia Boriollo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para o obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Metodologia de Ensino.

SÃO CARLOS

2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B734cj

Boriollo, Beatriz de Cássia.

A contribuição do jogo teatral para o desenvolvimento da criança pré-escolar: uma análise na perspectiva histórico-cultural / Beatriz de Cássia Boriollo. -- São Carlos : UFSCar, 2003.

152 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Educação infantil. 2. Teatro. 3. Zona de desenvolvimento próximo. I. Título.

CDD: 372 (20ª)

Profa. Dra. Itacy Salgado Basso.
Orientadora

Ao meu pai Lázaro e minha mãe Carmem, exemplos de honestidade, solidariedade, amor, força, dedicação, perseverança, compreensão e paciência .

AGRADECIMENTOS

À professora Itacy Salgado Basso, pela compreensão e principalmente por me dar a honra de compartilhar um pouquinho de seu conhecimento.

A cada professor desde a pré-escola até a universidade, por contribuírem para o meu aprendizado.

Às professoras e diretoras das escolas entrevistadas, pela confiança.

Às secretárias Evely e Maria Helena, pela colaboração.

À Dulce Mazierro Pícolli, pelo incentivo e correção gramatical do texto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
Procedimentos metodológicos.....	05
CAPÍTULO 1	
O Teatro e a Educação Infantil: em busca da luz.....	13
CAPÍTULO 2	
A abordagem histórico-cultural Vigotskiana e a atividade teatral.....	23
2.1 A criação.....	24
2.2 No princípio brincar era... uma questão de sobrevivência.....	28
2.3 Trajetória da brincadeira na vida da criança.....	30
2.4 A atividade objetivadora.....	33
2.5 A Atividade principal da criança pré-escolar.....	36
2.6 O jogo protagonizado.....	40
2.7 O teatro como atividade que contribui para o desenvolvimento infantil.....	48
2.8 O teatro na Educação Infantil: a Zona de Desenvolvimento Próximo.....	60
CAPÍTULO 3	
A atividade teatral e o jogo protagonizado na instituição de Educação Infantil Pública.....	70
3.1 A importância atribuída pelas professoras às atividades de teatro.....	72
3.2 As atividades de teatro enquanto apresentações formais, para comemorações especiais oferecidas para convidados externos.....	79
3.2.1 A frequência em que ocorrem as atividades teatrais	

nas instituições pesquisadas.....	94
3.3 As atividades teatrais enquanto apresentações internas, para as próprias crianças da escola.....	98
3.4 A atividade de teatro na própria sala de aula, durante as atividades relacionadas à literatura infantil.....	100
3.5 Os momentos destinados ao jogo protagonizado na instituição infantil.....	103
3.6 A interferência da professora nos momentos de brincadeira.....	117
3.7 Elementos que dificultam a inclusão das atividades teatrais e do jogo protagonizado no cotidiano das instituições de Educação Infantil.....	125
3.8 Formação continuada: alternativa indicada pelas professoras para aprender mais sobre a atividade teatral e o jogo protagonizado.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149
ANEXOS.....	152

RESUMO

O intuito deste trabalho foi o de investigar como as atividades de teatro, realizadas nas pré-escolas de Educação Infantil poderiam contribuir para o desenvolvimento infantil. A abordagem utilizada foi a Histórico-Cultural da Escola de Vigotski e seus colaboradores. O primeiro ponto discutido foi o significado de Criação e como ela poderia acontecer na infância. O segundo passo foi estudar o desenvolvimento infantil à luz desse referencial teórico priorizando os conceitos que deveriam nortear o trabalho com teatro na Educação Infantil. São eles: o conceito de atividade principal e o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo. Entendendo o conceito de atividade principal como a atividade responsável por mudanças significativas nas principais funções psíquicas, sendo na pré-escola a atividade principal o jogo protagonizado, são enfatizadas suas características e diferenças em relação à atividade teatral. A contribuição do jogo protagonizado e das atividades teatrais para o desenvolvimento infantil está no fato de propiciarem à criança realizar tarefas e viver situações que normalmente ainda não poderiam viver utilizando as suas funções psíquicas em desenvolvimento. Sendo assim, o trabalho do professor nas atividades teatrais e no jogo protagonizado deve orientar-se para criar a Zona de Desenvolvimento Próximo da criança. O passo seguinte foi investigar como acontece a atividade teatral e o jogo protagonizado na Educação Infantil. Dessa forma optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, através de entrevistas semi-estruturadas com oito professoras de Educação Infantil de três escolas municipais (EMEI) de São Carlos. A análise indicou que o trabalho com teatro realizado pelas professoras entrevistadas é pouco valorizado e orienta-se pela concepção de Teatro, Educação e Criança de cada profissional. Apontou, ainda, a falta de autonomia das profissionais e de uma fundamentação teórica que possa dinamizar a prática pedagógica, tanto em relação à atividade teatral quanto ao jogo protagonizado. Discute-se finalmente a necessidade de uma Formação Inicial do professor e uma Formação Continuada que fundamentem o trabalho teatral enquanto procedimento pedagógico, principalmente, como atividade que cria a Zona de Desenvolvimento Próximo.

ABSTRACT

The intention of this work was to investigate how the activities of theater, carried out in the pre-schools of Infant Education could contribute to the child's development. The approach used in this investigation was the Cultural history of the School of Vigotski and its collaborators. The first discussed point was the meaning of creation and how this could happen in the infancy. The second step was to study the child's development through this theoretical referential prioritizing the concepts that should guide the work with theater in the Infant Education. They are: the concept of the main activity and the concept of the Zone of the Next Development. Understanding the concept of the main activity as the activity responsible for significant changes in the main psychic functions, since the main activity in the pre-school is the role-play, I emphasize its characteristics and differentiate it from the theatrical activity. The contribution of the role-play and the theatrical activities to the child's development lies in the fact that they propitiate the child to carry out tasks and to live situations that he normally still could not live using his psychic functions in development. Thus, the work of the teacher in the theatrical activities and the role-play must be to orient in order to create the Zone of the next Development of the child. The next step was to investigate how the theatrical activity and the role-play happen in the Infant Education. This way I opted to carry out a qualitative research, through semi-structured interviews with eight teachers of Infant Education of three municipal schools (EMEIs) of São Carlos. The analysis indicated that the work with theater performed by the interviewed teachers is little valued and is based on the concept of Theater, Education and Child of each professional. It was also pointed the lack of autonomy of the professionals and a theoretical background that can improve the pedagogical practice in relation to the theatrical activity as well as to the role play. The need of an initial training of the teacher and a continued training is finally discussed to justify the theatrical work as a pedagogical procedure, mainly, as an activity that creates the Zone of Next Development.

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu de meu interesse e necessidade de trabalhar com o teatro na Educação Infantil. Há cerca de dez anos, desde que ingressei no magistério público municipal trabalhando com crianças das faixas etárias de quatro, cinco e seis anos, tenho buscado a melhor maneira de abordar o tema com elas. Durante o magistério e a minha primeira graduação, o contato com a literatura sobre o assunto foi praticamente nulo, ficando difícil fundamentar-me em alguma teoria para iniciar o trabalho. Busquei, então, na prática a base de que necessitava através da observação e do questionamento do grupo de professores ao qual pertencia.

Percebi que a maioria das professoras com quem eu trabalhava abordava o tema de duas maneiras: a primeira, enquanto platéia em apresentações realizadas na própria escola ou em passeios ao teatro, organizados pela coordenação, e a segunda, com as crianças participando como “atores” em peças elaboradas para apresentações em datas comemorativas.

Observando alguns trabalhos percebi ainda, que a criança tinha pouca participação nessas apresentações, pois, a professora escolhia o tema, a peça que seria encenada, distribuía os personagens, fazia o cenário e a criança deveria apenas decorar suas falas e comportar-se nos ensaios da maneira pensada pela professora. Muitos ensaios tornavam-se maçantes, porque as crianças não compreendiam a idéia que a professora fazia do personagem para “representá-lo”. Para a professora era muito complicado manter a disciplina nesses momentos, pois enquanto dedicava sua atenção a uma criança as demais se dispersavam em brincadeiras e discussões. Em muitos casos era necessário chamar-lhes a atenção constantemente, pedindo silêncio e buscando integração, acabando por ser uma experiência desgastante para ambos. A escolha dos papéis também era

um ponto obscuro, pois a seleção dependia dos valores da professora, quem ela “achava” mais gracioso para o papel, quem teria mais facilidade para decorar as falas, quem teria possibilidade financeira para comprar a fantasia; havia aquelas crianças cujas mães cobravam mais a participação, aquelas cujas mães não se interessavam, etc. Por muitas vezes pude perceber em algumas escolhas a existência velada de preconceitos raciais, sociais, intelectuais e de gênero.

O fato é que a apresentação final sempre era bem sucedida, agradando a professora, a direção e as crianças, sempre elogiadas pela família, o que conotou a essa atividade um grande status, garantindo sua permanência em festas comemorativas como: dia das Mães, presépio de Natal, descobrimento do Brasil, etc.

Após observar e refletir sobre as impressões do teatro na escola, cheguei à conclusão de que, embora ainda não soubesse como fazer teatro com as crianças, tinha uma clara noção do que não queria fazer. Decidi então iniciar o trabalho propondo ao grupo de crianças da faixa etária de seis anos que brincássemos de teatrinho. O grupo deveria eleger uma história conhecida e apreciada, por eles, para apresentarmos e listar quais os personagens da peça. A escolha de papéis aconteceria em uma eleição realizada pelo grupo, ou seja, as crianças interessadas se inscreveriam para o papel e deveriam criar uma fala para determinado momento da história, e as demais crianças escolheriam qual a criança mais indicada para fazer o personagem. A história escolhida foi João e Maria e cada um, sem fugir do enredo, criou suas falas e o grupo realizou a votação. Nos ensaios decidiram que a narração da história pela professora seria necessária e após brincarmos em sala houve a apresentação no pátio para as demais salas da escola.

Depois da apresentação fizemos uma reflexão conjunta da experiência e descobri algumas falhas apontadas pelas crianças. Segundo o grupo, a história

escolhida tinha poucos personagens e a maioria das crianças não tinha participado ativamente do teatro. A história era muito conhecida e as crianças escolhidas para os personagens não tinham inventado suas falas e sim falado como estava no livro, além do fato de que muitos tinham se sentido prejudicados com a escolha do elenco, pois, os mais extrovertidos tinham tido os papéis principais. Concluindo, resolvemos que deveríamos fazer uma nova peça para que todos pudessem ser personagens, procurando consertar os enganos apontados pelo grupo e deveríamos escolher um tema que propiciasse aos trinta alunos comporem seus personagens.

Pouco tempo depois um aluno trouxe a notícia de que havia um circo na cidade o que causou grande furor na sala. Na segunda-feira seguinte quase toda a turma já havia assistido ao espetáculo e trocava opiniões sobre o show. Surgia então o nosso novo tema: faríamos uma apresentação circense.

Dessa vez buscamos orientações em livros, elencamos todas as atrações, construímos ou adaptamos vestuário de acordo com o material disponível na escola, estudamos todas as profissões pertencentes ao circo e organizamos o picadeiro. Por último realizamos a escolha de papéis por interesse, sendo que no caso de existirem muitos interessados no mesmo papel faríamos uma votação para escolher quais crianças deveriam assumir os papéis, tendo como critério os conhecimentos sobre a profissão escolhida. Tivemos desde bilheteiro até animais selvagens, todos participaram e prepararam seu show e aparentemente todos estavam realizados e motivados com seus personagens.

Como de costume, após realizarmos a apresentação, assistimos à gravação em vídeo, trocamos idéias sobre a atividade, descrevendo o que cada um havia sentido e foi então que nosso equilibrista colocou toda a sua insatisfação ao observar que os que fizeram mais sucesso foram os palhaços. O grupo logo argumentou que os palhaços sempre são mais engraçados, mas nosso equilibrista

foi ainda mais longe e salientou que os palhaços eram as mesmas crianças que foram João e Maria no outro teatro e que também eram os mais extrovertidos da sala. O grupo colocou que as crianças foram escolhidas porque sabiam muito sobre a profissão do palhaço. Nosso questionador afirmou, então, que também sabia muito sobre palhaços, mas, na hora não conseguiu dizer porque era muito quietinho. De repente o equilibrista em uma só frase resumiu todas as minhas dúvidas e aflições: _ eu também queria saber como mostrar tudo o que sei sobre o palhaço e não consegui, se estudamos juntos, por que alguns conseguem e outros não?

Existia no trabalho com teatro para crianças algo que eu não conseguia alcançar. Mais que a capacidade de realização pessoal era necessário proporcionar o crescimento individual e coletivo. O trabalho com o teatro deveria permitir que seus participantes evoluíssem, tornassem-se mais extrovertidos em cena, fossem desafiados a sentirem emoções que nunca sentiram e a conseguirem se expressar de maneiras diferentes, principalmente deveria propiciar às crianças descobrirem várias possibilidades de comunicação. Eu acreditava que o teatro poderia contribuir para o desenvolvimento infantil, mas ainda estava longe de descobrir o como.

Durante minha tentativa eu pouco havia modificado a abordagem dada às atividades de teatro por mim criticadas. No lugar de escolher os papéis eu transferi a responsabilidade de seleção para as crianças, que sem nenhuma fundamentação para elaborar critérios, também escolheram de maneira discriminatória ou por afinidades. Dessa forma uma criança introvertida nunca teria um papel de destaque, ou seja, isentei-me da culpa, mas perpetuei o erro. Naquele momento havia mais que um interesse da professora em trabalhar com teatro, havia uma dívida com um pequeno equilibrista e um compromisso de buscar uma resposta.

Decidi então estudar mais sobre o assunto e descobrir uma maneira de possibilitar a todos os equilibristas conseguirem satisfação pessoal na representação, ou melhor, descobrir como o teatro poderia auxiliar no desenvolvimento infantil, além de socialmente, cognitivamente. Matriculei-me em vários cursos de teatro para professores o que pouco acrescentou às minhas dúvidas, pois, nos cursos que fiz, aprendia-se a construir fantasias, cenários, fantoches, lições de auto-ajuda, conheciam-se algumas peças de teatro infantil e aprendia-se a transformá-las em trabalhos escolares, mas como possibilitar o desenvolvimento da comunicação ao indivíduo não me foi ensinado. Portanto, para responder às minhas dúvidas seria necessário buscar na teoria o fundamento para minha prática.

O presente trabalho propõe-se então a responder à seguinte pergunta:

_ Como o teatro pode ser uma contribuição e tornar-se uma atividade para o desenvolvimento da criança?

Procedimentos metodológicos: Pesquisa de Campo

Na primeira parte deste trabalho desenvolvo uma reflexão sobre a atividade teatral na infância e suas relações com o jogo como atividade principal do pré-escolar na perspectiva histórico-cultural. A segunda parte refere-se ao desenvolvimento da pesquisa de campo com o objetivo de investigar como se dá a atividade de teatro atualmente nas escolas de Educação Infantil. Dessa forma, trilhei os caminhos que propiciassem a realização de uma pesquisa qualitativa.

MINAYO (1998), ao justificar sua proposta de discutir as metodologias de pesquisa qualitativas, acaba por defini-las sucintamente.

“O objetivo principal de discussão são as *Metodologias de Pesquisa Qualitativa* entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e

da INTENCIONALIDADE como inerentes *aos atos, às relações, e às estruturas sociais*, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.” (MINAYO, 1998, p. 10)

O intuito de esboçar a postura que vem sendo adotada por algumas professoras de educação infantil, no trabalho com o teatro, foi o de contribuir para uma reflexão sobre novas possibilidades para este trabalho. Considero também que a análise dos referidos dados poderá contribuir para a compreensão de situações parecidas, que ocorram em outros grupos de professores. Torna-se necessário dizer que, mesmo sendo um número reduzido de participantes, estas não trabalham isoladas das demais profissionais, pertencem a um mesmo contexto histórico-social e aí vivem e, embora suas atitudes sejam particulares, podem muito bem retratar as atitudes coletivas, pois, em um mesmo meio social existe um arcabouço social que define as competências de um mesmo grupo. Isto não significa que todas as professoras de educação infantil agem da mesma maneira ou são iguais, pois existem condições de trabalho, de formação e conhecimentos que diferem, portanto, suas atitudes também podem diferir. Ocorre que cada profissional tende a procurar espelhos em seu trabalho, ou seja, existe um grupo de professores que está junto, ou melhor, se relaciona por interesses ou ideais que são comuns. Nesse âmbito, torna-se compreensível a afirmação de que as entrevistas realizadas com algumas profissionais podem perfeitamente refletir as atitudes de seu grupo.

“De acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, com a organização particular da sociedade e de sua dinâmica interna, desenvolvem-se visões de mundo determinadas que nem os grupos sociais e nem os filósofos e pensadores conseguem superar.(...) O pensamento e a consciência são fruto da necessidade, eles não são um ato ou entidade, são um processo que têm como base o próprio processo histórico.” (MINAYO, 1998, p. 20)

Busquei, então, focalizar esta pesquisa em um grupo específico de professoras, pertencentes à Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de São Carlos. A escolha do grupo de profissionais não foi aleatória, ao contrário, ocorreu devido à minha própria trajetória profissional, uma vez que trabalhei por

um grande período como professora dessa rede e também tive oportunidade de trabalhar como coordenadora de algumas escolas deste município. O conhecimento da Instituição Municipal, além de facilitar a aproximação das entrevistadas, possibilitou-me uma visão histórica da situação, deixando de lado imediatismos ou aparências circunstanciais, durante a reflexão sobre os dados obtidos.

“Os princípios de especificidade histórica e de totalidade lhe conferem potencialidade, para, do ponto de vista metodológico, apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo, como parte de um todo.”
(MINAYO, 1998, p. 12)

Acredito que o fato de ter pertencido ao grupo, de conhecê-lo e de ser por ele conhecida, de ter vivido as mesmas situações e condições de trabalho, de possuir laços afetivos e relacionamentos profissionais, pois, em diferentes épocas trabalhamos juntas, acarreta uma postura de respeito que transparece neste trabalho. Ter respeito não significa fechar os olhos aos acontecimentos, pelo contrário, torna-se a garantia de que o intuito de desvelar ou, ainda, denunciar atitudes e situações que pouco acrescentam e enfatizar as que realmente contribuem para o desenvolvimento infantil, tem como sentido contribuir para a reflexão de cada profissional (inclusive a minha) e também do grupo.

O que realmente se espera a partir desta pesquisa não é demonstrar: - ***Olha o que elas estão fazendo de errado!!!***, mas sim, considerando o que é feito, estabelecer um diálogo com a teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores e propor uma reflexão: - ***Olha o que podemos fazer!!!***

Escolhi três EMElS para realizar as entrevistas a partir do seguinte critério: ser localizada na periferia, no centro e em um subdistrito de São Carlos. Esta última, geralmente atende as crianças da zona rural. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (roteiro no anexo 1), devidamente gravadas e transcritas. Duas

das participantes, a professora “Amélia” da escola A e a professora “Berenice” da escola B, não permitiram a gravação, sendo as entrevistas anotadas. Os nomes das profissionais e das instituições participantes da pesquisa foram mantidos em sigilo e criados nomes fictícios, por critérios éticos. Para facilitar a leitura da análise, os nomes dados às profissionais estão atrelados ao de sua escola, ou seja, a todas as profissionais de uma mesma escola foram atribuídos nomes iniciados pela mesma letra que denomina a escola. Dessa forma temos na escola A: “Alice”, “Amélia”, “Antonia”; na escola B: “Berenice” e “Bárbara”; na escola C: “Cilene”, “Cibele” e “Conceição”.

Realizei o total de oito entrevistas abrangendo professoras das faixas etárias de quatro, cinco e seis anos, período compreendido como fase pré-escolar por ELKONIN (1998). Na primeira escola (escola A), entrevistei três professoras: uma de quatro, uma de cinco e uma seis anos, todas no período da manhã; já na segunda escola (escola B), apenas a professora de quatro e a de seis anos, também no período da manhã, e na terceira e última escola(escola C), contemplei uma professora de cada faixa, todas no período da tarde.

As entrevistas ocorreram no início de 2003, nas próprias escolas, em horário de aula: na escola-A foi na brinquedoteca, durante a Educação Física das crianças, horário em que as professoras da sala ficam em HTP individual. Na escola-B as entrevistas aconteceram no parque enquanto as crianças brincavam e na escola-C, as duas primeiras aconteceram em uma sala de atividades e a última no parque. A situação em que ocorreram as entrevistas no parque, se de um lado foi prejudicial, pois, em alguns momentos a atenção da professora foi dividida entre as respostas e as crianças, de outro lado foi muito interessante, pois, ajudou-me a compreender algumas situações comentadas e verificar o discurso das profissionais frente à sua prática.

Outro ponto que contribuiu para o estabelecimento do perfil de cada profissional está relacionado às conversas tidas antes e após as entrevistas, pois, devido ao meu antigo pertencimento ao grupo, as profissionais compartilharam comigo suas dificuldades pessoais como: cansaço, condições profissionais e financeiras, expectativas de estudo, problemas familiares, crianças com dificuldades de aprendizado ou comportamento, suas opiniões quanto às políticas educacionais e mudanças realizadas pela atual coordenação, etc. Foi uma rica oportunidade para refletir sobre minha questão de forma holística, pois, mesmo que implicitamente, tentei considerar uma gama de informações que influencia a conduta de cada profissional e por consequência do próprio grupo e não apenas analisando uma única faceta do diamante.

Após entrevistar e transcrever todas as gravações, realizei uma leitura atenta de cada uma delas com o propósito de levantar tópicos relevantes, semelhanças e diferenças existentes, para, então, reuni-los em um mesmo tema, o que resultou em quadros temáticos (exemplo no anexo 2) utilizados para facilitar a compreensão e a unidade de cada tema. Foram analisadas cerca de vinte temáticas, que, embora fossem abordadas em suas particularidades, não deixaram de ser compreendidas e pertencer ao todo.

Estrutura da exposição

Iniciei esta introdução com uma breve narração de minha trajetória como professora de Educação Infantil e paralelamente meu percurso acadêmico; ambas serviram como pano de fundo para relatar minhas venturas e desventuras enquanto professora de Educação Infantil, procurando introduzir o teatro na minha prática profissional. Através do relato da minha experiência em fazer teatro com uma turma pré-escolar, principalmente das observações e sentimentos expressos pelas crianças, faço uma reflexão sobre minhas ações e os pensamentos que as permearam, meus acertos e minhas falhas, questões respondidas e

principalmente as que ficaram sem resposta e me levaram à realização deste trabalho, ou seja, descobrir como a atividade teatral e o jogo protagonizado podem tornar-se uma contribuição para o desenvolvimento infantil. Ainda na introdução trato dos procedimentos metodológicos utilizados.

No primeiro capítulo, discuto alguns dos principais trabalhos acadêmicos sobre o teatro na educação, realizados por profissionais da área da dramaturgia, com o propósito de conhecer o pensamento corrente sobre o assunto. Este capítulo tem o intuito de esclarecer as idéias sobre arte-educação e possibilitar-me uma reflexão sobre um universo mais abrangente envolvendo o assunto, bem como a consonância de conhecimentos. À medida que explico as idéias principais contidas em cada trabalho, descortina-se um conceito comum, melhor dizendo, em todos os trabalhos observa-se a ênfase na Improvisação (SPOLIN, 2001) como forma de criação artística. Particularmente, o que mais chamou a minha atenção sobre o conceito de Improvisação foi o fato de a brincadeira infantil ser considerada a primeira e mais pura forma de Improvisação do ser humano. Portanto, se por meio da improvisação pode-se chegar à criação, através da brincadeira, a criação também seria possibilitada.

No segundo capítulo tem início a exposição do referencial teórico – perspectiva histórico-cultural, principalmente Vigotski, Leontiev, Elkonin e Mukhina – utilizado para elucidar minha questão. A princípio busco compreender o significado do ato de criação para o ser humano. De acordo com as reflexões desenvolvidas no primeiro capítulo, havia chegado à conclusão de que o objetivo da atividade de teatro infantil seria possibilitar a criação. O passo seguinte foi definir o seu significado.

Utilizo-me, então, da teoria de VIGOTSKI (1987) que afirma que a criação é a responsável pela evolução do ser humano. Segundo o autor, o aparecimento de uma situação nova provoca no indivíduo a necessidade de integrar-se, ou seja,

encontrar uma solução para um problema. Para tanto, ele reelabora mentalmente as experiências passadas, com suposições imaginadas e dessa forma, ele cria uma resposta totalmente nova. Essa capacidade de modificar a situação em que se encontra, através de uma idéia totalmente nova é a chamada criação. Afirma, ainda, que qualquer pessoa é capaz de criar, e na infância a criação acontece através do jogo.

O ponto abordado a seguir foi contextualizar historicamente o lugar ocupado pelo brinquedo dentro da sociedade. ELKONIN (1998) deixa claro que o significado do brinquedo dentro da sociedade mudou através do tempo e das conquistas do homem, deixando de ter a finalidade de sobrevivência, pois era através do brinquedo que se aprendia a manusear equipamentos necessários para manter-se vivo e, com os progressos industriais e tecnológicos, o brinquedo passou a ter um fim nele mesmo.

Outro ponto a ser tratado neste capítulo foi o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança sendo dividido em momentos: a trajetória da brincadeira na vida da criança, a atividade objetivadora e a atividade principal da criança pré-escolar: o jogo protagonizado. O esclarecimento do papel da brincadeira em cada fase do desenvolvimento infantil deixa clara a sua importância, principalmente o jogo protagonizado considerado como atividade principal responsável pelo desenvolvimento psíquico do pré-escolar. O passo seguinte foi definir os conceitos de atividade teatral e jogo protagonizado e finalizando retrato o teatro como atividade escolar e sua relação com o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo.

O terceiro capítulo é destinado à análise do jogo protagonizado e da atividade teatral, na instituição de Educação Infantil pública. Finalizo com o quarto capítulo que trata das considerações finais.

CAPÍTULO 1

O Teatro e a Educação Infantil: em busca da luz...

O primeiro passo para aprender sobre o teatro na Educação Infantil foi pesquisar a literatura disponível. Os primeiros livros encontrados eram destinados a professores e também traziam como texto receitas de confecção de máscaras, fantoches e pequenas peças sobre datas comemorativas. Percebi então a dificuldade de encontrar livros que aprofundassem o tema. Nessa época, fui

chamada para trabalhar como coordenadora pedagógica da Educação Infantil Municipal, juntamente com mais três professoras. Nossa função era dar suporte pedagógico e técnico para as professoras da rede. Esse trabalho intensificou minha ânsia de conhecer mais sobre o teatro na Educação Infantil, pois, nesse momento eu teria que orientar outras profissionais sobre o tema. Ao mesmo tempo, ingressei em um novo curso de graduação¹, a Pedagogia, que embora não abordasse o tema teatro, possibilitou-me uma maior compreensão sobre o desenvolvimento infantil, ampliou minhas leituras e reflexões e colocou-me em contato com o conhecimento acadêmico. Iniciei também algumas disciplinas no departamento de Artes da UFSCar com o professor Magno Bucci (oficina de texto, expressão em artes cênicas para abordagens em psicologia e encenação).

Dessa forma pude pesquisar em textos mais fundamentados o tema teatro relacionado à Educação Infantil. É importante ressaltar que durante minhas leituras não busquei analisar os textos lidos ou questionar o conhecimento por eles transmitido, pois não tinha formação alguma sobre o assunto. As leituras realizadas procuraram fomentar minhas reflexões sobre o teatro para que pudesse elaborar meu conhecimento sobre o assunto. Ressalto, ainda, que as leituras aconteceram sempre quando o tema mencionava educação e teatro.

A cada leitura realizada, acrescentavam-se novas questões sobre a maneira como o teatro acontecia nas escolas e firmava-se a certeza de que ele poderia, dependendo da abordagem adotada, contribuir para o desenvolvimento infantil.

Tive acesso, então, ao pensamento de arte-educadores, de pessoas que trabalhavam diretamente com o teatro, formadores de atores e pude perceber que a preocupação com o teatro na educação estava presente em todos os trabalhos acadêmicos lidos. Os pesquisadores estavam preocupados com a concepção de teatro adotada, não só pelas pessoas que faziam os espetáculos infantis, mas,

¹ Convém informar que minha primeira graduação é em Educação Física.

principalmente pelos professores designados para trabalhá-lo nas escolas. O teatro não poderia ser considerado uma dádiva, e ser desenvolvido apenas pelas pessoas com o “dom” ou encarado como momento de “laissez faire”. Existia um grande movimento para tornar a linguagem cênica acessível a todas as pessoas, principalmente sendo reconhecida enquanto forma de criação.

Embora a dissertação “No reino da desigualdade “ (TAVARES, 1981), não abordasse diretamente o tema educação e teatro, esse texto auxiliou-me na compreensão das várias tendências que as produções infantis podem abranger de acordo com a formação dos autores e atores, os seus valores ideológicos e como compreendem o que significa ser criança dentro da sociedade em que vivem.

Segundo a autora, a presença do teatro na vida da criança está intimamente ligada ao desejo e opinião de adultos. A criança depende do adulto para levá-la ao teatro, para escolher o tipo de espetáculo a que irá assistir e principalmente é o adulto que define o tema da peça infantil, é ele que irá escrevê-la e encená-la. Partindo dessa premissa a pesquisadora propõe-se a analisar como se dá a relação entre o adulto (emissor) e a criança (receptor), dentro da dramaturgia voltada ao público infantil, utilizando como referência as peças infantis encenadas em São Paulo entre 1970 e 1976, período em que principiam grandes mudanças no pensar a dramaturgia infantil (TAVARES, 1981).

A reflexão sobre essa leitura possibilitou-me compreender que também na escola o fazer teatral depende da formação adulta, no caso da formação do professor. De acordo com sua ideologia, com sua compreensão do que significa ser criança dentro da sociedade em que vive e de sua concepção de Educação, o lugar que o teatro ocupará em sua prática e a forma que acontecerá serão diferentes. As concepções sobre o teatro, a educação e a criança do professor

influenciam as condições em que o ensino e a atividade de teatro acontecerão, e delas depende a contribuição do teatro para o desenvolvimento infantil.

TAVARES (1981) analisa diversas peças infantis e categoriza suas temáticas através de argumentos de ordem moral ou não moral e outros apenas voltados à diversão. Discute a pouca qualidade e preocupação artística das peças encenadas e anuncia a necessidade de o teatro infantil questionar a sua função social, demonstrada pelo surgir de uma nova tendência que é reforçada através das inúmeras premiações ao gênero. Uma nova tendência que busca discutir a relação de poder adulto/criança, busca respeitar o mundo mágico e, principalmente, valorizar a imaginação.

Ao mencionar a importância da imaginação, o texto me reporta às minhas dúvidas, e o parágrafo que cito a seguir passou a acompanhar minhas reflexões:

O jogo de faz-de-conta é valorizado como a modalidade mais interessante e autêntica de brincadeira infantil, chegando por vezes a ser identificado como a base sobre a qual se desenvolve a linguagem teatral. Em alguns casos esta mensagem de incentivo à auto-expressão é veiculada através de textos bastante interessantes, nos quais o encadeamento de cenas em que personagens infantis vivem momentos de prazer, brincando de faz-de-conta ou teatrinho, formam um roteiro a partir do qual o ator pode improvisar no momento da montagem. Trata-se de peças em que a constante quebra de continuidade e a perpétua mutabilidade do brinquedo infantil, formam o eixo da trama.” (TAVARES, 1981, p.15)

Algumas questões passaram, então, a permear meus pensamentos, como por exemplo, a frase: os momentos de prazer brincando de faz-de-conta. Qual seria a relação entre interpretação e brincadeira? A improvisação seria

considerada algo desejado no teatro, pois, a primeira impressão é que a pessoa que improvisa não estudou, planejou ou no caso ensaiou para aquela ação, podendo sair-se bem ou mal da situação exposta. Haveria uma outra conotação para a palavra improvisar?

As dúvidas sobre o significado da palavra “Improvisação” no teatro ocorriam na própria arte-educação, é o que demonstra VAZ (1984), em sua dissertação: Teatro ou Recreação. A autora critica a conotação errônea que no momento estava sendo dada ao binômio “livre-expressão” que muitas vezes era entendido como “não-orientação”. A proposta de livre expressão visava a auxiliar o desempenho escolar ou mesmo a integração social, isentando de seu objetivo o contato com as técnicas teatrais.² A “não-orientação” foi confundida com a “improvisação” e o fazer teatro na escola acabou entendido como recreação, o que descaracterizou o trabalho.

Em sua pesquisa, a autora propõe orientar um trabalho teatral em sala de aula com crianças de primeira série, enfatizando a eficácia do teatro como comunicação ao invés de livre-expressão, e prioriza o desenvolvimento da linguagem artística.

Após uma grande pesquisa bibliográfica, Vaz (1984) adota a metodologia de VIOLA SPOLIN (2001), para orientar a atividade com as crianças e utiliza como referencial para organização dos grupos, para a observação da experiência e levantamento das situações, a obra de JEAN PIAGET (1971), mais especificamente, o jogo dramático.

A leitura desse texto levou-me à compreensão de que ao se fazer teatro os objetivos não devem estar voltados à promoção da aprendizagem cognitiva e

² BUCCI (1986) também demonstra esta preocupação com a discutível formação dos arte-educadores e os rumos que a arte dramática tomou nas escolas de Ribeirão Preto com a obrigatoriedade do ensino instituída pela lei 5692/71(LDB).

social, e sim devem estar voltados ao próprio fazer teatral, como linguagem comunicativa. Ao se pensar o teatro nesses termos, estaremos promovendo conseqüentemente o desenvolvimento cognitivo e social. Demonstrou-me também a necessidade de descobrir mais sobre o significado da palavra “improvisação” para o teatro.

KOUDELA (1981), em sua dissertação, anuncia uma nova era para o ensino de teatro a partir de sua tradução do livro de VIOLA SPOLIN (1979), “Improvisação para o teatro” e relata algumas experiências em que se aplicou a metodologia de SPOLIN, analisando seus resultados sob a ótica do Jogo simbólico de Piaget. Abaixo, utilizo um parágrafo de sua dissertação que acredito explicar sucintamente a metodologia de SPOLIN:

“Spolin sugere que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida em que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que) e o objeto (foco) mais o acordo de grupo.”(KOUDELA, 1982, p. 16)

KOUDELA (1981) enfatiza a idéia de SPOLIN sobre a diferença entre Jogo Dramatizado e Jogo Teatral, em que o primeiro acontece na criança sem intencionalidade do ato, ou melhor, a criança não tem consciência de que está representando a realidade e vivencia uma situação imaginária, em que todos são atores; o segundo é concebido como realidade cênica uma vez que a criança

nessa fase adquire a consciência, assumindo a função de comunicar para o outro. Concluindo sua dissertação, a autora afirma a validade da aplicação dessa perspectiva de trabalho para possibilitar a articulação da criação em teatro, inclusive com crianças a partir de oito/nove anos de idade.

Essa leitura foi muito significativa, pois me apresentou um novo problema, ou melhor, mostrou-me a diferença entre o jogo dramatizado e o jogo teatral, o que me levou, a partir desse momento, a iniciar uma busca a fim de explicitar esses conceitos, para compreender melhor essa diferença dentro da instituição infantil e o seu significado para a criança.

CHACRA (1982), em seu trabalho, procurou descobrir a natureza e sentido da improvisação teatral a partir do próprio teatro, isto é, dos elementos básicos de sua constituição: ator, texto e público.

“(...) Este trabalho vem procurando mostrar, desde o seu início, que nos diferentes graus de manifestações teatrais, seja o mais cristalizado, como o teatro tradicional, ou o mais espontâneo, como o jogo simbólico infantil de caráter dramático, subsiste mais ou menos latente, ou mais ou menos explícita, a idéia de improvisação. Também na gênese da história da arte teatral, ela está contida.”
(CHACRA, 1982, p. 122)

Visto que a improvisação até então vinha sendo discutida e valorizada em todas as leituras, era iminente a necessidade de explicitar seu significado e, para tanto, fui buscar na própria SPOLIN:

IMPROVISAÇÃO _ Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma

função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição ao resultado; nada de invenção ou “originalidade” ou “idealização”; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objetivo em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema de atuação emergja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para comunicação; uma forma de arte; transformação; produz detalhes e relações como um todo orgânico; processo vivo.” (SPOLIN, 2001, p. 341)

Portanto, o significado de improvisação não tem a ver com a falta de preparação ou descaso com a atividade, mas sim com a possibilidade de criação e comunicação.

Embora PINTO (1984) não aponte em seu trabalho a metodologia de SPOLIN, pois relata a sua experiência com o GRUPARTE e como o grupo adquiriu um método próprio para ensinar teatro, ela também adota como fundamentação o jogo dramático de PIAGET. Discute a teatralidade na vida do indivíduo desde o tempo primitivo, em rituais e danças folclóricas, afirmando ser a teatralidade a transformação simbólica a partir da linguagem.

“O jogo e a dramatização são maneiras simples e espontâneas de relacionamento humano e essenciais na organização das sociedades, pois têm caráter de ação coletiva e cultural. Podemos dizer que o lúdico e a teatralidade são elementos que se completam formando um só. Um integra o outro.”(PINTO, 1984, p. 41)

A relação entre brincadeira e interpretação intensificou-se no decorrer das leituras, pois várias dissertações utilizavam o jogo simbólico (ou dramático) de Jean Piaget como fundamento. Em todos os trabalhos também pôde-se evidenciar (implícita ou explicitamente) a ênfase na atividade dramática como possibilitadora da criação.

PINTO (1984), em seu trabalho, enfatiza a Dimensão Humana do processo de criação e afirma que o estético não é prioridade do artista.

“A arte está pois contida na realidade cotidiana e, quando ela se transforma em criação artística, reproduz tal realidade, não no sentido da imitação, porém no da construção de uma nova realidade .” (...)

“Reportamo-nos novamente ao jogo dramático, ele é um jogo de criação conjunta que se apóia na linguagem dramática. Por ser um processo de criação, de transformação da realidade em linguagem artística onde os atuantes estão expressando a sua compreensão de mundo é um fazer artístico e, portanto, possui um caráter estético.”(PINTO, 1984, p. 67/68)

A criação tem a ver com a realidade vivida, ou seja, tem um contexto histórico e social e envolve regras que pertencem à sociedade na qual o indivíduo ou grupo está inserido, portanto o indivíduo não pode ser isolado da sociedade em que vive.

JAPIASSU (1999), com sua dissertação, inaugura na ECA uma nova abordagem para o estudo dos jogos teatrais, utilizando a teoria histórico-cultural. Ele propõe o ensino de teatro para uma sala multisseriada em uma escola pública de Ensino Fundamental. Utiliza como metodologia o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, relacionando-o com o processo de formação de conceitos na ontogênese humana e com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Lev Semenovitch Vigotsky.

“De um lado, o processo ontogenético de formação de conceitos conforme descrito por Lev Vigotsky, fundamenta-se no uso de palavras cujos significados evoluem ao longo do processo de internalização da cultura pelo sujeito – e das articulações que este último experimenta e desenvolve entre conceitos científicos ou

sociais e conceitos cotidianos. De outro, é possível verificar que Viola Spolin constrói seu sistema de jogos teatrais em torno do conceito cotidiano de Jogo com Regras. A partir dele, ela conduz a apropriação intuitiva do conceito social de COOPERAÇÃO – subjacente às práticas culturais coletivas humanas. Essa apropriação intuitiva, por parte dos jogadores, de categorias muito abstratas, através da moldura dos jogos com regras, possibilita aos poucos que se dê o aprendizado de complexos conceitos teatrais (sociais) entre os quais o conceito de fisicalização, destacado nesta dissertação.”(JAPIASSU, 1999, p. 28,29)

Em minhas leituras ficara evidente que a prioridade de se trabalhar com atividades teatrais não estava em seu produto final: a apresentação. Aliás, não era necessário ter uma peça completa com papéis fixos, o mais importante era possibilitar a todos a criação, respeitando sua maneira de ser, desafiar a criança a solucionar um problema para comunicação e descobrir a melhor maneira de demonstrar a resolução da questão, através da expressão e do envolvimento com o grupo.

Para respeitar a maneira de ser do indivíduo é necessário conhecer como se dá o seu desenvolvimento e principalmente considerá-lo dentro da sociedade em que vive. Para possibilitar a criação não bastava escolher um tema ou peça de teatro e ensaiá-la e apresentá-la com as crianças, pois o objetivo do ensino não está apenas na imitação, mas também no desenvolvimento e na criação, na possibilidade de proporcionar ao indivíduo pensar sobre o tema problematizado considerando não só o seu conhecimento cognitivo, mas o que é socialmente apreendido, incluindo os valores, os papéis sociais e as regras da sociedade, colaborando dessa forma para a apropriação das relações sociais.

O professor tem um papel importantíssimo na atividade teatral ao promover desafios e principalmente orientar (não limitar), através de provocações ao pensamento do indivíduo, o seu desenvolvimento.

A abordagem histórico-cultural vigotskiana associada ao teatro vislumbrou para mim uma nova fonte de descobertas e pareceu-me o melhor caminho para responder à minha questão.

CAPÍTULO 2

A abordagem histórico-cultural Vigotskiana e a atividade teatral

Este capítulo propõe conhecer um pouco mais da teoria Vigotskiana, principalmente no que concerne à atividade teatral, ao jogo protagonizado e ao desenvolvimento Infantil.

A princípio, abordo o conceito de criação, segundo VIGOTSKI (1987), e dessa forma certifico-me de que todo o indivíduo é capaz de criar, sendo que na infância a criação se dá, principalmente, através dos jogos e das atividades teatrais.

Ciente da importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, parto para sua breve contextualização histórica, evidenciando que ao longo do tempo a função da brincadeira e o sentido do brinquedo mudaram. O que na antiguidade era oferecido à criança, pelo adulto, com a finalidade de prepará-la para o trabalho e garantir assim a sua sobrevivência, na atualidade não tem essa função (sobrevivência), ou seja, o adulto oferece o brinquedo para a criança com o intuito de que ela brinque.

Caminho, então, para o estudo do desenvolvimento infantil, segundo a teoria histórico-cultural, primeiro enfatizando a importância da brincadeira na vida da criança e sua evolução a cada necessidade do desenvolvimento. A partir daí, procuro ater-me a cada fase: a atividade objetivadora que consiste na interação da criança com o adulto (mediador), com o objeto e com o mundo circundante; a atividade principal da criança pré-escolar, mais especificamente a brincadeira; nesse momento dou ênfase ao jogo protagonizado; e a seguir, diferencio e

caracterizo a atividade teatral e o jogo protagonizado, segundo o referencial escolhido. Finalizando este capítulo relaciono a atividade teatral e o jogo protagonizado como Zona de Desenvolvimento Próximo, principal contribuição para o desenvolvimento infantil.

2.1 A criação

A partir das leituras realizadas pude destacar a importância da criação na atividade teatral. Convém agora aprofundar o conhecimento sobre o significado da palavra criação à luz do referencial escolhido.

Segundo VIGOTSKI (1987), ao nascer, o indivíduo é inserido em um mundo já existente, com uma estrutura montada onde existem equipamentos, materiais, maneiras de viver, enfim um grande legado de conhecimentos intelectuais, materiais e sociais, dos quais ele terá que se apropriar. Estes conhecimentos e esta estrutura existente no mundo que nos rodeia não surgiu de modo natural, mas necessitou ser descoberto e inventado pelo Homem através de sua ação neste mundo, mais propriamente através da atividade humana.

Descobrir e inventar não são “dons especiais” destinados a pessoas privilegiadas, artistas, intelectuais, ou gênios que possuem uma inteligência sobrenatural. O indivíduo, independente de sua posição social ou seu grau de estudo, é capaz de inventar.

Erroneamente são consideradas criações apenas as grandes invenções tecnológicas, artísticas ou científicas, reconhecidas pelo mundo e cujos inventores

podemos identificar. Acontece que cotidianamente as pessoas comuns inventam coisas que facilitam sua vida, ou seja, tudo o que existe no mundo e não é natural, por mais simples que possa parecer, é fruto da criação humana. Podemos dizer que são fantasias concretizadas. Convém explicar que fantasia para VIGOTSKI (1987), não é algo alheio à realidade, que nasce de devaneios sem bases concretas. A fantasia é uma função cerebral necessária ao desenvolvimento e progresso humano, que nasce das experiências vividas pelo indivíduo, suas emoções e sentimentos, sua memória e o conhecimento acumulado, que se combinam com o fantástico e resultam numa criação totalmente nova.

A atividade humana, segundo VIGOTSKI (1987) acontece através de dois impulsos: o impulso reprodutivo e o impulso criador.

O impulso reprodutivo está vinculado à memória e ajuda o indivíduo a conhecer o mundo que o cerca, fixando hábitos através da capacidade de relembrar experiências vividas e a utilizá-las em situações idênticas.

O impulso criador ou combinador é a capacidade do indivíduo modificar seu mundo presente e projetar o futuro, combinando o conhecimento adquirido com suposições e assim criar uma nova idéia.

“Atividade criadora é toda a atividade que cria novas imagens, novas ações em que o cérebro é capaz de reelaborar e criar, com elementos de experiências passadas, novas normas e delineamentos.” (VIGOTSKI, 1987, p. 9)³

³ A tradução é minha.

Portanto, o indivíduo não pode criar a partir do nada, ele necessita ter como base as suas experiências passadas, ou seja, a imaginação tem sua origem na realidade, nas experiências vividas.

Todo o indivíduo é capaz de criar, mas dependendo de seu desenvolvimento, a atividade em que a criação ocorre e a forma como ocorre são diferentes. Na infância a atividade criadora acontece através dos jogos.

“É verdade que em seus jogos as crianças reproduzem tudo o que vêem, porém, é bem sabido o imenso papel que pertence à imitação nos jogos infantis. As imitações são reflexos do que as crianças vêem e ouvem dos adultos, tais elementos da experiência distante nunca são levados pela criança a seus jogos como eram na realidade. As crianças não se limitam em seus jogos a recordar as experiências vividas, mas as elaboram criativamente combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com suas necessidades. É o afã que sentem de fantasiarem as coisas, o reflexo de sua atividade imaginativa, como os jogos.” (VIGOTSKI 1987, p. 12)⁴

A criação humana origina-se no conhecimento do indivíduo utilizando como base as experiências realizadas. Ela surge mediante um problema, uma necessidade ou desejo e é movida pelo sentimento, emoção e pensamento.

Visto que a base da atividade criativa está na experiência vivida, fica óbvio que ela não ocorre na criança da mesma maneira que no adulto, muito menos com a mesma qualidade e possibilidade de combinações, pois a quantidade de experiências é muito inferior. A atividade criativa evolui gradativamente, respeitando cada etapa de desenvolvimento do indivíduo, e transforma-se à medida que se ampliam suas experiências e conhecimentos. Durante a infância a criança não consegue dominar sua atividade imaginativa atribuindo a ela grande

⁴ A tradução é minha.

credibilidade. Este controle surge gradativamente e torna-se pleno na idade adulta.

À medida que se atribui à criação o significado de fazer algo novo, pode-se dizer que ela está presente em todas as etapas do desenvolvimento do indivíduo, incluindo, então, a infância.

A atividade teatral para as crianças poderia, assim, propiciar a atividade criativa. Vimos que na infância a criança ainda não tem o controle sobre sua imaginação, atribuindo a ela credibilidade, o que explica a necessidade de realizar concretamente suas fantasias. Já o adulto realiza suas fantasias através dos sonhos. A criança satisfaz esta necessidade através dos jogos e é nesse sentido que a dramatização está relacionada.

“O teatro está mais ligado que qualquer outra forma de criação artística com os jogos, onde reside a raiz de toda a criação infantil e é por ela a mais sincretizada, ou seja, contém em si elementos dos mais diversos tipos de arte. E por certo que neles reside o mais alto valor da representação teatral infantil, fonte de inspiração e de material para os mais diversos aspectos da arte das crianças.” (VIGOTSKI, 1987, p. 86, 87)⁵

No texto, VIGOTSKI (1987) enfatiza o trabalho com teatro na idade escolar, ou seja, a partir dos sete anos, e valoriza todo o trabalho teatral como forma de propiciar a atividade criativa. Desde a autoria do texto até a confecção do cenário, tudo deve estar a cargo das crianças, o fazer pertence a elas, pois, este excita a imaginação e a criação técnica. Para validar sua afirmação o autor cita Petrova:

⁵ A tradução é minha.

“O drama como forma de expressão das impressões vividas, disse Petrova, repousa intensamente na natureza das crianças e encontra sua expressão espontaneamente com independência dos desejos adultos. A criança mimetiza as impressões externas que percebe no meio que a rodeia. Com a força de seu instinto e de sua imaginação, a criança cria as situações e o ambiente que a vida não a proporciona para improvisar impulsos emocionais (heroísmo, ousadia, abnegação). “ (VIGOTSKI, 1987, p. 85)⁶

O autor afirma que, a cada fase de desenvolvimento, a atividade criadora é expressa de forma diferente. No texto, a referência ao teatro acontece a partir da idade escolar, tornando-se primordial descobrir como a atividade criadora acontece na idade pré-escolar e, principalmente, aprofundar a relação existente entre a atividade criadora e o jogo. A necessidade de se estudar a questão do jogo na infância evidenciou-se em todos os textos referentes ao teatro, mas foi na leitura de VIGOTSKI que encontrei a base para fortalecer minha pesquisa, mais especificamente na frase em que define o jogo como a raiz de toda a criação infantil.

2.2 No princípio brincar era... uma questão de sobrevivência...

Para VIGOTSKI, segundo ELKONIN (1998), a brincadeira⁷ não é uma aquisição da modernidade, muito menos, decorrência da evolução da humanidade. Sua origem é contemporânea aos primórdios da sociedade e surgiu

⁶ A tradução é minha.

⁷ Convém ressaltar a definição atribuída à brincadeira, ao brinquedo e ao jogo neste trabalho. Entende-se por brincadeira a realização de uma atividade lúdica realizada pela criança e necessária ao seu desenvolvimento psíquico. Define-se brinquedo o objeto que é suporte para a brincadeira e jogo como uma forma de brincadeira.

pela necessidade de preparar as crianças para sobreviverem e atuarem no mundo.

Brinquedos, como o fuso, a corda e o pião, foram desenvolvidos para inserir as crianças em atividades que seriam prioritárias na vida adulta, dessa forma as crianças estariam exercitando-se e tornando-se ágeis no domínio de capacidades fundamentais para sua existência. O arco e a flecha em tribos primárias eram instrumentos cotidianos para a criança. Adaptados ao seu tamanho, tornavam-se gradualmente mais complicados e eram utilizados para a caça de pequenos animais na busca de aperfeiçoamento e domínio das armas. A criança que se destacava na prática dessa atividade era valorizada como futuro caçador. O arco e a flecha eram então instrumentos importantíssimos para a sobrevivência (alimentação) da tribo e para sua proteção. Com o surgimento da arma de fogo esses instrumentos deixaram de ser fundamentais para a sobrevivência e, embora ainda existam nas mãos da criança, o objetivo e o tempo de utilização se modificaram. O arco e a flecha deixaram de ocupar lugar de destaque em sua vida.

A brincadeira tinha, então, o objetivo de inserir a criança no mundo do trabalho adulto e, muitas vezes, ela até participava dessas atividades. Os adultos eram responsáveis por transferir os conhecimentos da sociedade às suas crianças e ao mesmo tempo deveriam cumprir suas obrigações laborais (para subsistência). Acompanhar os pais na execução de suas tarefas era a única forma de fazê-los aprender e para tanto, instrumentos semelhantes aos utilizados pelos adultos foram criados em tamanho menor para as crianças.

Com a criação de uma instituição específica para transmitir os conhecimentos acumulados da humanidade, a escola propriamente, a responsabilidade do adulto, principalmente da família mudou. As crianças não participavam mais ativamente das tarefas laborais da comunidade e os brinquedos deixaram de ser “miniferramentas” essenciais para a prática do dia-a-

dia infantil. A exigência da família quanto ao seu manuseio também mudou, deixando mais livre a sua utilização.

A evolução da sociedade, as grandes descobertas e transformações facilitaram a satisfação das necessidades da humanidade, e a sobrevivência do indivíduo atualmente depende de outras habilidades. Embora a interação social e o trabalho, ainda hoje, sejam essenciais, estes acontecem de forma diferente. Os brinquedos continuam existindo, muitos ainda com as mesmas características dos primórdios da sociedade. O que mudou foi a conotação é atribuída a eles, não mais com o objetivo de preparar habilidades específicas para a sobrevivência e sim com o objetivo fundamentado neles mesmos, ou seja, brincar pelo brincar.

A instituição escolar criada para transmitir o conhecimento acumulado da humanidade, em muitas culturas, não valorizou a brincadeira como forma de inserção no trabalho, separando-o de suas atividades. Criou outras formas mais acadêmicas de ensino. O brincar foi então marginalizado, criou-se o momento de brincar (lazer) e o momento de estudar (aprender), e o lugar de aprender não era considerado um lugar para brincar.

Para VIGOTSKI e ELKONIN (1998), o espaço ocupado pela brincadeira em uma sociedade depende de como ele é entendido e principalmente do lugar assumido pela criança dentro da sociedade. Sua importância é refletida pela instituição escolar e responsável pelo espaço da brincadeira dentro da instituição.

2.3 Trajetória da brincadeira na vida da criança

Segundo ELKONIN (1998), durante a infância as crianças têm contato com o mundo através da manipulação dos objetos que as rodeiam. Utilizando a forma

lúdica para a reprodução das ações humanas, as crianças vão além da simples exploração do objeto e através dele penetram no complexo mundo humano assimilando-o. A brincadeira não pode, então, ser considerada apenas um ato instintivo, como nos animais, pois nasce da necessidade de a criança assimilar o mundo humano. À medida que a criança aprofunda este envolvimento em sua maneira de perceber o mundo, este mundo se altera e por conseqüência o conteúdo de suas brincadeiras também se modifica. A compreensão do mundo humano pela criança acontece como num processo de lapidação a medida em que lhe são possibilitadas atividades que tornem o domínio deste mundo um desafio e propiciem o seu desenvolvimento.

O adulto realiza atividades visando à sua sobrevivência e conforto, sendo assim as atividades realizadas sob a forma de trabalho têm como objetivo a satisfação de suas necessidades. A criança não precisa se preocupar com sua sobrevivência, pois cabe ao adulto suprir suas necessidades. Diferente do adulto, a realização de atividades pela criança não está efetivamente ligada à manutenção do bem-estar (alimentação, saúde, conforto). Sua motivação não se encontra no alcance de um objetivo, mas na realização da própria atividade (tem o fim nela mesma).

O propósito fundamental da realização de uma atividade, ou seja, o que “está por trás” desta motivação da criança para realizar algo que não tem um sentido aparente, decorre de uma necessidade psicológica. Determinadas atividades em determinados momentos podem contribuir para o desenvolvimento psíquico da criança.

“Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este

modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência". (LEONTIEV, 1998, p. 63)

Para LEONTIEV (1998), o desenvolvimento infantil é determinado pela própria vida da criança e conseqüentemente por sua atividade. Desde o nascimento, a criança está em contato com o mundo e essa interação proporciona o seu desenvolvimento mediante a conquista e superação de níveis (de desenvolvimento). Em cada um desses níveis, a criança realiza atividades diferentes que caracterizam esses progressos e são responsáveis por eles. Portanto, não é qualquer atividade que possibilita o desenvolvimento, mas existe atividade específica em cada estágio do desenvolvimento do indivíduo que é denominada a atividade principal⁸

"A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento". (LEONTIEV, 1998, p. 65)

Podemos dizer que os estágios de desenvolvimento psíquico são norteados por uma sucessão de atividades principais, as quais têm como conteúdos: a brincadeira, o estudo sistemático na escola e o trabalho. As mudanças de estágio

⁸ "Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividades e dentro da qual eles são diferenciados. (...) É a atividade da qual dependem de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (...), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade."(LEONTIEV, 1998)

ocorrem quando a criança se dá conta de que o lugar que vem ocupando nas relações humanas não corresponde às suas potencialidades e busca alterá-lo, reorganizando sua atividade.

Muitas vezes, essa reorganização pode ser acompanhada por crises, o que indica que as mudanças no desenvolvimento não ocorreram a tempo.

“Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada.” (LEONTIEV, 1998, p. 67)

E esse "controle" acontece através de uma educação que corresponda às suas potencialidades em mudança. Vejamos, então, quais são os estágios do desenvolvimento infantil, segundo a teoria histórico-cultural.

2.4 A atividade objetivadora

Segundo LEONTIEV (1998), é através da brincadeira que a criança tem acesso ao mundo humano, esforçando-se para ser e fazer o que os adultos fazem. Ela favorece seu desenvolvimento interior, o que determina o lugar que a criança ocupa dentro do sistema de relações humanas. Quanto mais assimilar esse mundo e souber manipular seus objetos, maior destaque e atuação terá dentro do sistema.

O domínio das funções dos objetos dentro da sociedade não nasce com a criança, ela tem que aprender com algum adulto como determinado objeto é utilizado dentro da cultura em que vive.

Diferente dos autores que acreditam na brincadeira como uma necessidade biológica e que, por conseqüência, tem sua origem no interior do indivíduo, independente do mundo circundante, segundo ELKONIN (1998), VIGOTSKI, acredita que a brincadeira tem sua origem na interação do adulto com a criança. A criança interage com o adulto desde que nasce. Para ele, a brincadeira surge a partir do envolvimento da criança com o mundo do qual faz parte. Esse envolvimento torna-se primordial para que a criança entre em contato com as relações sociais que o permeiam e através da brincadeira possa vivenciá-las, apreendê-las e refletir sobre elas, o que possibilita seu desenvolvimento e participação no mundo em que vive.

A vivência com o objeto é proporcionada em situações criadas pelo adulto, suscitando à criança a concentração no objeto. Portanto, um ambiente favorável ao desenvolvimento dessas manipulações, deve ser motivado pela confiança da criança no adulto e nas variações de situações criadas para permitir as manipulações. Convém ressaltar que o adulto é o modelo da ação, a criança somente manipula o objeto após o adulto tê-lo manipulado. Dessa forma o relacionamento adulto/criança não acontece diretamente, mas através da relação “criança-ações com o objeto-adulto”. (ELKONIN, 1998).

“Toda ação de uma criança com um objeto, realizada sobretudo no transcurso da sua formação, não só está orientada para obter um determinado resultado material mas, além disso, o que não é menos importante, para assegurar o seu êxito mediante as relações que podem estabelecer-se entre o adulto e a criança durante a ação ou no final desta.

Ao realizá-la, a criança antecipa emocionalmente as conseqüências sociais do seu cumprimento, ou seja, da avaliação positiva ou negativa por parte do adulto.” (ELKONIN, 1998, p. 220)

A essa ação da criança (do nascimento até a fase pré-escolar) com o objeto, dá-se o nome de atividade objetivadora. Ela é a atividade principal desse período (primeira infância), ou seja, seu interesse é a assimilação de novas ações com os objetos e quem as ensina é o adulto.

Através dessa exploração e principalmente do ensinamento do uso do objeto pelo adulto, ela assimila o significado permanente do objeto e ao mesmo tempo as regras do comportamento social.

Atividade objetivadora

1ª fase: uso indiscriminado do objeto.

2ª fase: uso do objeto apenas em sua função direta.

3ª fase: uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica.
(MUKHINA, 1996, p.109)

Para contribuir com o desenvolvimento psíquico da criança, as ações devem ter um certo grau de dificuldade de modo que exijam que se force a psique.

MUKHINA (1996) afirma que nessa fase, essas ações são as correlativas (que forçam o estabelecimento da relação espacial entre dois ou mais objetos) e as instrumentais (onde a criança se serve de um instrumento para agir sobre outro objeto). É o adulto quem proporciona e orienta essas ações mostrando o uso do objeto, corrigindo erros e incentivando-a em novas tentativas.

À medida que as ações com os objetos se ampliam a criança começa a utilizar outra forma de apreendê-las não só com a imitação conjunta com o adulto, mas através da observação das ações adultas e das relações que as permeiam. Esse novo tipo de assimilação das ações proporciona à criança criar novos meios para executar essas ações adultas.

A observação amplia as possibilidades de ações e coloca em foco objetos que não participam do cotidiano infantil como: facas, aparelhos domésticos etc. A criança não mais se satisfaz apenas com as ações que o adulto permite e a incentiva fazer e busca condições para executar essas novas ações, com os novos objetos. Acontece que essas ações e objetos não fazem parte diretamente do universo infantil e torna-se necessário criar meios para manipulá-los. Surge, então, uma nova necessidade do desenvolvimento infantil, quando a atividade com o objeto dá lugar ao jogo protagonizado.

2.5 Atividade principal da criança pré-escolar

Durante a pré-escola, período de 4 a 6 anos (denominado por ELKONIN, 1998), a atividade dominante no desenvolvimento da criança é a brincadeira.

Nesse momento através da ação intensifica-se a tomada de consciência da criança perante o mundo objetivo. Segundo Leontiev:

“Este mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física”. (LEONTIEV, 1998, p. 120)

Muitas vezes, os objetos envolvidos nesse aprendizado não são adequados à criança, devido ao risco e impropriedade, mas não deixam de fazer parte do seu cotidiano. Instaura-se um conflito entre a necessidade de agir com os objetos do meio adulto e a impossibilidade de modos de ação. A criança resolve essa contradição entre o “querer fazer” e o “poder fazer” através da atividade lúdica, ou seja, a brincadeira. Entra em cena então o recurso da substituição, em que um objeto acaba transformando-se em outro, é preservado o conteúdo da ação, mas as condições e objetos reais são substituídos. Assim um graveto torna-se uma seringa de injeção e uma cadeira torna-se uma motocicleta, mas, isso não significa que a criança acredite realmente que se tratam de uma seringa ou uma motocicleta. A ilusão é necessária para o seu envolvimento e aprendizado (LEONTIEV, 1998).

Pode-se dizer, então, que a criança brinca não apenas para divertir-se ou pela doce ingenuidade infantil, mas porque a brincadeira tem uma função específica para seu desenvolvimento.

A brincadeira não é fonte da fantasia infantil, ela surge a partir da necessidade de a criança agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos, interpretando-o e compreendendo-o.

“Portanto, nas premissas psicológicas do jogo *não há elementos fantásticos*. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária.”

“É preciso acentuar que a ação, no brinquedo não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.”(LEONTIEV, 1998, p. 127)

Segundo VIGOTSKI, a atividade principal da criança pré-escolar é a brincadeira. Por meio dela a criança tem a vivência de situações que fisicamente ainda não poderia viver. Desta forma, mais que a simples representação de papéis sociais a brincadeira proporciona-lhe a interiorização e o desenvolvimento psíquico, transformando as funções inferiores (aquelas em que não há consciência no ato executado, como por exemplo, a atenção involuntária) em funções superiores (aquelas que o indivíduo utiliza conscientemente).

É exatamente essa consciência que reafirma que a brincadeira não deriva do imaginário infantil, mas do contato com a realidade e a necessidade de

compreendê-la e nela atuar. Ao brincar a criança desvincula o sentido da brincadeira do significado do objeto. Dessa maneira, mesmo sabendo que um graveto é um graveto e não uma seringa de injeção (mantém-se o significado e atributos) ele adquire um sentido especial durante a ação lúdica: uma seringa de injeção (LEONTIEV, 1998).

Cada sociedade tem sua própria cultura carregada de valores, hábitos e características que diferem das outras. Torna-se imprescindível ao indivíduo apreendê-la para viver bem e atuar dentro da sociedade. À medida que a criança se relaciona com os outros (adultos e crianças), vai adquirindo essa “bagagem social” e principalmente é através da brincadeira que ela pode pensar sobre essa cultura e construir seu próprio conhecimento, estabelecendo relações e comparações. Quanto maior a gama de oportunidades e a variedade de situações vivenciadas no brincar, maior será o desafio de pensar sobre essas situações e ampliar seu conhecimento sobre o mundo e as relações humanas, permitindo-lhe atuar e integrar-se com estes.

A utilização dos objetos na brincadeira tem por finalidade não só aprender sobre sua função, mas principalmente compreender os papéis e as relações sociais que ocorrem quando os adultos os utilizam. Portanto, quando a criança brinca de hospital, a sua preocupação não está na utilização correta do material, mas em como as pessoas envolvidas os manipulam, nas relações sociais que permeiam aquele local, em comportamentos e atitudes de cada profissional. Não se trata de imitar determinada pessoa em gestos e atitudes, mas representar a ação de forma geral.

Torna-se clara a importância das brincadeiras em grupo a fim de estabelecer relações com outras pessoas, respeitar as regras estabelecidas, controlar seu comportamento e desejo, respeitando as ações dos outros e o propósito definido. Para VIGOTSKI,

“a criança vê a atividade dos adultos que a rodeiam, imita-a e transforma-a em jogo, e no jogo adquire as relações sociais fundamentais e frequenta a escola do seu futuro desenvolvimento social. “ (ELKONIN,1998, p. 199)

Somente com o fim do primeiro período da infância por volta dos três anos surgem as primeiras características de transição da atividade objetivadora para o jogo protagonizado. A partir do momento em que a criança não só se preocupa com a execução da ação com os objetos, mas também prioriza assumir o papel social ao qual se refere determinada ação, aparecem os primeiros indícios do jogo protagonizado. Para melhor explicar o jogo de papéis utilizo-me de uma tradução de BOMTEMPO (1999), sobre o original em inglês de ELKONIN.

“Assim são criadas as pré-condições para o jogo de papéis propriamente dito, cujo desenvolvimento ocorre na pré -escola. A interpretação do papel do adulto pela criança é uma forma original de simbolização. A criança passa do brinquedo, cujo conteúdo básico é a reprodução das atividades dos adultos com objetos, para o brinquedo, cujo conteúdo básico torna-se a reprodução das relações de adultos entre si ou crianças. A mudança no conteúdo da brincadeira da criança está intimamente relacionada com a mudança na natureza das atividades apresentadas por ela. O jogo simbólico constitui, assim, mais do que um objeto da própria atividade, um expressivo gesto acompanhado pela fala.”(BOMTEMPO 1999, p. 63,64)

Para VIGOTSKI e ELKONIN (1998), a principal brincadeira da criança pré-escolar é o jogo protagonizado. É através do papel assumido na interpretação de papéis que a criança transforma suas ações diante da realidade, sendo a unidade fundamental do jogo constituída pelo papel e as ações dele decorrentes.

“No homem, é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais.”(ELKONIN,1998, p. 20)

2.6 O jogo protagonizado

Por volta dos quatro anos de idade a criança começa a se preocupar com as relações sociais. Sua atenção dirige-se ao indivíduo (adulto ou criança) mais precisamente ao lugar que ele ocupa na sociedade. E é através da representação de papéis que a criança assume esse lugar (que não é, ou não pode ser seu) e pensa sobre essas relações. O destaque dado ao indivíduo como modelo de atuação possibilita à criança transcender seu nível de pensamento para níveis mais complexos.

O jogo protagonizado requer a direção do adulto e essa direção deve ser diferente em cada etapa do desenvolvimento infantil, portanto o jogo nunca é espontâneo e sim reflexo das relações sociais.

Através do jogo a criança reconstitui as relações sociais presenciadas no mundo circundante, principalmente assumindo o papel dos indivíduos (adulto ou criança) que lhe são mais íntimos. É por meio do jogo que a criança desenvolve sua consciência e sua postura pessoal em relação aos outros. Portanto acontecem dois momentos no jogo: o primeiro é assumir o modelo de conduta do papel representado e o segundo é a comparação e a verificação do seu próprio comportamento (ELKONIN, 1998).

O jogo protagonizado possibilita à criança vivenciar situações as quais ainda não está apta a realizar como, por exemplo, ser mãe ou pilotar um avião. A representação de um papel determinado, ser mãe ou outro qualquer, implica aceitar uma série de características que compõe o personagem. Essas características englobam: tarefas, regras, direitos, deveres, atitudes e obrigações para com as outras pessoas, ou seja, a criança por meio do jogo protagonizado entra no mundo das relações sociais.

Por outro lado, no jogo protagonizado a criança entra em contato com outras pessoas, que possuem desejos, opiniões e maneiras de ser que podem divergir da sua. Para que o objetivo comum do grupo, que pode ser sintetizado em sua própria manutenção, seja atingido é necessário que cada integrante do grupo colabore.

Cada indivíduo do grupo, além da representação do papel que ocorre no jogo e engloba direitos e deveres, possui também direitos e deveres no plano real, que está compreendido nas relações que acontecem no grupo, no decorrer do jogo.

Para realizar a atividade lúdica a criança depende de outras crianças, e para que o jogo aconteça, elas precisam estabelecer regras de convivência, em que a satisfação do grupo, que depende da manutenção das regras impostas, sobreponha-se à satisfação pessoal. As crianças aprendem a fazer concessões para manter o jogo.

A atividade lúdica ou brincadeira é composta de papéis sociais e é óbvio que estes papéis são retirados da própria sociedade, melhor dizendo, da realidade circundante que engloba o cotidiano da criança: a família, a escola, o trabalho das pessoas e os acontecimentos sociais, históricos, artísticos, científicos e

tecnológicos. Ex: embora a criança ainda não compreenda a complexidade do conceito científico da clonagem, ela brinca de clone.

O fio condutor que tece o jogo protagonizado é o argumento. Ele determina a ordem dos acontecimentos, os papéis a serem assumidos e o cumprimento rigoroso dos requisitos de cada papel. O argumento é o responsável pela criação da situação imaginária.

O argumento da representação dramática nos jogos infantis é extraído da realidade vivida. A quantidade de experiências que a criança vive denomina a complexidade e variedade do argumento. As crianças maiores possuem um conhecimento mais amplo da realidade e têm conseqüentemente maior amplitude de argumentos do que as crianças menores.

Crianças de diferentes idades podem utilizar o mesmo argumento em seus jogos, mas de acordo com o seu conhecimento sobre o papel selecionado, cada uma irá priorizar, como essenciais ao papel, diferentes atividades que ao seu ver são características fundamentais para a representação. Esse conhecimento é denominado conteúdo do jogo.

“O conteúdo do jogo é o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto”.
(MUKHINA, 1996, p. 157)

O argumento do jogo e o seu conteúdo são baseados em aspectos da realidade vivida. Sendo assim, para que o jogo seja enriquecido, as situações que promovem o contato da criança com a realidade devem ser qualitativas e acontecer com frequência.

A realidade da qual a criança participa influi no conteúdo do jogo e nos papéis que a criança assume, devido à quantidade de experiências vividas e conseqüentemente será diferente para cada faixa etária. A idade pré-escolar se divide em três fases e, na superação de cada uma delas, o conteúdo é transformado.

“A reprodução das ações reais dos adultos converte-se no conteúdo principal dos jogos dos pré-escolares mais novos.”(MUKHINA, 1996, p. 157)

“O conteúdo dos jogos dramáticos do pré-escolar em idade média são as relações entre as pessoas” (MUKHINA,1996, p. 159)

“O conteúdo do jogo dramático dos pré-escolares mais velhos é o respeito às regras resultantes do papel que assumiram.”(MUKHINA, 1996, p.160)

A realidade do mundo circundante pode ser dividida em duas esferas: a esfera dos objetos e a esfera das atividades das pessoas (relações estabelecidas).

Quanto mais complexo o argumento, quanto mais evolui a capacidade de planejar ações conjuntas com outras crianças, mais profunda é a necessidade de ajustar-se ao grupo, de fixar o seu lugar entre os participantes e se comportar de acordo com a situação do jogo. Para tanto, torna-se prioritário o exercício da comunicação, da memória e da atenção.

“Os fatos obtidos em todas essas pesquisas evidenciam que o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*; *dar de comer* com a colher; *dar de comer* com a colher à *boneca*; *dar de comer* à boneca *como a mãe*; tal é, de maneira

esquemática, o caminho para o jogo protagonizado".
(ELKONIN, 1998, p. 258, 259)

Dentro do jogo, os objetos podem ser substituídos em suas funções, mediante a necessidade da ação para a construção do papel a ser assumido. Por exemplo: se o papel assumido é de enfermeira e a criança não possui uma seringa que deverá ser requisito para a ação realizada, um graveto pode substituí-lo. Convém ressaltar que existe certo critério para a substituição e não é qualquer objeto que pode ser utilizado. Dessa forma, a criança busca algo semelhante, que possua alguma relação, portanto, uma bola não serve como seringa (LEONTIEV, 1998).

“A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico). No jogo revela-se a função semiótica em gestação da consciência infantil. Essa função se expressa através do jogo e se reveste de algumas características especiais. O substituto lúdico de um objeto pode ter com esse uma semelhança muito menor do que a que tem um desenho com a realidade que representa. Mas o substituto lúdico oferece a possibilidade de ser manuseado tal como se fosse o objeto que ele substitui. O pré-escolar escolhe os objetos substitutos apoiando-se nas relações reais dos objetos.”(MUKHINA, 1996, p. 155, 156)

À medida que as representações evoluem, a criança abandona o objeto como necessário para o jogo e passa a executar as ações de forma independente dos mesmos. As ações são agora executadas com atos mentais, o que principia o desenvolvimento da idéia.

“À luz das razões apresentadas, o jogo apresenta-se como atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala.”

“Essa via de desenvolvimento na direção dos atos mentais desligados dos objetos pelas significações é, ao mesmo tempo, o aparecimento das premissas para que se forme a idéia”.(ELKONIN,1998, p. 415)

Para o pré-escolar mais velho, o mais importante não é o objeto e sim o respeito às regras de conduta. O cumprimento do papel depende da ordem estabelecida dentro do jogo. A regra garante que o delineamento do papel seja fiel ao comportamento do “personagem” assumido.

“Todos os fatos apresentados evidenciam com suficiente força que no jogo se reestrutura substancialmente a conduta da criança, tornando-se arbitrada. Entendemos por conduta arbitrada a que se apresenta em conformidade com o modelo (independente de se dar em forma de ato de outra pessoa ou regra manifesta) e que se verifica por confrontação com tal modelo.”(ELKONIN,1998, p. 417)

Na idade pré-escolar, o adulto passa a cobrar intensivamente as regras de conduta social da criança e passa a confiar-lhe tarefas mais complexas, o que amplia o círculo de pessoas do qual a criança faz parte e proporciona à criança observar as relações mútuas que os adultos estabelecem entre si. A criança aprende a colaboração e o respeito aos interesses e opiniões das outras pessoas, controlando sua conduta. O adulto é o principal modelo de conduta para a formação social da criança.

A criança procura assimilar as regras avaliando o seu comportamento e as relações com as outras crianças, buscando no adulto a confirmação para uma regra geral através de um processo de violação e restabelecimento das regras.

O contato permanente e variado com outras crianças é fundamental para que a criança aprenda a relacionar-se com o grupo (sociedade infantil), impor seus direitos e respeitar o direito dos outros, aplicar as regras sociais em situações reais de convivência. A criança ocupa um lugar determinado no grupo de acordo com a opinião dele e podem surgir líderes, crianças populares e impopulares, cabendo ao educador criar um clima equilibrado no grupo.

Para o desenvolvimento da personalidade o jogo é a atividade mais importante:

“As ações e as relações que a criança interpreta no jogo de acordo com o seu papel lhe permitem compreender melhor o comportamento, sentimentos e as atitudes dos adultos, mas isso não significa que ela assimila essas experiências”(…) “Nas relações reais que surgem em torno do jogo, nas discussões sobre o conteúdo do jogo, na distribuição dos papéis etc., a criança aprende a respeitar os interesses do companheiro a cooperar no empreendimento comum. Com frequência, a organização e a evolução ao jogo geram conflitos devido à incapacidade da criança de harmonizar planos e as ações. Nesses casos, faz-se necessária a ajuda do educador.”(MUKHINA, 1996, p. 196)

“Depende do educador que as relações entre as crianças no jogo tenham efeito positivo para a educação. Quando é necessário, o educador indica às crianças o argumento do jogo, observa como se distribuem os papéis (às vezes intervém com tato) e vigia para que as crianças atuem de forma coordenada”(MUKHINA, 1996, p. 198)

Quanto mais complexo o jogo e maior o número de participantes, maior a exigência para a conduta da criança e maior seu valor pedagógico.

ELKONIN (1998) nos apresenta, baseando-se nos resultados de pesquisas específicas sobre o assunto, quatro fases no acatamento das regras no jogo protagonizado:

Primeira fase: Não há regras, uma vez que de fato, também não há papel. Nestes casos, é natural que triunfe o impulso direto ou o desejo momentâneo.

Segunda fase: A regra ainda não se manifesta claramente, mas nos casos de conflito vence o desejo direto de atuar com o objeto.

Terceira fase: A regra entra claramente em função, mas ainda não determina de todo a conduta e é infringida ao surgir o desejo de realizar outra ação atrativa.

Quarta fase: A conduta é determinada pelos papéis assumidos, no seio dos quais se manifesta claramente a regra de conduta. Na luta entre a regra e o desejo de realizar uma nova ação prazerosa vence a regra. (ELKONIN, 1998, p. 322, 323)

O confronto entre a conduta apresentada em conformidade com o modelo representado e a própria conduta da criança não é outra atitude senão a sua própria reflexão. Essa reflexão possibilita o seu desenvolvimento interior e a mudança de lugar ocupado dentro da sociedade da qual faz parte. O brincar, mais que recrear e aprender papéis, possibilita à criança: interpretar, estruturar pensamentos e abstrair, o que conduz a uma etapa cognitiva mais elaborada.

Vimos a importância do Jogo protagonizado para o desenvolvimento infantil, ou seja, retornando à nossa questão sobre a possibilidade de o teatro contribuir para o desenvolvimento infantil, temos nessa perspectiva a resposta: sim. Mas convém explicitar o como.

2.7 O teatro como atividade que contribui para o desenvolvimento infantil

No desenvolvimento deste trabalho alguns conceitos têm se destacado como essenciais para as atividades teatrais e convém, agora, explicitá-los e diferenciá-los. Logo no primeiro capítulo, KOUDEIRA (1981), nos apresenta baseada na teoria de SPOLIN, a diferença entre o jogo dramático e o jogo teatral.

Visto que nossa proposta é investigar de que forma o teatro pode contribuir para o desenvolvimento infantil, é importante conhecer e compreender cada um desses conceitos, verificar a existência de uma possível ligação (ou não) entre eles, bem como suas semelhanças e diferenças, considerando o referencial teórico adotado.

LEONTIEV (1998) aponta o jogo de dramatização (jogo teatral) como diferente do jogo de enredo (jogo dramático). No jogo de enredo a criança brinca porque tem uma necessidade própria social. Para atender a essa necessidade infantil, a brincadeira evolui a princípio com a manipulação de um objeto (mediada pelo adulto), depois como reprodução de uma ação e gradativamente enfatiza as relações entre as pessoas e as regras sociais.

“Em jogos subjetivos ou de enredo, a criança que brinca atribui-se uma função social, humana, a qual ela desempenha em suas ações. Uma criança brinca de ser motorista ou professora de escola maternal etc., construindo uma situação apropriada e o enredo do jogo. Este é o conteúdo objetivo expresso do jogo que diretamente nos chama a atenção, mas em um jogo subjetivo há também, necessariamente, um outro elemento constitutivo. Esta é a regra da ação latente em qualquer papel de enredo. Quando uma criança assume um papel

em uma brincadeira, por exemplo, o de professora da escola maternal, ela se conduz de acordo com as regras de ação latentes a essa função social; ela organiza o comportamento das crianças à mesa, manda-as fazer suas sestras, e assim por diante.” (LEONTIEV, 1998, P.133)

A diferença entre os jogos de enredo e os jogos de dramatização, segundo LEONTIEV (1998), consiste em que no jogo de dramatização existe a intenção da criança no ato de comunicar algo para outras pessoas (platéia). Embora no jogo de enredo a criança necessariamente tem de se comunicar com os parceiros para que o jogo aconteça, tal comunicação é espontânea, ou seja, a criança não tem a consciência dessa necessidade, mesmo porque todos os participantes estão envolvidos no mesmo argumento. Ao brincar a criança não se preocupa em melhorar a qualidade dessa comunicação para que as pessoas não envolvidas compreendam os acontecimentos e o papel representado, aliás, pouco percebe a existência dos não participantes como platéia. No jogo de dramatização, a preocupação da criança não está somente na manutenção de um jogo que lhe dá prazer. A criança toma consciência da necessidade de comunicação com o público. Dessa maneira todas as suas atitudes são planejadas para atingir, com a melhor qualidade possível, seu objetivo: sensibilizar as pessoas que assistem a ela. Essa busca pela qualidade de comunicação coloca a criança em contato com diferentes maneiras de expressão, com técnicas e habilidades que até então não faziam parte de sua vida e, com isso, ela adquire novos conhecimentos conscientemente. Essa procura pelo domínio consciente de técnicas e habilidades específicas para a comunicação é semelhante à atividade estética.

“O jogo de dramatização desenvolvido já é uma espécie de atividade “pré-estética”. Seus principais atributos são analisados a seguir. Em primeiro lugar, diferentemente dos jogos de papel e das primeiras dramatizações, ele não reflete a atividade da personagem retratada de forma generalizada, mas reproduz aquilo que é típico nele. Por outro lado, não há uma imitação ou mímica

diretas; pelo contrário, estamos tratando aqui com uma deliberada construção artística guiada por alguma idéia inicial da criança. O segundo atributo principal do verdadeiro jogo de dramatização é que aquilo que se torna essencial para a criança não é apenas o fato de que ela está retratando a personagem cujo papel irá representar, mas também como ela o fará, quão perfeitamente ela comunicará o conteúdo objetivo expresso no papel. O jogo de dramatização é, assim, uma forma possível de transição para a atividade estética, com seu motivo característico que é o de afetar outras pessoas.”(LEONTIEV, 1998, p.141)

ELKONIN (1998) afirma que gradativamente o pré-escolar vai tomando consciência da intencionalidade de seus atos, começa a prestar atenção na qualidade de sua comunicação, chegando a expressar sua própria opinião sobre o seu trabalho e o dos outros. Em uma conversa com o professor e o grupo envolvido (o professor e o grupo são fundamentais para orientar esse percurso) sobre o desenvolvimento do trabalho ou sua atuação, podem-se apontar problemas, propor soluções, modificar comportamentos etc. Essa reflexão sobre as interpretações só é possível para os pré-escolares mais velhos, ou seja, para a idade a que se destina a atividade teatral.

“A esse respeito, há fundamentos para supor que o desenvolvimento da consciência pessoal da criança (ou seja, o realce para a consciência da criança, de suas relações com os outros e, por conseguinte, a sua postura pessoal e a sua propensão para ocupar uma outra postura) é resultado do jogo. Por último esses dados indicam que a atitude da criança em face do papel interpretado por ela também se desenvolve. É um pressuposto admissível que, no próprio começo do jogo, essa atitude ainda não existe para a consciência da criança e vai descobrindo-se pouco a pouco. Isso encontra expressão na completa ausência de discussões e crítica da interpretação de um papel pelas crianças pequenas e no estabelecimento dessas discussões a partir dos seis ou sete anos de idade”. (ELKONIN, 1998, p. 285)

Como vimos no capítulo 2, item 2.1, destinado a explicitar o conceito de Criação, VIGOTSKI (1987) afirma que todo o indivíduo é capaz de criar, pois a atividade criadora utiliza-se das experiências vividas para combinar novas imagens e criar algo totalmente novo. Para ele, a representação teatral constitui o aspecto mais freqüente da criação artística infantil. Portanto, a atividade teatral⁹ pode contribuir muito para o desenvolvimento infantil porque propicia a criação artística.

Todas as leituras indicam que geralmente o desenvolvimento dos jogos de dramatização ocorre com o pré-escolar mais velho, ou seja, crianças com aproximadamente seis anos. MUKHINA (1996) afirma que nessa fase o pré-escolar mais velho já abandonou sua dependência da ação com o objeto e interessa-se pelas relações entre as pessoas e as regras sociais. Suas brincadeiras são extraídas da realidade e regidas por um argumento e um conteúdo. E é capaz de realizar operações mentais permeadas pela fala. Portanto, o pré-escolar mais velho tem condições de comunicar algo a outra pessoa intencionalmente, requisito primordial para a atividade teatral.

Acontece que a fase pré-escolar não compreende apenas a faixa etária de seis anos, abrangendo as faixas etárias de quatro e cinco anos e, geralmente, os mais novos ainda não se preocupam com a comunicação para uma platéia, sua atenção está voltada para sua satisfação em realizar a atividade. Isso não significa que a vivência de papéis não lhes possa ser proporcionada, pois através dos jogos denominados por LEONTIEV (1998) como jogos de enredo e por ELKONIN (1996) como jogos protagonizados (denominação por mim escolhida para utilização), a criança na interpretação de papéis transforma suas ações diante da realidade.

⁹ A partir deste momento as atividades relacionadas como jogo dramatizado serão denominadas por mim como atividades teatrais.

Para VIGOTSKI (1987), o teatro se apresenta na infância sob a forma de jogo que, para ELKONIN (1998), toma a forma de jogo protagonizado. É através do jogo que a criança vivencia outros papéis sociais e pode chegar à criação.

Embora o adulto seja o grande responsável pela brincadeira na vida da criança, pois a criança brinca estimulada pela ação adulta em relação ao meio e às outras pessoas, independentemente da vontade do adulto, a brincadeira acontece, porque é assim que a criança interage e compreende o mundo. Ocorre que, como já visto anteriormente, o jogo protagonizado (modalidade de brincadeira) é a atividade principal da criança pré-escolar, aquela responsável pelas principais mudanças psíquicas, ou seja, a responsável pelo desenvolvimento do pré-escolar. É muito justificada, então, a preocupação do adulto, no caso o professor, em oferecer ricas e variadas experiências e oportunidades de jogo protagonizado para a criança.

Para MUKHINA (1996), no jogo protagonizado a possibilidade de viver outros papéis sociais traz consigo temas importantes relacionados à sociedade em que a criança vive e os quais ela necessita compreender para integrar-se e tornar-se participante e ativa dentro dela. Ao assumir um papel, a criança entra em contato com o mundo do trabalho e com o mundo das relações sociais, que inclui as regras sociais referentes àquele papel, adquirindo a capacidade de colocar-se no lugar do outro, aprendendo a tomar decisões e abdicar de seus desejos em favor da manutenção da regra estabelecida e do convívio coletivo. Trata-se de vivenciar diferentes situações para compreender o mundo em que vive.

Cabe ao adulto criar diferentes situações onde a criança possa vivenciar o jogo e conseqüentemente pensar sobre o mundo objetivo e sobre as diversas formas em que se dão as relações sociais.

Segundo ELKONIN (1998) e VIGOTSKI (1987), é através do jogo que a criança estabelece relações com as pessoas e o mundo em que vive e principalmente é através do jogo que ela pensa sobre os acontecimentos ao seu redor e desenvolve a atividade criadora.

Portanto, estamos falando de dois momentos importantes que devem ser propiciados para a criança, o jogo protagonizado e a atividade teatral.

Segundo VIGOTSKI (1987), no jogo protagonizado reside a origem da arte teatral na infância.

“Este espetáculo jogo se aproxima tanto da arte teatral que com frequência se apagam todas as diferenças entre ambos. É sabido que alguns pedagogos incluem o teatro entre os métodos de ensino, porque esta eficaz forma de expressão por meio do próprio corpo responde à natureza motriz da imaginação da criança.”(VIGOTSKI, 1987, p.90,91)¹⁰

No capítulo 2, item 2.6 pudemos conhecer um pouco mais sobre as características do jogo protagonizado. Vejamos agora algumas características da atividade teatral.

Para VIGOTSKI (1987), a atração da criança pelo teatro acontece porque o mesmo lhe possibilita a ação, ou seja, viver acontecimentos e situações que normalmente não poderia, devido ao tamanho, idade ou circunstâncias de vida. Dessa maneira, o teatro propicia à criança relacionar-se com formas de vida diferentes da sua e proporciona-lhe o contato com objetos que não fazem parte de seu cotidiano, permitindo que opere com materiais e equipamentos que efetivamente só poderia agir quando adulta. O próprio VIGOTSKI (1987), citando PETROVA, nos dá um exemplo dessa ação com objetos, que normalmente não fazem parte do cotidiano infantil, mas que através do teatro a criança pode utilizar.

¹⁰ A tradução é minha.

“Para abrir um buraco, dizia, era preciso conseguir um instrumento que nem sempre se podia encontrar na utilidade escolar, como é o furador. Os menores aprenderam rápido a abrir buracos e as crianças de idade pré-escolar me ensinaram seu manejo. O furador que casualmente tiveram, marcou época na vida do grupo, os meninos furaram grossos blocos e tábuas que logo uniram com paus, nas mais variadas combinações. Daqueles furos saíram jardins, bosques etc. Aos olhos das crianças aquela furadeira era um prodígio da técnica...” (VIGOTSKI, 1987, p.89)¹¹

O valor do teatro no desenvolvimento infantil não se restringe apenas ao uso de aparelhos incomuns na vida da criança, lembrando que muitas vezes a ausência do objeto é suprida com a substituição do mesmo por outro, desde que permita a execução do papel (ex: graveto substitui a seringa, LEONTIEV, 1998).

Acima de tudo, para VIGOTSKI (1987), o teatro poderá favorecer o desenvolvimento na medida em que possibilitar à criança vivenciar todo o processo de preparação para a apresentação, não só na dramatização, mas desde a decoração até o vestuário, ou seja, é de sua autonomia que advém a criação artística. O objetivo principal do teatro infantil deve ser a criação artística e nunca a apresentação final.

Convém ressaltar que um ambiente autônomo não é aquele em que o professor abandona as crianças à própria sorte, sem nenhuma orientação ou acompanhamento. Ter autonomia significa participar ativamente do processo e para tanto o professor tem grande importância.

¹¹ A tradução é minha.

Anteriormente relatei que ao observar como se dava o teatro nas escolas em que trabalhava, percebi que o objetivo estava em sua apresentação final, no reconhecimento dos adultos detentores do poder (pais, direção etc.) e apontei o percurso, desde o início dos ensaios até a apresentação final, como desgastante, tanto para as crianças como para a professora, chegando à conclusão de que essa forma de fazer teatro pouco contribuía para o desenvolvimento infantil.

“Efetivamente, o teatro das crianças quando pretende reproduzir diretamente as formas de teatro adulto, constitui uma ocupação pouco recomendada para crianças. Começar com um texto literário, memorizar palavras estranhas, como fazem os atores profissionais, palavras que nem sempre correspondem à compreensão e aos sentimentos das crianças, freia a criação infantil e converte as crianças a repetidores de frases apenas obrigatórias pelo livro. “(VIGOTSKI,1987, p.87,88)¹²

Para VIGOTSKI, o importante no trabalho teatral com crianças não é o seu resultado final, e sim o próprio processo. Quando a criança é desafiada a criar algo novo, a solucionar problemas e é incentivada a apropriar-se do fazer teatral como um todo, certamente o ensino de teatro pode contribuir para seu desenvolvimento. Para tanto, não se deve esperar que este “fazer’ seja semelhante ao” fazer” adulto. O olhar do professor deve estar voltado para a satisfação da própria criança durante a ação e no desenvolvimento da comunicação e não para que seu resultado seja agradável aos moldes adultos.

“Não se deve esquecer que a lei básica da arte criadora infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da obra criada, mas sim em seu processo mesmo.” (VIGOTSKI, 1987, . p.88)¹³

¹² A tradução é minha.

¹³ A tradução é minha.

“O prêmio mais alto pelo espetáculo deve residir na satisfação que as próprias crianças experimentam, pela preparação do espetáculo e do processo mesmo de sua representação e não pelo êxito e o aplauso dos adultos.” (VIGOTSKI, 1987, . p.89) ¹⁴

VIGOTSKI (1987) afirma que para as crianças chegarem à criação, elas devem participar ativamente de todo o processo, tudo deve estar a cargo das crianças, escrever o texto, construir o cenário, roupas e adereços, iluminação, som e, por fim, a encenação.

“O principal não é o que escrevem as crianças e sim que são elas mesmas as autoras, as criadoras, que se exercitam na inventiva criada e em sua materialização. Nas verdadeiras obras infantis, tudo, desde o cenário até o desenlace da trama, deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das crianças e só então a representação teatral alcançará toda a sua importância, todo seu vigor aplicado à criança.” (VIGOTSKI, 1987, p.88) ¹⁵

Esses “fazer” não estão isolados do mundo exterior ou acontecem de maneira fantástica, ao contrário, são combinados com experiências reais e são permeados pelas relações sociais. Cada ação tem em si, incutida, a compreensão da criança sobre a sociedade em que vive, em sua ação se reflete seu conhecimento sobre o assunto e à medida que efetivamente ela “atua”, essa combinação entre experiência e fantasia transforma-se em um novo conhecimento, que resulta na criação. Por exemplo, crianças de classe alta que resolvem escrever e representar sobre o tema hospital, provavelmente podem representá-lo baseando-se em suas experiências reais, ou seja, atitudes de quem utiliza um convênio médico particular e recebe um bom e imediato atendimento etc. Já crianças de classe baixa, que dependem do serviço de saúde público,

¹⁴ A tradução é minha.

¹⁵ A tradução é minha.

também expressarão sua compreensão dos fatos vividos, que devido às condições sociais, poderá ser contrária à experiência das crianças acima, envolvendo uma série de problemas sociais como: pessoas em filas, macas pelos corredores, mau atendimento, ausência de médicos e materiais etc. Da mesma maneira, se um grupo de crianças resolve escrever e representar um tema relacionado com príncipes e castelos medievais ou algum fato histórico, seu conhecimento sobre o assunto influenciará o seu trabalho, o que pode despertar o interesse pelo estudo, buscando em livros o conhecimento desejado.

“A fantasia infantil não se destina à esfera dos sonhos, como acontece com os adultos. A criança quer encarnar em ações, em imagens vivenciadas, tudo aquilo que pensa e sente. Resulta, assim, que a forma dialogada da representação teatral, reflete com a mais plena clareza todo esse círculo completo de ilusões, das que já falamos no primeiro capítulo. Aqui, as imagens criadas pelos elementos reais encarnam e se realizam de novo na vida real, ainda que de modo condicional: o desejo de ação, de encarnação, de realização, incluído no mesmo processo da imaginação, encontra aqui sua realização mais plena.” (VIGOTSKI, 1987, p.85, 86).¹⁶

Embora o motivo principal do trabalho com o teatro infantil seja o processo e não o produto final e lembrando o que acima foi dito, que o importante é a satisfação da criança ao fazer teatro, e não a aprovação do adulto, é importante ressaltar que a linguagem teatral se fundamenta na comunicação. Portanto, representar significa levar em consideração o outro, ter a preocupação de propiciar à pessoa, que recebe a mensagem, o seu entendimento.

“Do mesmo modo que as crianças para escreverem uma obra literária devem compreender para quem escrevem, o objetivo que perseguem com ele, os

¹⁶ A tradução é minha.

espetáculos que as crianças montam devem oferecer-lhes um fim determinado.”

O teatro pioneiro - disse Rivios -, não consiste em representar por representar, mas sim, tem sempre um objetivo determinado como, por exemplo, ilustrar um ou outro acontecimento revolucionário; um trecho político destacado e sua representação cênica deve constituir sempre a culminação de um trabalho realizado em todo o período precedente; todo o teatro pioneiro, ao cumprir esse objetivo concreto, não pode renunciar à sua função de educação estética; todo o teatro pioneiro, acima de seu objetivo propagandístico, deve conter determinados elementos da criação artística. “(VIGOTSKI, 1987, p. 89, 90)¹⁷

Esse objetivo final, que impulsiona a criação artística, no trabalho com o teatro, deve ser a comunicação. A linguagem é um fator essencial nas relações humanas, é por meio dela que ocorre a comunicação.

“A linguagem desempenha uma função de comunicação; essa é sua missão principal, mas não é a única. Sabemos que na idade pré-escolar a linguagem da criança se transforma em meio de planejamento e regulação de sua conduta. Essa é a segunda função da linguagem. A linguagem começa a cumprir essa função quando se incorpora à inteligência da criança.” (MUKHINA, 1986, p. 241, 242)

Acontece que a linguagem não deve ser restrita ao ato da fala como única forma de comunicação. O corpo também se expressa e adquire uma linguagem social por meio de seus gestos e movimentos. Um simples olhar, um movimento da mão ou um balançar da cabeça pode adquirir um significado especial na comunicação, expressando um sentimento, uma afirmação ou reprovação etc.

¹⁷ A tradução é minha.

Portanto o corpo tem uma linguagem própria que durante a infância não ocorre de forma alheia à linguagem verbal, pelo contrário, contribui muito para o seu aperfeiçoamento, auxiliando a criança a se fazer entendida pelo outro com quem se comunica.

Mais uma vez, o teatro tem um papel importantíssimo para o desenvolvimento infantil, já que a linguagem cênica contempla diversas possibilidades de linguagem, possibilitando diferentes experiências e conseqüentemente seu aperfeiçoamento.

Convém lembrar que ao falarmos de comunicação na atividade teatral, estamos mencionando dois momentos: o primeiro é a comunicação necessária entre os participantes, para que o jogo se mantenha e evolua, o segundo é a comunicação necessária para a compreensão de quem não participa do jogo, mas observa de fora da situação (platéia).

Portanto, para que a atividade teatral e o jogo protagonizado contribuam para o desenvolvimento infantil, o professor deve estar atento para a fase do desenvolvimento em que a criança se encontra, (verificar nosso referencial teórico), as características do jogo protagonizado e da atividade teatral, e principalmente, estar atento à maneira como os mesmos serão trabalhados, pois somente quando a preocupação com o trabalho se dirige ao processo e não ao sucesso a criança poderá utilizar suas vivências para chegar à criação.

2.8 O teatro na Educação Infantil: a Zona de Desenvolvimento Próximo

Anteriormente discutimos a diferença e as características do jogo protagonizado (jogo de enredo) e da atividade teatral (jogo de dramatização). Durante o desenvolvimento do conceito de atividade teatral veio à tona uma questão que perpassa todo este trabalho: a dicotomia entre a espontaneidade da criança e a direção adulta.

Principalmente quando abordamos o assunto teatro na Educação Infantil esta questão aparece com mais intensidade, pois muitas vezes o professor não tem uma fundamentação teórica que oriente o trabalho escolar com o teatro, e acaba recorrendo às experiências vividas, que muitas vezes retratam o teatro enquanto lazer, enquanto atividade cultural da sociedade. Ao pensar no teatro apenas como forma de lazer, pode-se chegar à conclusão de que a função do teatro na escola é a simples recreação, ou seja, não existe o objetivo dessa atividade proporcionar o desenvolvimento da criança, apenas a sua diversão, o que conota a ausência de orientação do professor no trabalho teatral. Mas por outro lado, o professor também tem a função de ensinar, a criança vai à escola para adquirir conhecimentos e o teatro pode ser utilizado nessa apropriação. Assim, na escola tudo deve ser dirigido para o aprendizado de conhecimentos e desenvolvimento da criança e, muitas vezes, a preocupação excessiva com o ensino, acaba no controle exagerado de atitudes, na limitação das possibilidades e no autoritarismo do professor. Pode-se dizer, então, que a escolha entre o espontâneo e o dirigido, acontece de acordo com a concepção de criança, educação e teatro que cada profissional possui, muitas vezes sem se dar conta.

No entanto, podemos dizer que o ideal é o estabelecimento do equilíbrio entre os dois: a espontaneidade da criança e o dirigismo do professor. Trata-se de agir com sensibilidade no processo pedagógico ao propor a atividade teatral.

Vamos retornar ao exemplo dado na introdução, em que relato minha dificuldade em trabalhar com o teatro em uma turma de pré-escolares mais velhos, ou seja, seis anos. A princípio critiquei as atitudes do grupo de professoras com quem trabalhava, afirmando o autoritarismo, o direcionamento adulto tendo a palavra da professora como lei, o controle excessivo das ações da criança que, além de inibir a criação, acabava por reproduzir atitudes de preconceito e discriminação.

Relatei então minha proposta de trabalho, em que buscando dar autonomia às crianças, deleguei-lhes as rédeas da atividade. A elas caberia escolher o texto, selecionar os papéis, confeccionar as fantasias e cenários e representar.

Nesse ponto poderíamos lembrar a afirmação de Vigotski (1987), em que tudo deve estar a cargo das crianças desde a escolha do texto até a confecção dos adereços e a representação, pois é nessa possibilidade que reside a importância da atividade teatral e somente dessa forma se pode chegar à criação.

Embora aparentemente eu tenha permitido que as crianças comandassem todo o processo, como já vimos, minha tentativa não foi bem sucedida. Basta lembrar do pequeno equilibrista que questionou a pouca contribuição da atividade para o seu desenvolvimento, pois, apesar de toda a sua dedicação, ele não conseguiu melhorar sua comunicação, concluindo que os que tinham facilidade se sobressaíram e os que não tinham se inibiram.

Na verdade a afirmação de que o fato de permitir que tudo seja realizado pelas crianças propicia a criação, precisa ser explicitada, pois como no exemplo

acima, a leitura superficial do conceito de criação pode conotar uma visão espontânea e desvirtuar a abordagem teórica.

Vamos retornar então ao conceito de criação:

“Atividade criadora é toda a realização humana criadora de algo novo, seja reflexo de algum objeto do mundo exterior ou de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem os seres humanos. “
(VIGOTSKI, 1987, p.7)

Segundo VIGOTSKI (1987), a atividade criadora pode se manifestar através dos impulsos reprodutivo e criativo ou combinador. Como o próprio nome já diz o impulso reprodutivo limita-se a repetir o que já existe, ou seja, as normas de conduta, as ações com os objetos, os hábitos e conhecimentos, que pertencem à sociedade. Já o impulso combinador, partindo das experiências vividas, cria novas imagens ou ações e ao reelaborar mentalmente estes dois elementos forma uma nova idéia, ou seja, cria algo novo.

Dessa forma a criação necessita de dois elementos para acontecer: o criativo e o reprodutivo.

Vamos nos ater ao elemento reprodutivo, dito como as funções, ações, normas e conhecimentos já existentes, de que a criança tem de se apropriar para participar do mundo que a rodeia. Como acontece essa apropriação pela criança dos elementos já existentes no mundo circundante? Como vimos é através do adulto, ele é o mediador entre o mundo objetivo e a criança. E nessa apropriação entra em cena a imitação, tema que posteriormente enfatizaremos.

Voltemos agora à nossa definição de criação que necessita das experiências vividas, portanto, do processo de mediação do adulto entre a criança

e o mundo objetivo e das relações sociais, principalmente através da imitação, para poder, a partir dessa realidade reproduzida, combinar elementos de sua imaginação e obter uma criação totalmente nova.

Podemos então dizer que a orientação adulta (direta ou indireta) e a espontaneidade infantil se combinam. Dessa forma estes dois elementos não podem ser enfatizados separadamente, pois se a criança apenas reproduzir e imitar as ações e atitudes adultas não poderá chegar à criação. Por outro lado se desconsiderarmos as experiências vividas e a maneira como elas são vivenciadas, ou seja, através da imitação da ação adulta no mundo objetivo, a criança também não chegará à criação. Uma idéia necessita partir de um ponto real para existir. Esta dependência entre a reprodução e a criação demanda equilíbrio.

Portanto, quando citamos o próprio VIGOTSKI (1987) para afirmar que a atividade teatral pode propiciar a criação quando tudo está a cargo das crianças, desde a elaboração do texto, até a confecção do cenário e a representação, há de se considerar o equilíbrio entre o elemento criador e o reprodutivo.

Para sanar a dificuldade em proporcionar a criação através das atividades teatrais e superar a dicotomia entre o espontâneo e o dirigido, o profissional de Educação deve considerar não só o desenvolvimento efetivo da criança, mas, principalmente, a Zona de Desenvolvimento Próximo (VIGOTSKI,1993). Para entender esses dois conceitos, utilizo a citação do próprio VIGOTSKI (1993) quando, ao explicar como se estabelece o nível de desenvolvimento efetivo (ou atual), ele conceitualiza o nível de desenvolvimento próximo:

“O meio a que se recorre são as tarefas que a criança resolve por si mesma. Através delas conhecemos o que a criança sabe e do que ela é capaz no momento atual. Porém o estágio de desenvolvimento não é determinado apenas através da parte matura do mesmo. Igual a um horticultor que desejando determinar o estado de seu horto,

não terá razão se, se limitar a valorizar as macieiras que já estão produzindo, dando frutas. Mas deve também ter em conta as árvores em maturação, o psicólogo ao valorizar o estágio de desenvolvimento, deve ter obrigatoriamente em conta não só as funções maduras, mas também as que estão em transe de maturação. Não só o nível atual. Mas também a zona de Desenvolvimento Próximo.”(VIGOTSKI, 1993, p. 238)¹⁸

Portanto, ao considerar apenas o que a criança efetivamente sabe fazer sozinha estamos enfatizando atividades que ela já domina e ao basearmos o ensino nessas funções que a criança já domina, pouco acrescentaremos ao seu desenvolvimento, pois tais atividades não oferecem desafio e não a estimulam a procurar soluções. Dessa forma, não estaremos contribuindo para a utilização das funções que estão se desenvolvendo. Por outro lado, o simples fato de propor atividades que necessitem das funções em desenvolvimento, pode tornar-se um desafio impossível de ser transposto pela criança sozinha, pois ainda não domina tais funções. Faz-se necessária a ajuda de um adulto *mostrando-lhe como resolver os problemas, fazendo-lhes perguntas sugestivas, indicando-lhes como começar a tarefa etc*(VIGOTSKI, 1993). É importante ressaltar que essa ajuda permite que a criança consiga resolver problemas que estão além de seu desenvolvimento efetivo, mas não podem ultrapassar a zona de seu desenvolvimento próximo, que é diferente para cada indivíduo. Portanto, com ajuda, uma criança de sete anos pode resolver problemas apropriados para a faixa etária de nove anos, e outra da mesma idade pode resolver problemas apropriados para a faixa etária de doze anos (VIGOTSKI, 1993).

Retornemos a questão da imitação, anteriormente citada como recurso que possibilita ao indivíduo apropriar-se do mundo circundante. Como vimos, é através da mediação do adulto entre a criança e os objetos, as próprias pessoas e as situações que as envolvem, que a criança se apropria do mundo em que vive.

¹⁸ A tradução é minha.

Segundo VIGOTSKI (1993), a imitação é um fator essencial, mas não estamos falando aqui da imitação mecânica, pois para imitar é necessário ter alguma possibilidade de passar do que se sabe para o que não se sabe, e esta passagem é somente possível com a colaboração adulta.

“O desenvolvimento que parte da colaboração mediante a imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança. O fator principal constitui o desenvolvimento tendo como base a instrução. Por conseguinte, o aspecto central para toda a psicologia da instrução apóia-se na possibilidade de elevar-se mediante a colaboração a um grau intelectualmente superior, a possibilidade de passar com a ajuda da imitação do que a criança é capaz de fazer ao que não é capaz de fazer. Nisso se baseia toda a importância da instrução no desenvolvimento e isso é o que constitui na realidade o conteúdo da Zona de Desenvolvimento Próximo.” (VIGOTSKI, 1993, p.241)¹⁹

É fundamental que o professor esteja atento à distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode fazer com sua ajuda. Ele deve criar possibilidades para o desenvolvimento das funções em transe de maturação e dessa forma criar desafios que estimulem as crianças a superarem o limite do que podem fazer e com a ajuda dele atingirem graus mais elevados.

“O que a criança é capaz de fazer hoje com colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã.”(VIGOTSKI, 1993, p.252,)²⁰

Para efetivamente contribuir para o desenvolvimento infantil a atividade teatral deve levar em consideração o conceito de Zona de Desenvolvimento

¹⁹ A tradução é minha.

²⁰ A tradução é minha.

Próximo. Considerando que a cada estágio de desenvolvimento existe uma atividade principal responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas e sabendo que na fase pré-escolar a atividade principal da criança é a brincadeira sob a forma de jogo protagonizado, fica evidente a direção em que o professor deve organizar o seu trabalho para estimular as funções psíquicas em desenvolvimento. Segundo LEONTIEV (1996, p.469), VIGOTSKI tentou “mostrar como a atividade externa (o jogo) determina o desenvolvimento psíquico (cria a Zona de Desenvolvimento Próximo)” e constitui a atividade principal, insistindo sobre o aspecto afetivo-emocional do jogo.”

Como vimos, no jogo protagonizado as crianças entram em contato com um mundo de objetos que não faz parte de seu cotidiano. É por meio deste que aprendem a manipulá-los (entra em cena o recurso de substituição), descobrem sua função dentro da sociedade e aprendem a agir com eles no mundo do qual fazem parte. Tal ação é permeada pelas relações sociais e orientada por normas de conduta. Essa situação é proporcionada pela mediação adulta, ou seja, a criança entra nesse mundo esforçando-se para ser e fazer o que os adultos ao seu redor são e fazem. Esse esforço está muito além do que ela pode fazer sozinha, devido às condições físicas, de segurança, situacionais etc. Mas, no jogo protagonizado, ela acaba realizando através da imitação adulta, ou seja, no jogo ela pode dirigir um carro, ser mãe, ser um bombeiro etc. A criança no jogo protagonizado é desafiada a utilizar suas funções em desenvolvimento, desafio que cria a Zona de Desenvolvimento Próximo.

É nesse sentido que o professor tem papel fundamental, planejando atividades que provoquem desafio, observando e interferindo para melhorar a qualidade do jogo, transformando-o em um jogo mais evoluído.

Anteriormente definimos a diferença entre o jogo protagonizado e a atividade teatral através da intencionalidade do ato de comunicação ao outro e por

assemelhar-se à atividade estética. Também enfatizamos que geralmente a idade indicada para o trabalho com a atividade teatral seria seis anos, os pré-escolares mais velhos. A passagem do jogo protagonizado para a atividade teatral só é possível com a ajuda do professor.

Para que a criança esteja atenta não só ao prazer proporcionado pela representação de papéis, mas também se dedique para que as pessoas que não participam da representação possam compreender a situação representada, ou seja, preocupar-se com a comunicação aos outros, é necessária a colaboração adulta. Trata-se de a criança tomar consciência do ato enquanto comunicação e desejar fazer com que os outros, não envolvidos, compreendam o que está representando, ou seja, entram em cena funções psíquicas regidas pela tomada de consciência e voluntariedade. Abaixo utilizo um exemplo de atividade teatral relatado por SPOLIN (2001), para demonstrar que com a ajuda adulta a criança pode perceber a diferença entre a atividade lúdica do jogo protagonizado e a atividade pré-estética da atividade teatral. Na situação exposta a professora questiona um grupo de crianças de seis anos sobre sua conduta no palco. A proposta era representar uma situação familiar, mas as crianças acabaram priorizando sua satisfação pessoal na brincadeira, esquecendo-se de comunicar ao público:

Vocês estavam "brincando-de-casinha" ou estavam representando uma peça? "Estávamos representando uma peça".

Qual a diferença entre "brincar-de-casinha" no seu quintal e fazer isso aqui? "Nós temos um palco aqui."

Aqui nós estamos "brincando-de-casinha"? "Não; aqui nós estamos fazendo uma peça."

O que vocês têm aqui além do palco? "Uma platéia"

Por que a platéia vem ver uma representação? "Eles gostam – é divertido."

Aquilo que vocês representaram divertiu a platéia? "Não"

Por que não? "Não deixamos eles ouvirem nossas vozes nem tornamos a peça mais interessante para eles."

O que podiam fazer para a representação ser mais interessante? “Podíamos ficar emburrados, ou todos iríamos ver a T.V. ao mesmo tempo – qualquer coisa assim.”

Eu gostaria de perguntar novamente: vocês agora estavam “brincando-de-casinha” ou estavam representando? “Estávamos brincando-de-casinha”

Vocês acham que podem voltar ao palco e, em lugar de “brincar-de-casinha”, como no seu quintal, fazer uma peça sobre uma família numa casa e mostrar-nos Onde vocês estão, Quem vocês são e O Que estão fazendo ali? “Sim” (SPOLIN, 2001, p.254, 255).

A partir do momento em que a criança adquire a consciência do significado da atividade teatral, ou seja, tem em vista a necessidade de se fazer entendida pelo outro, que a platéia entenda a mensagem que está passando, suas atitudes tornam-se voluntárias, ou seja, suas ações são realizadas com o sentido de sensibilizar o outro. Esse desejo e consciência permitem que ela seja capaz de apropriar-se de diferentes formas de expressão, inclusive técnicas específicas de dramatização, além do domínio de objetos, conhecimentos e situações, bem como da vivência de relações e emoções humanas que normalmente não fazem parte de sua vida, e isso somente é possível com a ajuda adulta.

Portanto, o trabalho com o teatro na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento da criança, porque desafia a criança a fazer atividades que ainda não poderia fazer sozinha, ou seja, cria a Zona de Desenvolvimento Próximo.

Convém lembrar que o trabalho com o teatro na Educação Infantil pode acontecer geralmente em dois momentos, para os pré-escolares mais novos (quatro anos) e medianos (cinco anos) através do jogo protagonizado e para os pré-escolares mais velhos (seis anos) como atividade teatral. O principal é que em ambos a ênfase no trabalho está no desenvolvimento da zona de desenvolvimento

próximo e, portanto, na possibilidade de criação (integrando os aspectos criativo e reprodutivo).

Nesse âmbito reside a afirmação de Vigotski (1987) de que a atividade teatral deve concentrar-se no processo e não no produto final, a ênfase do professor deve estar em promover situações que favoreçam o desenvolvimento próximo da criança, e sua função é interferir, orientar, enfim ajudar a criança a superar seus limites e chegar à criação, e ao dirigir-se ao processo, conseqüentemente obterá resultados, ou seja, pode-se esperar um produto final.

Depois de estabelecida a contribuição da atividade teatral e do jogo protagonizado para o desenvolvimento infantil à luz do referencial escolhido, é necessário investigar como eles acontecem dentro da instituição de Educação Infantil pública.

CAPÍTULO 3

A Atividade Teatral e o Jogo Protagonizado na Educação Infantil

No capítulo introdutório, pude expressar os caminhos por mim percorridos na tentativa de utilizar a atividade teatral dentro da sala de aula, percurso em que se originaram as minhas dúvidas, através de experiências, observações e reflexões que acabaram por gerar este trabalho. Acredito que mesmo utilizando a primeira pessoa do singular para relatar aquele momento, ele não deixou de pertencer a um contexto histórico e abranger assuntos pertinentes a todos os professores daquela época, como, por exemplo: a falta de conhecimento sobre o assunto, a necessidade de recorrer ao grupo mais experiente de professores em busca de orientações, o uso do teatro como tema para datas comemorativas, o poder de decisão e execução nas mãos do adulto etc.

Muito tempo se passou desde o início de minha jornada como professora e muitos acontecimentos, informações, experiências e reflexões acabaram por modificar-me e já não sou a mesma, da mesma maneira, a condição em que a atividade de teatro na educação infantil ocorre, também pode ter se transformado. Justamente por isso é pertinente neste trabalho que eu esboce, mesmo que brevemente, as concepções atuais das professoras de Educação Infantil, mais precisamente da pré-escola, alvo de minha pesquisa, sobre o teatro e a realização dessa atividade, ou não, nas salas de aula, nos dias atuais.

A análise das entrevistas permite-nos ter um panorama sobre o tema em questão e se o teatro está sendo contemplado nas ações educacionais vigentes, e verificar se é oferecida aos professores uma efetiva formação continuada e qual a abordagem dada ao teatro dentro da educação pública. Para tanto, realizei

algumas entrevistas com professoras da Rede Municipal de Educação Infantil, das quais extraí algumas temáticas para a análise e discussão sob o ponto de vista do referencial escolhido.

A princípio busco identificar a importância atribuída pelas professoras às atividades de teatro, porque acredito que essa questão revela pistas da concepção de teatro e educação infantil que sustenta o trabalho de cada profissional, bem como, determina a forma como a atividade é orientada e o espaço destinado a ela no cotidiano escolar.

O segundo ponto fixa-se na definição do “como” o assunto é abordado pelas professoras em questão. Nesse sentido pude identificar que as atividades consideradas como teatrais pelas professoras acontecem em três momentos:

O primeiro, enquanto apresentação formal, para comemorações especiais oferecidas para convidados externos (geralmente os pais das crianças).

O segundo momento se dá em apresentações internas, para as próprias crianças da escola.

O terceiro ocorre na própria sala de aula, durante as atividades relacionadas à literatura infantil.

Depois de analisar como acontecem as atividades teatrais, caminho para a investigação dos momentos destinados ao jogo protagonizado, como e quando acontecem e se as profissionais em questão a ele atribuem alguma ligação com as atividades teatrais.

O próximo ponto a ser enfatizado diz respeito às atitudes tomadas pelas profissionais frente ao jogo protagonizado, se, quando, como e em quais situações elas interferem no jogo.

Após verificar as possíveis interferências no jogo protagonizado, é necessário investigar quais são os elementos, apontados pelas professoras, que dificultam a inclusão das atividades teatrais e do jogo protagonizado no cotidiano das instituições.

Finalizando este capítulo reúno alguns depoimentos em que as professoras apontam que o caminho para aprender mais sobre as atividades teatrais e o jogo protagonizado seria a formação continuada.

Convém, agora, analisar como acontece cada um desses temas concebendo como parâmetro o referencial escolhido.

3.1 A importância atribuída pelas professoras às atividades de teatro

A princípio, as professoras valorizam a atividade de teatro apenas como forma de socialização, acreditando que essa atividade, da maneira como é por elas trabalhada, possa transformar uma criança introvertida em uma criança extrovertida. Ocorre que em seus depoimentos as professoras não apontam nenhuma atividade planejada para possibilitar que uma criança introvertida possa superar sua timidez e tornar-se extrovertida. Ao contrário, verificamos em seus relatos que os critérios utilizados para definir os personagens são dados pelas próprias crianças ou mesmo pela professora que, ao escolherem os papéis, acabam selecionando para os personagens principais, as crianças que

socialmente já são mais extrovertidas e deixando para as mais tímidas, pequenos papéis, muitas vezes sem nenhuma fala. Abaixo, cito alguns depoimentos:

“Ah...foi a socialização, eles se soltam...ajuda na adaptação. Ele é importante pra isso, né. Muitas crianças são muito tímidas, muito quietinhas e no teatro elas mostram outra coisa, né”.

(Antonia, faixa etária de 4 anos, escola A)

“Acho. Com certeza. Tanto na socialização, né? deles...No respeito com o colega:- agora é a vez dele falar, agora é a sua vez, sabe?”

(Bárbara, faixa etária de 6 anos, escola-B)

“Para os maiores sim, para os menores... Bem, ajuda na integração, no encaixe da criança que está isolada. “

(Berenice, faixa etária de 4 anos, escola B)

“Com toda a certeza, ele ajuda, deixa a criança mais desenvolta, mais solta, mais imaginativa, mais participativa.”

(Conceição, faixa etária de 6 anos, escola C)

Apontam também, como um fator importante para as crianças, o aprendizado de regras, como esperar sua vez ou ouvir o outro.

“O teatro contribui muito, ajuda a criança. Ela se torna mais espontânea, melhora a fala delas. Elas aprendem as regras, como por exemplo esperar o outro falar, pois, senão eles falam todos de uma só vez e não sai nada, um aprende que tem que ouvir o companheiro,

também ajuda na alegria e na participação. Se o grupo de professores que trabalham juntos é unido, ajuda mais o trabalho, incentiva_ Vamos fazer? Aí eles se combinam e fazem.”

(Alice, faixa etária de 5 anos, escola A)

Como já vimos em ELKONIN (1980) e em MUKHINA (1996), as relações sociais são o tema de principal interesse dos pré-escolares mais velhos, sua atenção está voltada para as regras sociais que permeiam o papel representado. Ou seja, nos relacionamentos do personagem com os demais personagens integrantes da brincadeira (e também da atividade teatral) e não só dentro da situação de jogo protagonizado (e de jogo teatral), mas no próprio relacionamento com o grupo de crianças em que está inserida, a criança vivencia regras sociais. Existe, então, uma cobrança de regras da própria criança na representação do personagem, uma cobrança advinda dos demais personagens do grupo, que esperam determinadas atitudes de cada personagem da situação, para que o jogo aconteça, e uma cobrança real, fora da situação do jogo, realizada pelo grupo de coetâneos, pela professora e pela própria criança, para regular sua própria conduta, deixando sua satisfação pessoal em favor da satisfação do grupo. Do confronto dessas regras e atitudes, sua e do personagem, acontece a reflexão sobre sua conduta, o que a regula. Pode-se considerar, então, as atividades teatrais como ricas oportunidades de trabalho em grupo, de aprendizado e vivência de regras e mudanças de comportamentos. Para tanto a conduta do adulto é primordial, propondo e valorizando atividades cooperativas, muitas vezes ensinando às crianças como devem cumprir as normas de conduta, observando e interferindo nos momentos de conflito.

“Como eu já falei, nessa parte de entrosamento, né? De um tá respeitando, né? Tantas vezes os meninos se separam das meninas, então, nessas brincadeiras eles

costumam se juntar, um ajudar o outro, na ajuda mesmo, a cooperação, isso ajuda bastante, esse trabalho com o grupo, né.”

(Amélia, faixa etária de 6 anos, escola A)

Muito interessante a colocação da professora” Bárbara”, que trabalha com a faixa etária de seis anos, na escola-B. A professora aborda um ponto até então não priorizado pelas demais, ou seja, que na atividade com o teatro a criança pode sair de seu ponto de vista para viver outros personagens, com comportamentos diferentes, sendo bons ou maus. Como vimos acima a possibilidade de viver diferentes experiências possibilita à criança confrontar o modelo de conduta representado com o seu próprio, refletindo e regulando sua conduta.

“ Acho muito válido, deveria ser mais trabalhado, eu mesma deveria me policiar para trabalhar mais. Nessa atividade a criança sai do ponto de vista dela para viver outros personagens, ela sente o que é o lado do mau e o lado do bom, pode trocar de papéis, um dia ele vive o bom, outro ele vive o mau. Por isso, eu acho que tenho que me esforçar para fazer teatro com eles, porque é muito importante pra eles.”

(Bárbara, faixa etária de 6 anos, escola B)

Uma das professoras entrevistadas (Cilene) afirma que a atividade de teatro serve para “unir as pessoas em um só pensamento”. Seria este o objetivo do teatro? Podemos dizer que ao propor uma dramatização para os pré-escolares mais velhos, estamos propondo que todas as crianças tenham um objetivo comum, ou seja, comunicar algo ao outro, e dessa forma trabalhem em colaboração para superar uma dificuldade elaborada pela professora para a

utilização das funções psíquicas em desenvolvimento. O trabalho em colaboração com os seus coetâneos justifica-se, segundo ELKONIN (1998), porque cada um ao vivenciar um papel prioriza atitudes que fazem parte do seu conhecimento sobre o personagem assumido de acordo com suas experiências, e as pessoas não as vivenciam da mesma maneira, nem possuem a mesma “bagagem” de experiências, e principalmente agem de forma distinta. Portanto, a definição das qualidades atribuídas a um personagem pode ser diferente de pessoa para pessoa, da mesma maneira, as soluções encontradas durante o processo também diferem de pessoa para pessoa, por exemplo, a mãe que uma criança representa, pode agir de maneira diferente do que outra criança representaria. Quando se propõe um trabalho conjunto, a visando possibilitar à criança atuar em todo o processo, muitas vezes é necessário o estabelecimento de negociações, o que acarreta a troca de informações entre os integrantes ou mesmo a interferência do professor, para chegar a um objetivo comum. Outro ponto que merece ser explorado, no depoimento da professora “Cilene”, é a questão de o professor no início do ano ficar assustado por não saber “como são as crianças que está recebendo”. Para que a atividade teatral possa contribuir com o desenvolvimento da criança, é necessário que o professor tenha em mente o seu desenvolvimento efetivo, ou seja, identificar o que a criança já sabe fazer sozinha para poder orientar atividades em que ela supere esses limites e com ajuda realize tarefas que sozinha não conseguiria fazer, isto é, criando a Zona de Desenvolvimento Próximo. Somente nesse sentido o ensino é válido, e portanto é necessário que de início o professor faça uma “sondagem”, um “diagnóstico” de quem são seus alunos e o que cada um sabe fazer sozinho para trabalhar na Zona de desenvolvimento próximo de cada um.

“Ah... o teatro deve ser trabalhado no princípio, porque ele incorpora cooperativismo, incorpora a pessoa mais extrovertida e a mais introvertida. Então, o teatro tem

uma função enorme, que é juntar as crianças numa só formação, quer dizer um monte de crianças em um só pensamento, então, ele serve pra unir. O teatro tem que ser no começo, que é quando as crianças entram assustadas e elas entram na perspectiva também de... a gente também, professor, também fica assustado porque não sabe o que a gente vai ganhar, o que a gente vai receber. (aponta para as crianças)”

(Cilene, faixa etária de 6 anos, escola C)

Algumas professoras colocam a validade do teatro como puramente didática, utilizando-o apenas como um recurso para desenvolver a oralidade e a alfabetização.

“Ah, eles se soltaram mais na linguagem, a oralidade melhorou bastante e a partir daí as palavras também trabalhadas foram muito interessantes. Porque na minha classe de seis anos do ano passado, todos saíram alfabetizados, graças a ... a eles também, ao esforço bem grande deles que eram muito esforçados, então, eu acompanhei cinco e seis. Eles escreviam muito o que pensavam, né, muito as músicas, tudo o que eles conheciam de memória, eu procurava mandar eles registrarem. E o teatro ajudava muito nesse exercício, que eles queriam fazer uma brincadeira e pra eles brincarem, eles tinham que registrar. Nesse ponto, o teatro ajudou muito na parte de escrita também, além da oralidade.”

(Cibele, faixa etária de 4 anos, escola C)

“Acho, acho porque acaba desinibindo a criança e trabalha a oralidade, o que me ajudou bastante o ano

passado foi trabalhar a oralidade. Foi muito bom pra oralidade, porque no fim do ano, eles já estavam percebendo bastante... já estavam até começando a perceber as letras pelo som, eles começam a trabalhar o som, então eles acabaram percebendo que aquele som era de tal letra, determinada letra. Tudo isso trabalhando a oralidade, não só com o teatro, mas, o teatro com certeza ajudou, o teatro, a roda de conversa, essas coisas..."

(Conceição, faixa etária de 5 anos, escola C)

Como vimos, a característica principal da atividade teatral é a comunicação. A preocupação da criança em comunicar algo a outra pessoa acaba por obrigá-la a aperfeiçoar sua linguagem para se fazer entendida. A criança consciente de sua intenção, pode buscar recursos para melhorar sua comunicação, e o professor sensível pode subsidiar esta busca até onde ela pode chegar com ajuda,. Mas convém ressaltar que a atividade teatral é uma atividade estética que deve conciliar os dois elementos da Criação (reprodutivo e criador) e para tanto o professor não pode concentrar seu trabalho somente nos conteúdos didáticos, mas deve existir equilíbrio entre o didático e o criativo.

Observa-se, então, que a atividade teatral é considerada importante para as professoras entrevistadas no que se refere à socialização, ao aprendizado de normas de conduta, no desenvolvimento oral, como recurso para o aprendizado da leitura e escrita e na alteração de um comportamento introvertido para um comportamento extrovertido. Apenas a professora "Bárbara", da escola B, cita a vivência de papéis como fator importante para as crianças. Em nenhum momento a possibilidade de criação, a intencionalidade da comunicação ao outro e a oportunidade de a criança utilizar as suas funções psíquicas em desenvolvimento, foram mencionadas. O que nos leva a pensar que esta ausência possa ser fruto

da já discutida dicotomia entre o espontâneo e o dirigido, e a questionar em que momentos e de que maneira a atividade teatral acontece em suas salas de aula.

3.2 As atividades de teatro enquanto apresentações formais, para comemorações especiais, oferecidas para convidados externos

Segundo VIGOTSKI (1987), a representação teatral constitui-se no aspecto mais freqüente de criação artística infantil. A criação artística acontece quando a criança vivencia um ambiente planejado pelo professor para que a desafie a criar, ou seja, um ambiente em que a preocupação está no processo de desenvolvimento e não apenas no produto final, pois o resultado é decorrência do processo, caso contrário não tem sentido para a criança. Levando-se em consideração as necessidades e características de cada momento do desenvolvimento infantil²¹, o adulto pode propiciar à criança a participação consciente na atividade teatral. Para tanto, a criança não pode ser vista como uma mera executante da palavra adulta ou como auto-suficiente capaz de realizar tudo sozinha, pois nem de uma forma e nem de outra ela supera seus limites. A criança deve ser vista como quem, com colaboração, pode estabelecer um diálogo entre as experiências vividas, a imaginação e a situação em que se encontra, para assim, resultar em uma criação totalmente nova e solucionar um problema.

Afirma, ainda, que esse diálogo somente é possível quando a criança tem a possibilidade de participar de todos os momentos da atividade teatral, desde a escolha do roteiro ou sua elaboração até a construção do cenário e a própria encenação.

²¹ Como vimos no Capítulo II, a abordagem histórico-cultural atribui à atividade-principal a responsabilidade pelas principais mudanças no desenvolvimento psíquico infantil, sendo que a medida em que as necessidades da criança se alteram ela também se modifica.

Grande parte das entrevistadas afirma realizar ou ao longo da carreira já ter realizado a “apresentação de uma pecinha”²², durante os festejos de alguma data comemorativa. Em todos os depoimentos fica evidente que esse tipo de atividade demanda uma grande preocupação por parte da professora quanto ao resultado final, mas não encontramos nas atividades teatrais relatadas a menção de propor desafios para a criança. A apresentação de uma “pecinha” para os pais tem implícita a idéia de um roteiro ou texto a ser rigorosamente cumprido, da aquisição de cenários e fantasias e de exaustivos ensaios, para atingir a perfeição aos olhos adultos e agradar ao “público”, mas os depoimentos não deixam clara a ênfase nesses momentos como integrantes de um processo de criação, e sim aparentam apenas ser etapas necessárias para se chegar ao produto final.

“A apresentação final geralmente acontece só nas festas de final de ano, aí, temos a participação da família. Mas, quando é uma apresentação do dia a dia, uma classe apresenta para as outras classes. As datas comemorativas vão para os pais no calendário da escola, geralmente a gente comemora a festa de Natal, a outra professora fez um lindo presépio o ano passado e também comemoramos a festa junina, mas aí é só dança.”

(Alice, faixa etária 5 anos, escola-A)

“Eu trabalho eventualmente, em várias datas comemorativas a gente já trabalhou teatro... Tipo dia das mães que os pais assistiram, dia da árvore, a gente já apresentou um projeto sobre o lixo, também, a gente fez um teatrinho meio grande com fantasia da escola mesmo. Então, eventualmente com a ajuda da professora de

²² O termo “pecinha” se encontra entre aspas, pois será discutido posteriormente.

educação física, ela ensaia as crianças, no horário de educação física mesmo e eu ajudo, no horário de aula, por que só no horário dela não dá.”

(Bárbara, faixa etária 6 anos, escola-B)

Abaixo podemos constatar que para as próprias professoras a preocupação com o resultado da atividade, ou seja, em “fazer bonito perante os pais e convidados”, torna os ensaios desgastantes.

“Olha eu não colocava todo o dia, porque eu achava que era muito cansativo. Normalmente já estava dentro do projeto e você trabalhava, né. A gente fazia assim ... um pouquinho, uma meia hora, sabe? Com as crianças, a parte do texto primeiro e depois a gente ia introduzindo... – olha agora entra um... sabe... depois a gente ia introduzindo a seqüência.

(Amélia, faixa etária 6 anos, escola-A)

O engano dessas profissionais, como o meu no passado, é a crença de que a atividade teatral na educação infantil se reduz a “encenação de pecinhas”. Para podermos esperar um “produto final” temos que ter planejado todo o processo e isso quer dizer que, não só o professor deve conhecer o desenvolvimento efetivo da criança, mas principalmente orientar o processo para o desenvolvimento próximo da criança. Dessa forma a atividade teatral pode propiciar a criação.

É importante ressaltar que a orientação do trabalho para o produto final, sem considerar as etapas anteriores ao resultado como um processo importante para o desenvolvimento da criança, pode ser decorrência da concepção de Criança, Educação e Ensino que a profissional tem, pois, se ela considerar a criança pequena demais para aprender e realizar determinadas atividades, poderá

não incluir tais atividades em sua prática, ou não enfatizá-las como desafios para a criança.

Como exemplo citamos a necessidade de tomada de consciência e vontade do pré-escolar mais velho em dedicar-se, na atividade teatral, a sensibilizar o público com sua representação. Essa intencionalidade no ato de comunicar, segundo MUKHINA (1996), surge na criança durante a fase pré-escolar, mais precisamente quando seus interesses estão voltados para as relações entre as pessoas e suas atitudes são permeadas por atos mentais respaldados pela fala, deixando de lado sua dependência dos objetos.

A criança somente conseguirá transpor esse desafio se o professor acreditar que é possível e ajudá-la durante o processo, caso contrário, se o professor considerar que a criança é pequena demais para conseguir superar essa necessidade, não porque considerou o seu desenvolvimento próximo, mas porque em sua concepção uma criança não é capaz, certamente ele não oferecerá este desafio aos seus alunos.

Portanto, caracterizar uma atividade como teatral requer que esta preencha todos os requisitos acima, principalmente no tocante à participação da criança durante o processo, o que nos leva a investigar qual é a participação das crianças, nas atividades ditas teatrais, pelas professoras entrevistadas.

Geralmente as professoras afirmam que as crianças participam ativamente de todas as etapas das atividades com o teatro. Essa afirmação pode decorrer da concepção de que as crianças pré-escolares ainda não conseguem realizar ou planejar determinadas coisas, por isso o professor acaba entregando tudo quase pronto, simplificando as dificuldades para que a criança consiga participar. Outra concepção é de que no teatro a criança deve “ser livre”, ou seja, fazer tudo como

quer e o professor não deve interferir, portanto uma vez que a atividade não está orientada pelo professor também não apresenta desafios, e quando estes surgem dificilmente a criança consegue superá-los, pois não tem colaboração. Ao facilitar as tarefas o professor inibe o desafio e acaba concentrando as atividades somente no que a criança já consegue fazer sozinha e não estimula o seu desenvolvimento.

“Organizamos juntos, mas a palavra final é minha, por que senão vira bagunça, no começo os ensaios são bem tumultuados, mas, aos poucos nós damos a diretriz. Todas participam de tudo ativamente, nas falas, na imitação tudo é espontâneo. Em casa, com os pais as crianças pesquisaram sobre os animais que gostariam de ser. Cada um escolheu o bicho que queria ser e eu confeccionei as máscaras quer dizer, eu recortei e eles pintaram a vontade, nos três porquinhos acho que eles fizeram, não lembro muito bem.”

(Alice, faixa etária de 5 anos, Escola- A)

“ A participação da criança é de cem por cento. Em todos os momentos, normalmente ... aqui eu não sei se tem roupa ou não, mas têm escolas que tem, nesse caso na confecção, não precisa. Mas, na elaboração, no treinamento, para escolher a musiquinha e nos gestos. – Onde você vai ficar? Em que lugar vai ficar? ... a posição, tudo são elas que acabam fazendo e escolhendo.”

(Cilene, faixa etária de 6 anos, Escola- c)

“As crianças [resposta dada pela professora quando indagada sobre quem confecciona o cenário e as

fantasias], tudo junto com as crianças, seja uma colagem, seja rasgar alguma coisa, as crianças ajudam.”

(Antonia, faixa etária de 4 anos, Escola- A)

”Ah, sim. Eles ajudaram a fazer a roupinha, né ... a máscara, o desenho da fruta, os que entraram com a fruta, ajudaram a confeccionar o que eles iam entrar.”

(Amélia, faixa etária de 6 anos, Escola- A)

Uma atitude interessante é tomada pela professora “Conceição” da escola- C. Embora sua atitude, ao permitir que mais de uma criança fizesse o mesmo papel estivesse pautada na moral e na justiça e não na necessidade da criança que se encontra nessa fase de desenvolvimento, ela acabou por respeitá-la. As crianças da faixa etária de quatro anos, segundo MUKHINA (1996), interessam-se pela reprodução das ações reais dos adultos e ainda não se preocupam com o encadeamento dessas ações. Desse modo, pode-se ter várias crianças executando a mesma ação adulta, como vários papais, vários motoristas etc. Portanto, ao permitir que mais de uma criança represente o mesmo papel, intuitivamente a professora está respeitando a fase em que se encontra o pré-escolar mais novo.²³

“Ah.. eu não escolho muito...eu deixo mais com eles, ta? Eu acho que deve partir mais ou menos deles, se dois querem fazer o mesmo papel, eles vão fazer o mesmo papel. Eu acho que não é muito justo eu dizer, você faz isso, você faz aquilo. Eu não coloco critérios.”

(Conceição, faixa etária de 4 anos, Escola- C)

²³ Em outro momento estaremos enfatizando o que esta mesma professora poderia estar trabalhando para que as crianças atingissem uma fase mais complexa de comunicação, através da definição do argumento e do conteúdo.

Essa “intuição” que muitas vezes leva o professor a agir ou propor atividades de acordo com as necessidades da criança, na verdade é decorrência de suas vivências, de suas tentativas de ensinar significativamente, ou seja, um trabalho orientado por princípios. O fato é que o dilema entre o ensinar e aprender está envolvido pela dicotomia entre o permissivo e o autoritário, entre o dirigido e o espontâneo. Essa dicotomia vem à tona principalmente quando o assunto é o “teatro” dentro da escola, ou seja, um tema que freqüentemente está associado à “livre expressão”, como “não-orientação”, mas está acontecendo dentro da escola, local socialmente determinado para o ensino. Podemos observá-la no depoimento abaixo, em que a professora justifica sua orientação, não porque ela é necessária para o desenvolvimento da criança, mas, porque a criança é pequena, “só tem quatro anos”, como se uma criança mais velha, não precisasse de orientação.

“Por ser quatro anos eu não posso dar um texto, formalizar um texto. É mais ou menos livre, tá? Porque tem que ter também a minha orientação ali, né. Eu tenho que falar: Então, agora a gente vai falar sobre a água, o que a gente pode falar... Então é isso aí, é mais ou menos livre. Eu tenho que orientar também pelo caminho certo, tá.”

(Conceição, faixa etária de 4 anos, Escola- C)

Vimos que para VIGOTSKI (1987), a atividade teatral deve proporcionar à criança planejar, discutir, confeccionar, utilizar diferentes equipamentos e representar, porque esse trabalho excita a imaginação e a criação técnica das próprias crianças. Mas, deve existir equilíbrio entre o ensino e o espontâneo, e este é garantido quando o professor orienta o seu trabalho considerando a Zona de Desenvolvimento Próximo. Em todas as entrevistas, observamos que as profissionais fazem questão de dizer que existe a participação da criança nas atividades ditas teatrais, mas, quando analisamos suas respostas, descobrimos que muitas vezes essa participação não desafia a criança a superar seus limites.

Observa-se, nas respostas dadas, que as profissionais entendem por participação da criança o fato de ela estar fazendo parte da “pecinha encenada”.

Nem sempre a atividade está orientada para as suas funções psíquicas em desenvolvimento durante o processo. Dessa forma é garantida e valorizada a participação digamos “física” da criança na atividade ou até que ela participe fazendo o que já sabe fazer sozinha, mas não fica claro nos depoimentos que existe a preocupação de a criança ser estimulada a sair do que sabe para conseguir realizar o que não sabe.

“Da classe, esse daí foi. Todos [participaram], cada um fez uma coisa, né, teve uma participação sim.”

(Amélia, faixa etária de 6 anos, Escola- A)

“Nunca me aconteceu isso (escolher uma peça em que o número de personagens é menor que o de crianças), mas ... eu creio que você tem que arrumar outra forma de introduzir as crianças, né? Tem que ter a participação ou eles vão fazer o cenário, ou os barulhinhos, alguma coisa eles têm que fazer, né?”

(Cilene, faixa etária de 6 anos, Escola- C)

“Pode ser, por exemplo, um grupo cantando fazendo o fundo musical, sabe, alguma coisa assim... Porque nem todos participam, tá? Na hora da apresentação muitas vezes não cabem todos, mas a gente faz com que todos participem, ou alguns cantam, ou mais de um no mesmo papel, é isso. As vezes ajudam atrás da cortina [risos].”

(Antonia, faixa etária de 4 anos, Escola- A)

Ao procurar realizar uma atividade na forma teatral, ou seja, fazer a apresentação de uma peça teatral com as crianças, deve-se considerar que a reprodução das formas de teatro adulto, segundo VIGOTSKI (1987), são pouco recomendadas para o trabalho com crianças, não é o fato de se utilizar uma obra literária o que ofusca o trabalho, mas sim a maneira como este é conduzida.

Um exemplo de trabalho vinculado aos moldes adultos é aquele em que se exige que a criança decore textos, que muitas vezes não lhe fazem sentido:

“Às vezes, eu participo ajudando a professora (educação física), porque eu sei que ela não dá conta sozinha, então eu ajudo na sala, passando algumas falas deles, ela escreve as falas, cada um recebe a sua fala e eu ajudo eles decorarem suas falas.”

(Bárbara, faixa etária de 6 anos, Escola- B)

Ou ainda, quando a criança não participa ativamente do processo, tornando-se uma mera executante das ordens adultas.

“Ela mesmo, a professora [educação física] mesmo [escolhe os papéis]. Nesse caso que a gente apresentou para os pais, às vezes a gente acaba definindo: você vai ser tal coisa, aí a gente vê que não deu certo, outra criança gostou mais daquele papel e quer pra ela, se ela não gostar e quiser trocar tudo bem...”

(Bárbara, faixa etária de 6 anos, Escola- B)

Pode-se observar a incoerência no discurso da professora “Amélia”, da escola-A citado a seguir: primeiro ela afirma que determina os papéis, mas a criança pode trocá-lo se não gostar; logo depois admite que as mudanças de papéis ocorrem quando observa que uma criança representa melhor do que a outra.

“Normalmente, assim, a gente coloca: - olha você vai fazer isso... Mas, se a criança não queria a gente trocava, tá. Eu costumo fazer assim...”

(Amélia, faixa etária de 6 anos, Escola- A)

“As vezes eu perguntava você quer fazer isso? Ou as vezes você olhava, né, este tava dando mais certo pra uma coisa e podia estar trocando, nesses aí, que eu costumava fazer.”

(Amélia, faixa etária de 6 anos, Escola- A)

Se por um lado o depoimento da professora “Amélia” demonstra a direção do professor mesmo nos momentos em que propõe que a escolha seja da criança, o depoimento abaixo da professora “Bárbara” também demonstra uma certa limitação da participação da criança nas atividades, pois, quando afirma que as crianças nunca confeccionaram nenhuma fantasia ou cenário, ou mesmo puderam trazer de casa, podemos pensar que a participação das crianças compreende apenas a representação e, como já vimos, a representação relatada por esta professora assemelha-se aos moldes adultos.

“Nesses que a gente tem apresentado aqui na escola, as fantasias e o cenário já tinha pronto, não sei quem fez. Agora, tipo assim... em sala de aula numa historinha que eu conto, a gente representa, aí é improvisado, se a gente tiver alguma coisa na sala que dê pra usar na hora, a gente pega. Agora nunca teve nada de trazer de casa...nunca eles trouxeram nada de casa e nem confeccionaram.”

(Bárbara, faixa etária de 6 anos, Escola- B)

Essa superficialidade com que o teatro é tratado nas escolas, embora demonstre um aparente resultado satisfatório, pois agrada aos pais, à direção e às próprias professoras, na verdade não atinge a essência do jogo dramático, não permite a expressão verdadeira da criança, em que ela possa demonstrar e ampliar a sua compreensão do mundo a que pertence, mas limita-se a movimentos estereotipados e engraçadinhos aos olhos dos adultos. Dessa forma, pode-se afirmar que a apresentação de uma "pecinha" para os pais é sempre um megaevento, acabando por ser de difícil realização e, sendo assim, destinado a situações esporádicas. Abaixo reúno alguns depoimentos das professoras sobre a opinião dos pais, quanto às apresentações.

“Vêm e adoram, seja o que for, o que o filho fez é sempre muito bem vindo, mesmo que de repente saiu alguma coisa que não tava no contexto, entre “aspas”, mas é ...sempre visto de uma forma muito boa. “

(Antonia, faixa etária de 4 anos, escola A)

“Os pais acham lindo, tem pai que chora, fica emocionado. Eles gostam e é sempre muito elogiado.”

(Bárbara, faixa etária de 6 anos, escola B)

“As nossas mães comparecem... mas, na verdade eu acho que aqui ...normalmente, as que vêm, são aquelas que vêm sempre, as que não vêm, não aparecem nunca, nem pras apresentações.”

(Cibele , faixa etária de 4 anos, escola B)

Segundo MUKHINA (1996), a criança necessita do elogio, do apoio e do carinho dos pais, portanto a postura dos pais ao valorizar as apresentações de

seus filhos é mais que esperada, é desejada, pois motiva a criança a adequar sua conduta aos padrões de comportamento socialmente aceitos. A responsabilidade de propor atividades que realmente contribuam para o desenvolvimento da criança dentro da instituição infantil cabe ao profissional de Educação Infantil. É claro que os pais mais atentos podem observar e apontar situações que poderiam ser melhoradas, mas essa reflexão cabe prioritariamente ao professor que orienta a atividade. Quando era coordenadora recebi uma reclamação de uma mãe indignada, pelo fato de sua filha ter sido a cerquinha do cenário e ficar escondida no fundo do palco. A mãe alegava ser uma situação de preconceito racial, porque sua filha era a única menina negra da sala. Frequentemente, as situações de preconceito se encontram veladas nas atitudes sociais, e a criança acaba por incorporá-las em seus atos. O professor deve estar atento, principalmente quando delega ao grupo de crianças a seleção dos papéis.

No decorrer das entrevistas e de minhas experiências como professora e coordenadora, tenho constatado a pouca participação da criança nas atividades teatrais. Muitas vezes a participação ocorre por atos totalmente mecânicos que pouco contribuem para o desenvolvimento infantil. Pode-se questionar, então, qual o motivo que leva as próprias crianças, como afirmam as professoras, a gostarem e se envolverem com as atividades apresentadas.

“Envolvida, se bem que era uma turma bem agitada e era uma turma bem grande, mas eles se envolviam sim.”

(Amélia, faixa etária de 6 anos, escola A)

“Tem que ser, se não eu paro. Se fizer uma coisa que não tá dando prazer, então a gente não vai partir por aí, a gente vai fazer uma música....a gente faz uma coisa diferente, vai partir para outro lado. Ou vai usar outro tema que tenha mais prazer, porque se não tá sendo prazeroso, não é legal, tem que mudar. O tema pode ser o mesmo e

fazer de uma outra forma, sair da dramatização ou mudar um pouquinho o tema pra fazer a dramatização. De qualquer maneira tem que trazer prazer pra todos, ambas as partes. Se a professora não gosta de fazer a coisa, ai, não vai....”

(Antonia, faixa etária de 4 anos, escola A)

“Eles gostavam muito, adoravam.”

(Cibele, faixa etária de 5 anos, escola C)

Segundo MUKHINA (1996), para a criança, a opinião do adulto sobre os seus atos tem um grande significado. Dela depende seu equilíbrio emocional e a manutenção ou desaparecimento de um hábito. Portanto, qualquer possibilidade que permita à criança colocar-se no lugar de destaque como um adulto, mesmo que seja uma ação totalmente dirigida, é agradável. Mesmo porque a criança não tem senso crítico para saber se isso contribui ou não para seu desenvolvimento, o que ela aprende a valorizar é o modelo vivenciado no ambiente do qual faz parte e, portanto, valorizado pelos adultos.

“ É o adulto quem exerce a principal influência sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, fazendo-a assimilar as normas morais que regulam a conduta social da pessoa. A criança aprende essas normas tomando o adulto como exemplo e assimilando as regras de conduta. A criança mostra uma tendência para imitar o adulto, para aprender com ele a avaliar as pessoas, os acontecimentos e as coisas. E não apenas com os adultos mais próximos. O pré-escolar conhece a vida dos adultos por muitas vias: observando seu trabalho, escutando notícias, etc. A criança toma como modelo aqueles adultos que gozam do respeito dos demais. E também outras crianças cuja conduta é popular nos ambientes infantis. Tampouco é pequena a influência dos personagens literários.” (MUKHINA, 1996. p. 190)

Para que a criança possa participar de todo o processo, desde a escolha do tema, o planejamento das ações, até a confecção dos adereços e a encenação, a professora deve assumir uma postura crítica que realmente contribua com o desenvolvimento da criança, tanto criativo como pedagógico. Neste ponto, torno a afirmar que o equilíbrio necessário entre os elementos da criação, se torna presente quando o professor dirige o seu planejamento para A Zona de Desenvolvimento Próximo da criança. Ao que parece, as professoras entrevistadas têm um discurso participativo, mas em suas atitudes observa-se que tudo é muito direcionado e conduzido para os conteúdos pedagógicos, e o lado criativo acaba sendo esquecido.

“Nos três porquinhos tínhamos o objetivo de confeccionar um livro. Primeiro, fizemos uma pesquisa sobre cada personagem que trabalhamos em um cartaz, depois aprendemos uma música sobre a história que falava sobre o momento em que o lobo soprava a casinha do porquinho e definimos os personagens. Todos os meninos eram lobos e as meninas eram casinhas, aí fizemos a interpretação cantando a música, quando falava que o lobo soprou e derrubou a casinha dos porquinhos, as meninas que eram casinhas, caíam no chão. No final fizeram seu livro.”

(Alice, faixa etária de 5 anos, Escola- A)

Segundo MUKHINA (1996), a atenção do professor de educação infantil não deve se concentrar na tentativa de transformar o ambiente pré-escolar em um ambiente escolarizado, voltado para o estudo sistemático, mas sim transformá-lo em um ambiente rico em oportunidades variadas, para a vivência da atividade principal responsável pelo desenvolvimento psíquico desta faixa etária. Portanto o professor deve procurar o equilíbrio entre o reprodutivo e o criativo.

“ A atividade escolar e a de trabalho, em suas formas mais desenvolvidas, vão além da idade escolar. Cada um desses tipos de atividade atende a esquemas muito complexos e requer um psiquismo maduro, que a criança pré-escolar ainda não tem. Mas a formação da criança pré-escolar com vistas ao estudo sistemático e, posteriormente, ao trabalho produtivo é uma das principais missões da educação. Essa formação ocorre de preferência através do jogo e das atividades de tipo produtivo²⁴. (...) Para avaliar essas atividades de estudo e de trabalho na idade pré-escolar é preciso levar em conta que a criança lhes concede em muitos casos um sentido diferente do que têm para o adulto que as organiza. A criança adquire certos conhecimentos nesse processo formativo, como o de plantar flores no jardim, mas não significa que já adquiriu hábitos de estudo ou trabalho, nem mesmo em suas formas mais elementares. Até certo momento, interessa à criança o processo em si, o desejo de parecer-se com o adulto e de obter sua aprovação, sem se dar conta da importância que os conhecimentos ou resultados em questão têm;” (MUKHINA, 1996, p. 178).

A escolarização das atividades infantis vem sendo um empecilho para que as atividades teatrais e principalmente o jogo protagonizado se desenvolvam qualitativamente. Por isso, pretendo voltar a este assunto em outro momento. Antes, porém, é necessário saber com que frequência as atividades consideradas teatrais, pelas entrevistadas, são oferecidas às crianças.

3.2.1 A frequência em que ocorrem as atividades teatrais nas instituições pesquisadas

²⁴ Para MUKHINA, as atividades produtivas são as que permitem à criança a criação de um produto: “A criança desenha, modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança.” (MUKHINA, 1996, p. 167)

Fica implícito, nas entrelinhas de cada entrevista, a pouca frequência em que as atividades ditas teatrais ocorrem no cotidiano escolar. Muitas professoras excluem-nas das rotinas e até expressam seu desagrado por tê-las que fazer, pois atrapalham a apresentação dos conteúdos e a própria manutenção das tarefas diárias. Tal situação é propiciada pela concepção de que o pedagógico e o criativo são independentes um do outro.

“Ai é que tá... os ensaios são durante o período normal, então a gente acaba perdendo de fazer uma atividade, pra incorporar essa junto. Por que aqui não tem Educação Física, então, essa seria uma forma de lazer pra eles, né? “

(Cilene, faixa etária 6 anos, Escola-C)

Nas respostas das professoras existe uma certa “imprecisão”, aparentando que as experiências relatadas foram esporádicas. Muitas vezes em suas falas observamos pausas, frases soltas, dificuldade em relatar acontecimentos, dando a impressão de que relembram e muitas vezes até remodelam essas vivências de acordo com o discurso ideal para a ocasião. Observa-se essa indefinição em alguns exemplos de frases, ditas pelas professoras: eu acho que foi assim..., eu não me lembro muito bem..., as vezes ...

“ Olha, eu agora não estou lembrada, mas era relacionado aos projetos”

(Conceição, faixa etária 5 anos, Escola – C)

Muito interessante foi o relato da professora “Cibele” da faixa etária de quatro anos, da escola – C. A maneira como ela relatou o desenvolvimento do projeto do “sítio do pica-pau amarelo” foi cheia de detalhes e com grande

entusiasmo, aparentando que o mesmo havia acontecido recentemente. No entanto, em uma de suas respostas ela cita a participação de uma coordenadora de nome Júlia, ocorre que esta coordenadora havia trabalhado nessa função no mesmo período que eu, há três anos, época em que o cargo foi extinto.

“Foram vários os momentos, né. As histórias que eles dramatizavam e montavam o cenário. Em outras, como as músicas, que nós montamos o sítio do pica-pau amarelo. Nessa época foram vários personagens, então cada um ..mais a maioria das fantasias sempre foi confeccionada com sucata e ajuda deles.”

(Cibele, faixa etária 5 anos, Escola – C)

“Eles também montavam [textos].”

(Cibele, faixa etária 5 anos, Escola – C)

“A proposta de início foi que cada um escolhesse. Como vários queriam o mesmo personagem, então, eu procurei mostrar um ou outro personagem, através da fita do sítio do pica-pau amarelo antigo, o que ele fazia e como ele era. Só que houve uma mudança bem assim... todo mundo queria ser o mesmo. Então para não haver muito repetição de personagem, nós sorteamos os personagens, só que todos que queriam, por exemplo: eu quero ser a Emília, puderam participar sendo Emília na hora de dançar, porque nós fizemos uma dança, aí ele poderia ser ... a Narizinho, por exemplo, e depois a Emília. O Saci e depois o Visconde, dançando de Visconde, ou seja, o Visconde depois um outro, o Pedrinho... então, ele participou dos dois, pois na música ele pôde ser o que queria. Só que na hora em que todo mundo queria ser o mesmo teve que sortear.”

(Cibele, faixa etária 5 anos, Escola – C)

“Hã... no primeiro momento, eles foram falando o que gostaram de falar e eu fui registrando, só que como eles esquecem, aí eu ajudava eles ir lembrando e mandei também cada um levar um textinho para casa, a mãe ia ajudando e eles decoravam o que iam falar. Eles gostavam muito, adoravam.”

(Cibele, faixa etária 5 anos, Escola – C)

“As fantasias que eu tenho foram todas feitas em sala de aula, inclusive a do sítio do pica-pau amarelo a gente tem toda, que a gente fez. Na época a Júlia era a coordenadora e a irmã dela ajudou a costurar alguma coisa, quando fugia ao patamar das crianças outras coisas a gente conseguiu improvisar, e assim a gente foi fazendo ... tudo que tem foi juntando das festas que a gente ia montando. Confeccionaram a peruca da Emília, quem queria ser a Emília. As costuras foram tudo com alinhavo e agulha grossa.”

(Cibele, faixa etária 5 anos, Escola – C)

Ao que parece, as atividades com o teatro na sala de aula acontecem raramente porque na concepção de teatro que essas profissionais têm, as atividades são grandiosas e dificultam a rotina da sala, pois demandam ensaios de textos, rebuscadas fantasias etc. Toda essa preocupação e dificuldade se dá porque o enfoque, como já observei, está no produto final: as apresentações devem agradar aos adultos, o objetivo da atividade está voltado ao sucesso e não para a criação da criança. Há de se concordar que realizar cotidianamente superproduções teatrais, dentro das escolas, realmente é inviável. Mas, limitar a

atividade teatral a raros eventos dirigidos e planejados pelo adulto, pouco contribui para o desenvolvimento infantil.

Quando a professora “Berenice” da escola B menciona ser a rotina o grande impedimento para o trabalho com teatro, talvez essa afirmação seja devido à sua concepção de rotina tornar-se uma camisa de força, inflexível e imutável, além do fato de que as prioridades da profissional, quanto às necessidades da criança podem não contemplar esta atividade. A afirmação de que a atividade teatral deve ser realizada apenas com crianças mais velhas de certa forma justifica-se quando tomamos como base a questão da comunicação ao outro. Mas isso não justifica a desvalorização da atividade ou a sua ausência dentro de sua “rotina”. Basta lembrarmos que no jogo protagonizado se concentra a raiz da criação artística infantil, segundo VIGOTSKI (1987). Esse desconhecimento sobre a importância do jogo protagonizado será discutido um pouco à frente.

“Para fazer teatro precisa de uma equipe muito grande e unida, a gente trabalha em um curto espaço de tempo, temos rotinas e é desgastante. Eu acho que os maiores devem participar mais e os menores, menos.”

(Berenice, faixa etária 4 anos, escola – B)

Portanto, para que a atividade teatral realmente seja realizada com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da criança é prioritário que a ênfase do trabalho oriente-se pelo conceito de Zona de desenvolvimento próximo. Ou seja, pelo processo e não pelo produto final. Outro ponto importante é dar oportunidade para que a criança utilize a sua vivência, garantindo a sua real participação em todos os momentos. Isso não significa que a atividade teatral

requeira um grande grupo de pessoas, um local adequado com palco, cadeiras para a platéia, coxia etc. e outros recursos, porque a atividade teatral na escola não visa à formação de atores, mas o exercício da criação. A pouca freqüência em que ocorrem as atividades teatrais nas instituições infantis pode ser atribuída ao desconhecimento da importância e das várias possibilidades desse trabalho, principalmente para o desenvolvimento infantil, o que nos leva a observar se, nas apresentações internas, para as próprias crianças da escola, essa situação permanece.

3.3 As atividades teatrais enquanto apresentações internas, para as próprias crianças da escola

As apresentações destinadas às outras crianças da escola seguem os mesmos moldes das apresentações para os pais e convidados, ou seja, o que importa é o resultado final, o sucesso.

Se for uma dramatização que eu vá....como fala? Não é mostrar...É apresentar para um público, para os pais ou para os outros amiguinhos, sabe...se for uma coisa assim, tem que ter ensaio. Agora se for uma coisa mais simples, como de uma história que já tira a dramatização ou mesmo que seja uma coisa momentânea ali da aula a gente consiga inventar alguma coisa, aí não, aí, não tem...é de momento.”

(Antonia, faixa etária 4 anos, escola – A)

“Isso é com a [direção]... Se for para os amiguinhos eu posso fazer a qualquer momento, agora se for para a comunidade, aí tem que ser marcada, decidida com a direção. No entanto vai ter aqui, vai ser ... Todas as faixas etárias vão fazer uma apresentação, agora seis, depois de cinco e depois de quatro. Aí, essa é ensaiada... e toda a família fica esperando.”

(Antonia, faixa etária 4 anos, escola – A)

Visto que a maneira de proceder na atividade teatral não se modifica, embora o público sejam as próprias crianças, não serei repetitiva, já contrapus a maneira que as atividades de teatro são trabalhadas pelas professoras, com o referencial adotado.

Pretendo agora enfatizar a importância da platéia, na atividade teatral, principalmente quando também são crianças e participam ativamente do cotidiano da criança que representa. Em todas as apresentações, o público acaba por emitir opiniões a respeito das representações. Com a criança não é diferente, ao contrário, sua opinião envolve sentimentos.

Para MUKHINA (1996), a opinião do grupo de crianças sobre uma certa criança, acaba por influenciar a sua personalidade.

*“Quando existe a educação pré-escolar pública, na qual a criança mantém um contato permanente e variado com outras crianças, surge a *sociedade infantil*; dentro dela a criança aprende a se comportar em coletividade e a se relacionar com os demais que não são educadores, mas iguais a ela.”(MUKHINA, 1996, p.192)*

O professor deve estar atento e se necessário interferir nas situações em que a opinião do grupo possa prejudicar ou dificultar o relacionamento da criança, lembrando que muitas vezes a opinião do grupo também pode contribuir para que a criança não só regule o seu comportamento, mas tome consciência da necessidade de comunicação na atividade teatral.

Visto que a mudança de público não altera a maneira como as atividades de teatro são trabalhadas, no presente momento, vamos passar a considerá-las na própria sala de aula, durante as atividades relacionadas à literatura infantil.

3.4 A atividade de teatro na própria sala de aula, durante as atividades relacionadas à literatura infantil

Em muitos relatos fica claro que a atividade teatral se efetiva por meio das dramatizações de histórias infantis.

“Este ano ainda não trabalhei nada, ainda estamos no início das aulas, mas geralmente a gente mostra um livro de história e eles criam uma história em cima do livro e depois eles representam.”

(Berenice, faixa etária 4 anos, escola – B)

Não costumo fazer apresentação não, ao longo da minha carreira até já fiz... Já cheguei a apresentar na semana da criança, mas, agora e com esta faixa, não. Quando a gente vê as histórias, escolhe na hora.”

(Berenice, faixa etária 4 anos, escola – B)

“Agora, tipo assim...em sala de aula numa historinha que eu conto, a gente representa, aí é improvisado, se a gente tiver alguma coisa na sala que dê pra usar na hora, a gente usa”

(Bárbara, faixa etária 6 anos, escola – B)

“ Principalmente na hora do Conto.”

(Antonia, faixa etária 4 anos, escola – A)

“Trabalho, este ano ainda não trabalhei porque iniciamos o ano letivo agora, mas no ano passado trabalhei a dramatização dos Três Porquinhos.”

(Alice, faixa etária 5 anos, escola – A)

“Teve um projeto, por exemplo, no fim do ano que eu fiz um projeto sobre contos de fadas e eles fizeram muito a dramatização dos contos.”

(Conceição, faixa etária 5 anos, escola – C)

Geralmente esse tipo de atividade não demanda ensaios ou planejamentos, tampouco a construção de cenários ou fantasias. Utiliza-se sempre o que estiver à mão, o material que estiver disponível.

“Então, as crianças gostam muito de trazer CDs, elas ensaiam coreografias e apresentam para as outras, disso eu gosto, participo, me acho... Mas, teatro só quando faço interpretação de histórias, nada ensaiado.”

(Bárbara, faixa etária 6 anos, escola – B)

Ressalto que, na maioria das vezes, as atividades não representam um desafio para a criança, em que com ajuda possa utilizar suas funções em desenvolvimento. Basta lembrarmos a maneira como a professora “Alice” da escola-A conduziu a representação da história dos três porquinhos, em que meninos eram lobos e meninas eram casinhas, determinando ainda as condições da dramatização, os primeiros sopravam e as segundas caíam, para vermos que não houve muita preocupação em problematizar a situação.

As histórias infantis são fontes inesgotáveis de argumentos, com uma diversidade de personagens e universos culturais que motivam a criança ao jogo teatral, mas tudo depende da maneira como a atividade é orientada. Para ser significativa, a criança deve utilizar as experiências vividas, recriar a história, atribuir características e comportamentos ao personagem, ou seja, deve ser desafiada a ultrapassar o seu limite. O adulto pode dar o argumento, orientar sobre o momento histórico em que o personagem viveu, estudarem juntos costumes e vestimentas, lembrar os conteúdos da história e principalmente questionar a conduta da criança, ou seja, problematizar a representação, mas apenas ajudar a criança à chegar a solução.

É importante salientar que a literatura infantil é uma rica oportunidade para que a criança entre em contato com situações, objetos, lugares e formas de viver e se coloque no lugar de outro que não seja ela. Ao ouvir uma história, independente de sua dramatização, a criança já entra em um mundo repleto de emoções.

“Os sentimentos da criança para com as pessoas são facilmente transpostos para os personagens dos contos. Ela sente a desventura de Chapeuzinho Vermelho como uma desgraça de verdade. Pode escutar várias vezes a mesma história e, em vez de enfraquecerem, os sentimentos despertados pela história vão aumentando: a criança se envolve com o conto e se apropria dos personagens. Os pré-escolares sentem, acima de tudo,

grande compaixão pelos que se vêem em uma situação difícil.” (MUKHINA, 1996, p. 211)

“Ao escutar uma história, a criança experimenta sentimentos que a transformam de ouvinte passivo em participante ativo dos acontecimentos.” (MUKHINA, 1996, p. 212)

Portanto, falamos de dois momentos diferentes que não necessariamente precisam estar atrelados ou serem dependentes um do outro, cada um pode e deve ser explorado em toda a sua grandeza ou unirem-se com o propósito de motivar a criação infantil. Quando a criança ouve uma história vivencia uma série de sentimentos, mas, quando ela necessita representar o papel de um personagem, entram em cena a memória, a atenção e a criação.

3.5 Os momentos destinados ao jogo protagonizado na instituição de Educação Infantil

O desconhecimento ou o não reconhecimento do jogo protagonizado como a primeira forma de expressão dramática, pode ser identificado através da maneira como é priorizado o brincar dentro do cotidiano da Educação Infantil. Mais precisamente identificamos nas falas das professoras que os momentos de brincadeira além de acontecerem em um local específico - o parque - geralmente são condicionados a determinadas datas como: o dia do brinquedo e aos momentos de espera dentro da sala de aula. No início da jornada as crianças “podem” brincar, enquanto esperam a chegada dos outros e a organização do dia pela professora, e no final da jornada as crianças brincam enquanto esperam a chegada dos pais.

“Os brinquedos que temos na sala são livres para as crianças brincarem após as atividades e também temos um dia no mês que as crianças podem trazer um brinquedo de casa.”

(Alice, faixa etária de 5 anos, escola A)

“Eu não escolho um momento, assim... sempre...um momento certo. Às vezes, a gente prepara alguma coisa para apresentar, tem aí,... Nesse caso, são aqueles que têm ensaios e você trabalha em cima e os outros é assim, no final de uma aula ou no início de uma aula. Quando terminada alguma atividade e eu percebo que eles estão cansados eu deixo mais livre, eles ...sabe... começa a brincadeira. Tem o dia do brinquedo que eles trazem, você percebe que eles representam também o que eles fazem em casa na brincadeira, até a gente eles costumam imitar.”

(Amélia, faixa etária de 6 anos, escola A)

Apenas uma das professoras (Amélia, faixa etária de 6 anos, escola-A) relatou a brincadeira como uma forma de dramatização, mesmo assim deixa transparecer que esses momentos não são valorizados, quando afirma que às vezes a criança pode escolher entre um quebra-cabeça ou um alfabeto móvel.

“Costumo trabalhar sim, não só a dramatização, mas também eles, né...Não o teatro em si, mas, deixar eles livres, eles representando. Normalmente quando eu dou massinha, ou um jogo eles fazem bonequinho e um brinca com o outro, então é uma representação, uma forma de representar, né.”

(Amélia, faixa etária de 6 anos, escola A)

“ E na sala também eu costumo deixar. Porque às vezes... às vezes eles escolhem.... querem brincar com o quebra-cabeça ou querem brincar com o alfabeto móvel, então, eu deixo mais livre, cada um escolhe o que quer fazer, ou a massa de modelar ou fazer um desenho, sabe... Então, normalmente depois da merenda, que eu não volto pra areia ou no início, até todos chegarem, eu deixo uma atividade mais livre.”

(Amélia, faixa etária de 6 anos, escola A)

Durante a brincadeira também podemos notar a dicotomia entre o espontâneo e o dirigido:

Por exemplo... se eu quiser colocar um assunto, naquele dia, que tenha a ver com o que foi proposto por eles, eu uso uma brincadeira ou nós vamos brincar ali, no parque, livremente. Pode ser dentro da sala de aula, pode ser no parque, ou ali no pátio. Vamos ver do que a gente vai brincar, do que vocês gostariam? Pode brincar, aí nós vamos brincando até chegar numa brincadeira que tenha a ver com o assunto. Nem sempre tem a ver com a atividade da sala de aula. Tá?

(Antonia, faixa etária de 4 anos, escola A)

A direção da brincadeira para a pura aquisição de um conteúdo é muito limitada, pois ela envolve uma complexa dependência entre a imitação e a criatividade. Portanto, muito mais que ensinar um conceito sobre a água, por exemplo, o jogo protagonizado contribui para o desenvolvimento infantil, pois, através dessa forma de brincadeira, a criança tem acesso ao mundo circundante, ao funcionamento dos objetos, seu uso e função social, vivenciando as diferentes situações e relações sociais, que normalmente ainda não poderia viver. E o adulto tem uma função imprescindível para essa apropriação do mundo pela criança agindo como mediador, podendo desse ponto de vista, até ensinar-lhe um conceito sobre a água.

“Do nosso ponto de vista, a importância puramente didática do jogo é muito limitada. Claro que se pode, e isso se faz com frequência, utilizar o jogo com fins meramente didáticos mas, nesse caso, como as nossas observações evidenciam, os traços específicos são relegados para segundo plano.”(ELKONIN, 1998, p.400)

Uma das professoras colocou a brincadeira como uma coisa proibida dentro da sala de aula, algo que as crianças necessitam burlar as regras estabelecidas para obter.

“Dentro da sala, mas não quando eu estou, porque quando eu estou eles estão fazendo lição, alguma coisa. Mas, quando eu saio, eles começam a brincar de corre-corre, de pega-pega, de se machucar, de se furar, sempre tem.”

(Cilene, faixa etária de 6 anos, escola C)

Outra professora apresentou a dificuldade em estabelecer o equilíbrio entre o espontâneo e o dirigido na brincadeira, principalmente em estabelecer os limites para o comportamento da sala durante a brincadeira, afirmando que as crianças ainda estão se acostumando à escola, o que nos leva a questionar como acontece essa adaptação? Ela é planejada?

“Normalmente, A gente tem... esse ano, por exemplo, eu ainda não peguei [brinquedo]. Por que eles estão muito assim.... é uma turma que entrou agora, não fez pré de quatro anos, então, eles ainda estão assim.... muito soltos, não conseguem se prender. Eles estão acostumando ainda com a escola. Mas no ano passado, eu marcava assim... um dia: _ tal dia tem brinquedo, aí, ao invés de pegar joguinhos, a gente pegava os brinquedos.

Mas eles vão até lá e eles escolhem, cada um escolhe o que quer.

(Conceição, faixa etária de 5 anos, escola C)

Independente da vontade adulta, a criança procura meios para brincar, porque, o jogo é necessário para o seu desenvolvimento. É um equívoco utilizar a brincadeira somente após as crianças estarem acostumadas com o ambiente escolar, pois ela pode contribuir muito para a compreensão desse ambiente pela criança. Basta observarmos uma criança em sua própria casa antes mesmo de freqüentar a escola, ao "brincar de escolinha" como aluno, com um irmão mais velho (professor), acaba tendo atitudes pertinentes ao papel e até atingindo um grau de concentração e atenção que normalmente não tem. Da mesma maneira é impossível excluir a brincadeira do cotidiano escolar infantil, pois ela é uma necessidade que a criança precisa satisfazer para desenvolver-se.

Principalmente na fase pré-escolar, ELKONIN (1998) afirma que é através do jogo protagonizado que a criança pensa sobre o mundo em que vive, sobre o comportamento do personagem que o papel representa e sobre o seu próprio comportamento comparando-os, podendo assim regular sua conduta, aprendendo a respeitar as regras sociais e a controlar seus desejos em função da manutenção do jogo.

"Uma vez que o conteúdo dos papéis centra-se principalmente, como já vimos, nas normas das relações entre as pessoas, ou seja, que seu conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa do mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam estas relações convertem-se por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento moral da própria criança."(ELKONIN, 1998, p.420)

Um fato curioso durante as entrevistas foi quando as professoras responderam à questão sobre a escola oferecer brinquedos, fantasias e fantoches para as crianças. Houve grande controvérsia nas respostas das professoras de uma mesma escola. Para algumas, a escola não dispunha de fantasias, para outras, não eram de fácil acesso, ainda, para outras não existiam brinquedos, e para outras, ainda, a escola dispunha de um bom número de brinquedos.

“Não existem não [fantasias], aqui não tem nada, mas na outra escola a gente até empresta para as crianças na festa de carnaval, quem não vai fantasiado a gente troca.”

(Berenice, faixa etária de 4 anos, escola B)

“O brinquedo sim, está à disposição a qualquer momento. Agora a fantasia, não. Até eu e outra professora a gente quis... até mandou bilhete para quem tivesse fantasia em casa, que não usasse mais, era pra trazer, mas não apareceu nenhuma. A gente tinha essa idéia de ter na sala um lugar com fantasia para que eles pudessem representar, ter um momento de se fantasiarem, com espelho e tal. Mas, nunca deu certo de pôr em prática, mas a gente tem vontade.”

(Bárbara, faixa etária de 6 anos, escola B)

Outro detalhe importante, ocorrido na escola – A, é que as entrevistas nessa escola foram realizadas dentro de uma brinquedoteca, e nenhuma das profissionais, mencionou o ambiente. Na escola-C também existe uma brinquedoteca e somente uma professora a mencionou.

“Existem fantoches e na sala de aula também temos alguns brinquedos. Também tem fantasias na escola, mas não ficam livres, assim como em lugares que as roupas ficam penduradas em araras e as crianças usam. As roupas são apenas para os momentos de apresentação.”

(Alice, faixa etária de 5 anos, escola A)

“A hora que a gente quiser pegar, pode pegar (fantasias) e os brinquedos também.”

(Amélia, faixa etária de 6 anos, escola A)

“Olha, eu comecei esse ano aqui na escola, ta? Mas, eu sei que tem, ela já me falou que tem fantasia, então aqui, tem.”

(Antonia, faixa etária de 4 anos, escola A)

“Tem roupa, tem fantasia, tem fantoches, tem tudo à disposição das crianças. É que aqui eu sou nova no pedaço, ainda não me aventurei a procurar. Acho chato, né? Bom ... até tem bloquinhos lógicos e essas coisas...mas são pouquíssimos. Eu tenho um pouquinho no armário que trouxe da escola de lá e a professora de quatro, quer dizer , específico para essa sala, não tem. Lá fora, até perguntei se eles sabem jogar dominó e alguns outros joguinhos, que eu vou providenciar pra cá.”

(Cilene , faixa etária de 6 anos, escola C)

“Não, as fantasias que eu tenho foram feitas em sala de aula(...) tudo que tem foi juntando das festas que a gente ia montando. Não só com jogos, mas tem os momentos que vamos pra brinquedoteca, que eles podem pegar e brincar livremente, de faz de conta também, que eles brincam por eles mesmos, não impõe a interferência

do professor falando: vamos brincar disso ou vamos brincar daquilo...eles brincam do que quiserem.

(Cibele, faixa etária de 4 anos, escola C)

“Tem. Brinquedos têm, mas, fantasias são poucas. “

(Conceição, faixa etária de 5 anos, escola C)

Embora um ambiente rico em quantidade e variedade de brinquedos, colocados à disposição da criança seja o mais ideal, isso, não significa que a criança não possa brincar em um ambiente onde os brinquedos são escassos.

“Eles inventam, qualquer coisa que eles não têm, eles inventam. Outro dia foi muito interessante, as crianças estavam brincando de computador e nenhum deles tem computador, mas eles estavam brincando de banco e achavam que precisava de um computador, aí eles inventaram um e digitaram, do jeito que eles achavam que era... Mas, não era daquele jeito, era muito engraçado porque eles imaginaram uma coisa que não tinha nada a ver com o computador de verdade”.

(Bárbara, faixa etária de 6 anos, escola B)

Como foi dito por LEONTIEV (1998), o fato de não ter uma seringa de injeção não impede que a criança brinque de enfermeira, ou que a criança deixe de brincar de cavalgar por não ter um cavalo. Entra em cena o recurso da substituição, ou seja, um objeto que é acessível à criança toma o lugar de outro objeto, que ela não pode ter, assim um graveto substitui uma seringa de injeção e o cabo da vassoura substitui um cavalo. Segundo MUKHINA (1996):

“No jogo, a criança aprende a manusear o substituto do objeto, confere ao substituto um novo nome

de acordo com o jogo e o manuseia de acordo com esse nome. O objeto substituto transforma-se em suporte para a mente. Manuseando os objetos substitutos, a criança aprende a avaliar os objetos e a manuseá-los em plano mental. O jogo é fator principal para introduzir a criança no mundo das idéias.”(MUKHINA, 1996, p.165.)

A preocupação do pré-escolar não está na manipulação ou no funcionamento correto do objeto, sua atenção está voltada para as relações sociais que acontecem no ambiente em que é utilizado aquele objeto, no caso um banco. Sendo assim, a ausência de brinquedos não é um empecilho para que o jogo protagonizado aconteça. Por outro lado a criança brinca com um computador que não tem nada a ver com o verdadeiro, porque não tem acesso ao objeto real, ao seu funcionamento e manipulação, mas sabe de sua existência e sua função social dentro do ambiente representado. Trata-se de uma noção espontânea que para se tornar um conhecimento verdadeiro necessita do contato direto, da manipulação, ou seja, de alguém que explique à criança o seu funcionamento. O professor deve ser sensível aos acontecimentos da brincadeira e quando necessário interferir com tato e ajudar a criança a compreender o mundo objetivo.

Geralmente eu observo, mas nesse caso eu interferi. Fui lá e expliquei como era um computador de verdade, aqui na escola tem e eles viram como manusear um de verdade. Mas, geralmente é assim, eles inventam uma coisa fazendo que é outra, aí eu observo, eu gosto de ver eles inventarem.

(Bárbara, faixa etária de 6 anos, escola B)

O que realmente dificulta a realização da brincadeira é o fato de,ela ser desconsiderada dentro do ambiente escolar infantil, em muitos casos até marginalizada e entendida como perda de tempo. Portanto, a brincadeira não

pode ser reduzida a alguns momentos que preenchem as lacunas deixadas entre as atividades pedagógicas e as atividades de higiene, ou aos momentos de espera. O professor deve valorizar esses momentos, planejá-los através da organização de ambientes temáticos variados, em que as crianças possam vivenciar diferentes papéis e apropriar-se do mundo dos objetos e das relações humanas. Vejamos então, em quais momentos a brincadeira acontece propositalmente, nas salas de aula das profissionais entrevistadas:

“Livres... assim.. Tem lá fora, né. E na sala também eu costumo deixar”.

(Amélia, faixa etária de 6 anos, escola A)

“O parque é um...tem momentos de jogos, que eles escolhem o jogo que querem e os momentos do brinquedo mesmo, tem os brinquedos e eles escolhem o que querem, também. Quando não é o parque, é o jogo ou o brinquedo livre.”

(Bárbara, faixa etária de 6 anos, escola B)

“Nessa minha sala aqui eles são todos da fazenda, então, depois do parque, eu tenho meia hora de classe. E aí a gente canta, eu conto história, eles contam as histórias deles.”

(Cilene, faixa etária de 6 anos, escola C)

Como podemos observar, a brincadeira não é valorizada pelas professoras entrevistadas, embora elas saibam que as crianças necessitam brincar, esses momentos não são considerados como principais em suas rotinas, acontecendo como meio de extravasar o cansaço de sala de aula, ou seja, o cansaço obtido nas atividades consideradas essenciais pela professora, as atividades pedagógicas. Em nenhum momento foi relatada uma situação de brincadeira

planejada pela professora para propiciar o desenvolvimento da criança. Ao contrário, elas relatam que proporcionar a brincadeira às crianças é uma tarefa delegada aos professores de Educação Física.

“Temos o parque e a aula de Educação Física onde as brincadeiras são orientadas por uma professora da área.”

(Berenice, faixa etária de 4 anos, escola B)

“Dentro da sala, após as atividades, temos o parque e também a aula de Educação Física com brincadeiras dadas por uma professora da área”.

(Alice, faixa etária de 5 anos, escola A)

Como já dito, poucas são as profissionais que expressam as brincadeiras realizadas pelas crianças como jogo protagonizado, a maioria utiliza o termo “brincadeira livre” para definir os momentos em que as crianças podem utilizar os brinquedos disponíveis para brincar, com ou sem a direção do adulto.

“ Qualquer tipo de brinquedo, tem várias caixas de brinquedo com boneca, carrinho, tudo quanto é brinquedo. Tem de casinha, de ... brinquedos mesmo, trazidos por eles.”

(Bárbara, faixa etária de 6 anos, escola B)

Essa denominação de brincadeira livre provavelmente está vinculada à idéia de que a brincadeira é um momento de descontração, relaxamento, desvinculado do processo de aprendizado. Mas, como já vimos, principalmente para os pré-escolares, a brincadeira sob a forma de jogo protagonizado cria a Zona de Desenvolvimento Próximo, integra tanto o aprendizado como a criatividade como um mesmo processo e a mediação do professor nessa atividade

é fundamental, seja organizando o ambiente, definindo argumentos, ou propondo soluções. Podemos observar a dificuldade entre orientar ou não orientar, na fala da professora “Antonia”, que primeiro define a brincadeira livre pela ausência de orientação e depois afirma que orienta as crianças a como brincarem sem orientação.

“Bom, se ela é livre eu não posso começar com orientação. Minha orientação vai ser de como brincar livremente, aí a minha observação, vai ser pra trazer um tema para aquilo.”

(Antonia, faixa etária de 4 anos, escola A)

Mas, quando questionamos qual a preferência das crianças, ou seja, do que elas costumam brincar, imediatamente desvelamos o jogo protagonizado, apesar de as profissionais não fazerem essa ligação.

“Casinha, de médico, porque, aqui tem boneca vestida de enfermeira, então, eles acabam brincando de médico. Os meninos gostam muito de super-heróis, Batman, é ... o Super-Homem, Power Ranger, que eles adoram...”

(Conceição, faixa etária de 5 anos, escola C)

“Se está dentro da sala são...os joguinhos...são os brinquedos, são mesmo brincadeiras de roda, tanto lá como aqui fora, se é no play ground eles brincam muito de baldinho, esse tipo de coisa.”

(Antonia, faixa etária de 4 anos, escola A)

“Normalmente, as que mais surgem são com as meninas brincando de família, a gente percebe bem,

porque eles arrumam rapidinho o papai, a mamãe, a boneca, o carrinho já passa a ser a condução da família e num instante, eles montam a família até com cachorrinho. Esses dias uma delas pegou o coleguinha e ele era o cachorrinho.”

(Cibele, faixa etária de 4 anos, escola C)

“Já disse, na Educação Física são orientadas e no parque é livre.”

(Berenice, faixa etária de 4 anos, escola C)

Para VIGOTSKI (1998), a criança não brinca devido à sua capacidade de invenção, ou seja, porque a base da brincadeira é a imaginação infantil. Ao contrário, a brincadeira é extraída da atividade dos adultos e das relações que acontecem entre eles durante essas atividades.

“A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brincar, que constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.” (VIGOTSKI, 1998, p.135)

“É notável que a criança comece com uma situação imaginária que inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário, é uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que de fato, tenha acontecido.” (VIGOTSKI, 1998, p.135)

“Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato.” (VIGOTSKI, 1998, p.136)

Portanto, para a abordagem histórico-cultural, a brincadeira é socialmente aprendida e o adulto tem um papel primordial nessa aprendizagem, independente de sua consciência. A criança pré-escolar retira da realidade vivida o conteúdo e o argumento do jogo e a base de sua brincadeira é a relação dos Homens com os objetos e as relações sociais. Através da observação (direta ou indireta) e da vivência dos conteúdos e argumentos extraídos do mundo circundante, a criança é capaz de não apenas reproduzir uma situação vivida, mas, ao vivê-la depara-se com problemas que devem ser solucionados por ela mesma. A criança no jogo protagonizado tem a oportunidade de refletir sobre essa experiência, pensar sobre assuntos, manipular objetos que efetivamente ainda não fazem parte de sua vida e adquirir uma compreensão sobre aquele tema e, dessa forma, ela é capaz de criar.

As atitudes dos adultos perante a brincadeira podem contribuir ou dificultar a qualidade dessas vivências. Dessa forma, independente da intencionalidade do ato, o adulto ensina a criança a brincar e tem um papel fundamental seja criando situações de brincadeira, participando da mesma ou simplesmente servindo como modelo. Torna-se necessário, então, analisar a qualidade das interferências da profissional nos momentos de brincadeira, principalmente no jogo protagonizado, e como ocorrem.

3.6 A interferência da professora nos momentos de brincadeira

O profissional de Educação Infantil deve estar atento à influência adulta perante o jogo, para poder favorecer o desenvolvimento infantil, criando ambientes que suscitem a brincadeira e o aparecimento dos jogos protagonizados, ambientes

variados que possam abordar diferentes temáticas da vida humana. Seu papel seria, então, o de um mediador entre os objetos, o mundo das pessoas e seus relacionamentos, do próprio adulto com a criança e da criança com as crianças. À medida que o professor cria oportunidades para que a criança possa vivenciar atividades que ela não poderia realizar ainda na vida real, em que seja desafiada à superar os seus limites, ele deve estar consciente de que a sua interferência e colaboração são muito importantes para que a criança consiga fazer o que sozinha ainda não conseguiria. Essa consciência é adquirida através da compreensão de fundamentos teóricos que enfatizam a brincadeira como atividade principal da criança e o ensino como propulsor do desenvolvimento. Dessa forma é possível conceber o jogo protagonizado (forma de brincadeira) como a atividade principal da criança pré-escolar. O jogo protagonizado atende às necessidades de desenvolvimento porque cria a Zona de Desenvolvimento Próximo, ou seja, ao vivenciar um papel, a criança acaba tendo contato com objetos e situações que ainda não poderia viver, mas através do jogo protagonizado ela as vivencia.

Durante as entrevistas as professoras foram questionadas sobre sua interferência nos momentos de brincadeira e pôde-se notar que a maioria afirma interferir apenas quando surgem problemas de comportamento, mas percebemos que mesmo em alguns momentos elas interferem no ato de brincar, participando junto com as crianças, ou mesmo quando, na brincadeira, querem enfatizar conceitos pedagógicos.

“ Eu deixo as crianças à vontade, só interfiro quando eles estão gritando demais, porque senão ninguém agüenta. Agora, falando baixinho eles podem brincar do que quiserem, tem criança que gosta de brincar na mesa, outras no chão, e eu deixo. “

(Alice, faixa etária de 5 anos, escola A)

“Em determinados momentos eu tenho que interferir. Se passar para o lado destrutivo de jogar, de briga, aí, eu tenho que interferir. Agora se for uma brincadeira que tudo bem, na paz, só no construtivismo, vamos colocar assim...tudo na boa, aí não tem necessidade. A não ser, que eu queira tirar alguma coisa dali, do contrário, se eu estou só observando, não. Agora se começar a destruir, brigar..com certeza eu entro no meio.”

(Antonia, faixa etária de 4 anos, escola A)

“Às vezes, sim. Principalmente quando é dos meninos, que por ser de super-herói, acaba ficando violenta, então eu tenho que interferir.”

(Conceição, faixa etária de 5 anos, escola C)

Em alguns casos percebe-se que a presença da professora nas brincadeiras acaba inculcando alguns preconceitos, como a divisão e limitação das brincadeiras pelo gênero (brincadeiras de meninos e de meninas), limitação de papéis sociais etc.

“Com as meninas eu até brinco junto de casinha, deixo pegar a graminha e fazer comidinha, já os meninos gostam de brincar com “Monta Tudo” e fazer naves espaciais, aí eu fico atenta para não ter briga.”

(Alice, faixa etária de 5 anos, escola A)

É importante ressaltar que a intervenção da professora é necessária durante o jogo, pois é através de sua conduta que a criança aprende as normas de comportamento social. Principalmente as crianças pré-escolares mais velhas (seis anos), que se interessam pelas regras de conduta, buscam no adulto o

respaldo para os acontecimentos diários, como uma espécie de “checagem” de regras e verificação de que as mesmas existem para todas as pessoas e são válidas em todos os momentos. Sendo assim, cabe ao professor exigir o cumprimento das regras estabelecidas, através da interferência nos momentos de conflito ou em condutas duvidosas, mesmo para os pré-escolares mais novos, pois, embora as crianças ainda não se dêem conta da existência das regras, elas existem na brincadeira e no cotidiano da criança.

“Eu observo, nos casos que precisam, eu interfiro, como nos momentos de agressividade, para orientar no cuidado com o brinquedo, no parque, no caso de egoísmo para com o outro.”

(Berenice, faixa etária de 4 anos, escola B)

Ao professor também cabe garantir um ambiente saudável e seguro para que as crianças brinquem longe de perigos ou corram riscos, mas isso não significa privá-las de desafios ou proibi-las de brincar de determinados temas. O professor deve estar atento e orientar para o perigo nesses momentos, buscando soluções que permitam à criança viver a situação desejada. Como sugeriu a “Cibele” da escola-C:

“Depende muito do momento e da brincadeira. Então, no caso da brincadeira deles mesmos, como é no caso da família, eles estão criando, eles mesmos, então eu deixo criar à vontade. Aí, dependendo da brincadeira eu interfiro pra eles verem que tem outro jeito de brincar (pausa para atender uma criança)”.

(Cibele, faixa etária de 4 anos, escola C)

“Aí depende das brincadeiras que eles estão fazendo, no caso se é de família e eles estão representando, se eles estão construindo, eu deixo livremente. Aí, de acordo com a brincadeira, se surgir algum momento que a brincadeira vai prejudicar um outro coleguinha... Hoje mesmo, no parque eles estavam livremente, brincando de cavalgar, aí um montou... pode haver um risco, um perigo de se machucar, então eu procuro orientar que esse tipo de brincadeira não pode, acho outro jeito de brincar de cavalo, sem que se machuquem.”

(Cibele, faixa etária de 4 anos, escola C)

Outro exemplo de intervenção necessária é colocado pela “Amélia” da escola-A, em que ela busca integrar uma criança ao grupo:

“Normalmente eu costumo observar e ver como que está sendo a reação, né. Como um está agindo com o outro. Porque às vezes, tem um grupinho de crianças que não está aceitando um. Eu costumo estar conversando, chamando... sabe?... numa próxima oportunidade, assim... de tá inserindo esta criança dentro daquele grupo. Sabe, a gente já tem um problema aí, com uma ...as meninas...tem só seis meninas, elas formaram um grupinho e deixaram uma de fora. Duas vezes já aconteceu delas deixarem...sabe? ...Então, eu tenho conversado, dado brincadeiras. Porque essa menina, ela é super inteligente, então, eu vou mostrando que ela também faz parte, mostrando que ela também é importante, que ela sabe muito também, tentando colocar ela no grupo.”

(Amélia, faixa etária de 6 anos, escola A)

Segundo MUKHINA (1996), na sociedade infantil existe uma espécie de opinião pública, em que o grupo de crianças atribui a cada integrante. Assim surgem os líderes que comandam o grupo, os mais populares com quem todos querem se relacionar e os impopulares com quem ninguém quer brincar. O professor deve estar atento a estas opiniões do grupo, detectar as que podem prejudicar individualmente alguma criança ou reforçar um comportamento social não aceito e interferir com tato.

A situação no grupo tem forte influência sobre a evolução da personalidade da criança. Dela depende a tranqüilidade, a satisfação e a facilidade com que a criança assimila a maneira de se comportar. As crianças impopulares, ao não encontrarem apoio nos demais, tornam-se egoístas e pouco comunicativas. As crianças excessivamente populares costumam tornar-se convencidas. O educador deve dedicar grande empenho para criar no grupo um clima geral bom, regulando as relações mútuas e equilibrando as posições das diversas crianças.” (MUKHINA, 1996, p.194,195)

A intervenção do professor nas situações de jogo protagonizado não se limita a manter as normas de conduta, a evitar situações de perigo ou integrar a criança ao grupo. Esses são fatores importantes, mas a intervenção pode ir além. O professor pode intervir no próprio jogo protagonizado, dando indicações sobre o seu desenvolvimento, fazendo com que a criança perceba como acontecem os relacionamentos entre os personagens, ajudando a criança a solucionar problemas e conflitos, a definir atributos importantes para a função de seu papel, e mesmo preparando ambientes em que o jogo aconteça. Dessa forma ele contribui para que a qualidade do jogo evolua.

A Conceição da escola-C relata uma brincadeira realizada com as crianças da faixa etária de 4 anos, em que determina a temática “festa de aniversário:

“Se for uma brincadeira livre que daí eu vou tirar um tema, não, eu vou deixar. Se eu tiver propondo um tema pra eles, aí, eles tem que brincar. Por exemplo: Hoje nós vamos brincar de festa de aniversário, vamos para a areia, uns vão fazer o bolo, outros brigadeiro, os copinhos, vamos inventar. Então, aí, tem um tema na brincadeira. São duas maneiras, tanto posso colocar de início como posso tirar depois.”

(Antonia, faixa etária de 4 anos, escola A)

Sugerir uma temática para a brincadeira das crianças, principalmente da faixa etária de quatro anos, pode melhorar a qualidade da brincadeira. A maneira como é sugerida pode elevar a qualidade da brincadeira para uma etapa mais avançada, principalmente das interações entre as crianças. Para isso a postura da professora deve ser de orientação e sugestão de enredos e objetos que indiquem uma temática. Mas, ela deve ser sensível ao interesse do grupo e verificar se sua sugestão foi aceita. Geralmente o laço emocional entre o adulto e a criança é suficiente para convencê-la a brincar. Nessa fase a brincadeira pode acontecer de forma mais elementar, sem a interferência da professora, sem a seqüência dos acontecimentos, sem a participação de uma criança nas atividades das outras etc.

“O pré-escolar menor não costuma traçar de antemão o argumento ou papel lúdico; o jogo surge de acordo com o objeto que a criança tem à mão. Por exemplo, se ela tiver um estetoscópio, será um médico; se tiver um termômetro, será enfermeira. Os principais conflitos são motivados pela posse do objeto com o qual se produz a ação. Por isso, muitas vezes dois motoristas dirigem o mesmo carro e várias mães preparam a comida. Isso provoca uma mudança freqüente de papéis, motivada pela passagem do objeto de uma criança para outra.”
(MUKHINA, 1996, p. 157,158)

Com a introdução de uma temática e a participação da professora, a brincadeira poderá se transformar em uma atividade mais elaborada, que pode suscitar o aparecimento do jogo protagonizado, principalmente porque existe um vínculo emocional com o adulto e sua colaboração ajuda a criança a desenvolver as funções psíquicas em fase de maturação, ou seja, na Zona de desenvolvimento próximo.

“Eu vou ver como é o andar da carruagem aqui, porque é o primeiro ano que estou aqui. Creio eu que deva ter um horário para isso, que no início vai ser livre mesmo... mas, depois eu acho que quem trouxer, eu acho que a gente pode fazer desses brinquedos livres, uma brincadeira conjunta. Aqui é a cidade, ali a casinha, o papai e a mamãe, o carrinho para passear... Então, pode transformar em uma brincadeira conjunta... de início vai ser livre mesmo, até verificar mais ou menos os brinquedos, para formarmos uma brincadeira conjunta.”

(Antonia, faixa etária de 4 anos, escola A)

O jogo protagonizado deve ocupar um lugar de destaque dentro do cotidiano das instituições infantis, devido à sua importância para o desenvolvimento infantil, por ser a atividade principal, responsável por mudanças significativas na psique.

“A atividade lúdica influencia a formação dos processos psíquicos. No jogo desenvolve-se a atenção ativa e a memória ativa da criança. Enquanto brinca, a criança se concentra melhor e lembra mais coisas do que nos experimentos de laboratório. O objetivo consciente da criança em concentrar-se e recordar manifesta-se,

sobretudo e da melhor forma no jogo. As próprias condições do jogo obrigam a criança a concentrar-se nos objetos presentes na situação lúdica, no conteúdo das ações e no argumento que interpreta. A criança que não acompanha com atenção a situação lúdica, que não lembra as regras do jogo, acaba sendo expulsa da brincadeira pelas demais. A necessidade de comunicação e os impulsos emocionais obrigam a criança a concentrar-se e memorizar. A situação e a ação lúdica influenciam de maneira permanente a atividade mental do pré-escolar".(MUKHINA, 1996, p. 164,165)

Vimos, então, que as intervenções durante as situações de jogo protagonizado podem contribuir muito para a melhoria da qualidade do jogo. Tudo vai depender da maneira e principalmente da proposta do professor ao fazer a intervenção. É necessário saber, agora, quais são os fatores que dificultam a inserção do jogo protagonizado e das atividades teatrais no cotidiano das instituições.

3.7 Elementos que dificultam a inclusão das atividades teatrais e do jogo protagonizado, no cotidiano das instituições de Educação Infantil

Em quase todas as entrevistas as professoras afirmam que as atividades de teatro dependem prioritariamente do Projeto de trabalho escolhido pela professora, ou grupo de professores da escola.

“ Os temas são definidos pelo projeto, que é comum para cada faixa etária da escola.”

(Berenice, faixa etária de 4 anos, Escola – B)

Durante as entrevistas pareceu-me que as professoras tinham grande necessidade de enfatizar o termo “projeto” na tentativa de validar seu trabalho. Em um grande número de respostas o “projeto” justifica a ausência ou inclusão de determinada atividade e apresenta-se como uma forma fechada e imutável de planejamento. Pode-se notar essa tendência nas respostas para a questão de como o tema é definido para as” peças encenadas”.

“Normalmente sim ou de acordo com o projeto ou se... normalmente é de acordo com o projeto, porque mesmo se numa roda de conversa surja um assunto diferente, nem sempre vai para uma dramatização de teatro, acaba....não que pára ali, ele se estende, mas é difícil de uma roda de conversa ir para um teatro. Eu pelo menos nunca trabalhei a partir disso.”

“(Antonia, faixa etária de 4 anos, Escola – A)

“Normalmente é dentro do projeto que a gente tá trabalhando na escola.(...) “Normalmente já estava dentro do projeto e você trabalha, né.”

(Bárbara, faixa etária de 6 anos, Escola – B)

A maneira como as professoras se manifestaram quanto ao trabalho com projetos em sala de aula deixou a impressão de haver uma imposição hierárquica para a utilização dos projetos de trabalho dentro das EMEIs e em algumas falas o tema projeto aparece como uma obrigatoriedade e não uma escolha ou compromisso educacional, talvez por isso existam algumas incoerências entre a

maneira como algumas professoras explicam os projetos e o seu significado teórico.

“Bom...aí, é que tá...,agora a gente tem que trabalhar em cima sempre de um tal de projeto. Então, por exemplo, esse ano aqui é o corpo humano, então, se a gente for fazer um teatrinho, tem que ser em cima do corpo humano. Então, pode ser inclusive até o Pinóquio e essas coisas ... mas tem que ser sobre o corpo humano. Então o tema é escolhido assim, no começo do ano a gente se reúne, né, e escolhe o tema a ser trabalhado na escola e aí, você trabalha todas as áreas em cima do tema.

(Cilene, faixa etária de 6 anos , Escola - C)

Muito interessante essa afirmação da obrigatoriedade dos Projetos de Trabalho, pois aparentemente a atual política pública para a Educação Infantil não impõe a sua utilização.

Podemos observar também a forte influência do grupo de professores no trabalho de cada um. Todas as decisões, independentemente da disparidade da realidade em que o professor trabalha, são tomadas em reuniões por faixa etária e acatadas durante o trabalho individual. Fica claro em cada depoimento que não é o tema do projeto que define se haverá a inclusão ou não de atividades teatrais para determinada faixa etária, mas são as decisões tomadas pelo grupo de professores em reuniões pedagógicas e não poderão ser alteradas.

“O tema é definido no projeto, nas reuniões pedagógicas. Todos os professores de cinco anos da escola escolhem um tema único para trabalhar.”

(Alice, faixa etária de 5 anos, Escola –A)

Pelo que sei, um projeto de trabalho não pode ser imutável, ao contrário, ele se transforma através das discussões conjuntas com as crianças. Sua justificativa tem origem a partir do interesse ou necessidade das crianças e elas participam ativamente de sua elaboração e execução. Portanto, quando as professoras dizem que os temas dos projetos são definidos em reuniões pedagógicas, por um grupo de professores para toda a escola, algumas dúvidas são levantadas, como por exemplo, qual é a participação das crianças? No caso da atividade teatral ser incluída no projeto, como elas poderão atingir a criação em um trabalho que está previamente traçado, para que todas as crianças da mesma faixa etária “dramatizem” da mesma maneira e não poderá ser modificado? Principalmente, interessa questionar quais os critérios utilizados pelo grupo de professores, para definir se haverá ou não atividades de teatro para aquela faixa etária?

Se a atividade teatral deve ser planejada visando o desenvolvimento próximo da criança, não podemos planejar atividades que não o considerem e acatem todas as crianças da mesma faixa etária como iguais. Essas atitudes provavelmente decorrem da concepção de criança e Educação que as profissionais têm e se fortalecem nas atitudes do grupo.

Um exemplo de critério estabelecido para incluir a atividade teatral dentro de um projeto é dado pela professora abaixo, que afirma incluí-lo pela necessidade de o projeto ter um produto final. Nesse depoimento fica explícita a pouca autonomia das professoras frente à política pública educacional e principalmente ao grupo de professores, pois muitas vezes a força do grupo orienta os seus integrantes sobre como na prática essas determinações hierárquicas serão cumpridas. Dessa forma, um professor novato, para impor suas convicções sobre o ensino, precisa realmente estar fundamentado e principalmente comprometido com elas, para ter autonomia e trabalhar da maneira

que acredita, apesar das exigências hierárquicas. Caso contrário ele logo pode ser “arreatado” para manter as idéias do grupo.

“ Olha, quando eu entrei aqui, o primeiro ano, foi uma coisa bem difícil. Eu não tinha noção de nada, os primeiros projetos inclusive, eu nem conseguia fazer sozinha, sempre precisava de ajuda, foi assim... com a ajuda das outras, das mais experientes. Com a ajuda das professoras mais experientes eu fui percebendo que dá certo, que tem um final, todo projeto tem que ter uma finalização, então eu acabo colocando um teatro ou então um livrinho no final do projeto. Então, foi mais assim... através das professoras mais experientes.”

(Conceição, faixa etária de 5 anos, Escola – C)

“ Olha eu não estou lembrada, mas era relacionado aos projetos. Teve um projeto, por exemplo, no fim do ano que eu fiz um projeto sobre os contos de fadas e eles fizeram muito a dramatização dos contos. No meio dos projetos mesmo, de alguns projetos, ou mesmo em projeto que trabalha animal, eles imitam os animais da floresta, esse tipo de dramatização.”

“É tudo baseado naquele tema, mas envolvendo a interdisciplinaridade”

(Conceição, faixa etária de 5 anos, Escola – C)

Em nenhum momento as professoras citaram como critério para a inclusão da atividade teatral a questão do desafio e do desenvolvimento infantil, geralmente, elas apenas afirmam que são escolhidos pela necessidade de um produto final. Novamente observamos a dificuldade entre ensinar e criar, que

deriva da concepção que as profissionais têm de Educação e de Criança. Ao que parece, os critérios estabelecidos para planejar as atividades do projeto são baseados naquilo que a criança poderia fazer sozinha e não no seu desenvolvimento próximo. Muitas vezes ainda, a própria professora facilita o que poderia ser um desafio para a criança. Tem-se então um limite do que todas as crianças de certa faixa etária vão poder fazer no projeto, determinado pelos professores que ainda não conhecem a criança e outro limite estabelecido pelo professor durante a atividade, e em nenhum dos relatos fala-se da questão do desafio e do desenvolvimento infantil. Reafirmamos, então, que o limite do que a criança pode fazer e pode aprender, implícito nas atividades relatadas, está definido pela concepção de Criança e Educação de cada profissional e principalmente do grupo de professores.

“Dentro do planejamento a gente programa as atividades, no ano passado fizemos o projeto meu amigo e usamos a história dos três porquinhos para mostrar a amizade e dentro da história fizemos o teatrinho dos três porquinhos. Fizemos também uma imitação dos animais com desfile e máscara, cada criança imitou seu animal dentro do projeto”.

(Alice, faixa etária 5 anos, Escola A)

Durante as exemplificações de projetos dadas pelas professoras entrevistadas, pareceu-me que as atividades descritas como “teatro” são encaixadas juntamente com outras ditas “pedagógicas” dentro dos projetos, verificando-se a pendência para o lado pedagógico em detrimento do criativo. A interpretação de um livro ou uma música, ou mesmo um conceito como a definição de água, são ilustrados com um teatrinho, mas na realidade enfatizam apenas conceitos a serem ensinados.

“Eu ... bom se teve a roda de conversa em relação ao projeto então ...eu ...eu falo quem gostaria de ser qual personagem...quem gostaria de ser em relação ao personagem ou que brincadeira que a gente podia fazer em relação àquilo que foi proposto ali na roda de conversa? Por exemplo meio ambiente: então como é a água, como que a gente faz? Então todo mundo levanta faz um teatrinho, eles mesmos escolhem, às vezes eu coloco”.

“(Antonia, faixa etária de 4 anos, Escola – A)

A atividade teatral não é vista como um procedimento que possa proporcionar e orientar o desenvolvimento do pré-escolar, mas, apenas como um auxílio para reforçar ou incrementar um conceito específico.

“Principalmente na hora do conto. Dependendo do projeto que eu estou trabalhando, cabe muito bem o teatro.”

(Antonia, faixa etária de 4 anos, escola A)

Convém explicar que uma música ou uma história podem muito bem se tornar argumentos para a dramatização, mas se a ênfase dada pelo professor for apenas a imposição de conceitos, o trabalho fica empobrecido, pois o jogo protagonizado pode ir além desse objetivo, pode contribuir, independente do argumento, para o desenvolvimento infantil. Em nenhum momento a atividade teatro foi tratada como um dos desafios propostos para as crianças visando à comunicação ou criação, mas aparenta ser ou uma descontração ou um reforço da atividade pedagógica.

Observa-se nas falas das profissionais a predominância da utilização do verbo na primeira pessoa do singular: eu expliquei, eu coloquei, eu faço etc. Pode-se concluir que, embora enfatizem a participação da criança em todos os

momentos do projeto, principalmente nas atividades de teatro, o verbo na primeira pessoa denuncia a grande dificuldade em estabelecer o equilíbrio entre o ensinar e o criar. Apenas uma das professoras “Amélia” relata uma atividade previamente planejada em seu projeto que desafia a criança a buscar soluções para um problema, ou melhor, pensar em outras possibilidades de medir a sala de aula.

“Era escola o tema no começo do ano, então, eu coloquei.... ah, a gente ia medir, né. Eu coloquei várias coisas pra elas tarem utilizando pra poderem medir a sala. Expliquei outras formas que a gente poderia medir, eles mediram com régua, teve criança que trouxe o metro pra medir na próxima...sabe?”

(Amélia, faixa etária de 6 anos, Escola – A)

Oferecer ambientes variados, ricos em elementos que instiguem as experiências com objetos, situações e papéis sociais, preparar circunstâncias desafiadoras é o papel do professor, mas o desafio e o aproveitamento dessas experiências para o aprendizado dependem prioritariamente das condições em que ocorrem, ou melhor, da orientação da atividade para ao desenvolvimento próximo e da maneira como o professor atua nesses momentos.

A professora acima citada propiciou à criança descobrir diferentes formas de medir o tamanho da sala de aula; mas o tema “escola” poderia ser mais aproveitado, contribuir ainda mais para o desenvolvimento da criança. Uma atividade que poderia ser proposta seria realizar uma atividade teatral ou mesmo um jogo protagonizado. Dessa forma a professora poderia abranger todos os aspectos do ambiente escolar, a criança não só conheceria o espaço físico da escola, mas poderia também observar os objetos, as situações e as relações sociais que acontecem nesse ambiente. A professora poderia propor primeiro a observação dos objetos característicos e dos papéis sociais de cada integrante

daquele ambiente escolar, qual a função do diretor, da professora, dos alunos etc. e depois propor que as crianças brincassem de escolinha. Ao propor às crianças que simplesmente brinquem de escolinha, a professora está estimulando a observação do pré-escolar para além do objeto, pois o que realmente instiga o pré-escolar a brincar são as relações entre as pessoas.

Sendo assim, o jogo protagonizado e a atividade teatral podem ser trabalhados em qualquer situação, independente do tema ou conteúdo definido pelo professor, o principal é como ele orienta o seu trabalho, como as atividades serão desenvolvidas.

Em cada frase analisada foi possível perceber que não são os projetos de trabalho que dificultam a inclusão de atividades teatrais e do jogo protagonizado no cotidiano das instituições infantis, mas sim a falta de autonomia e a dependência dos professores ao grupo a que pertencem e que determina a maneira como o projeto é trabalhado. O jogo protagonizado e a atividade teatral são muito importantes para o desenvolvimento infantil. Ambos têm uma função que está além dos motivos dados pelas professoras, ou seja, restritos apenas a aprender os eixos de conhecimentos. É através do jogo protagonizado e da atividade teatral que a criança vivencia e compreende o mundo dos objetos, do trabalho e das relações humanas, um ambiente rico em conhecimentos vivos e utilizáveis.

Como propõe VIGOTSKI (1987), a criança durante a atividade de teatro deve elaborar o texto, pesquisar fatos, vestimentas, confeccionar os cenários, enfim encenar. Na atividade teatral a criança se depara com desafios que precisam ser superados e utiliza as experiências vividas e a colaboração de outras pessoas para ultrapassá-los, o que resulta em uma criação totalmente nova. Portanto, é necessário que o professor tenha em vista todo o potencial dessa atividade ao propô-la e isso exige uma fundamentação teórica.

Para VIGOTSKI (1987), não só a atividade teatral deve ser enfatizada, mas também o jogo protagonizado, pois no jogo reside a mais pura fonte da criação infantil. O jogo protagonizado permite à criança improvisar, compor, dialogar, ou seja, atuar em todo o processo e, acima de tudo, compreender o mundo que a rodeia através do contato com situações e objetos que ainda não pertencem ao seu cotidiano. Convém lembrar que, apesar de a atividade teatral propiciar as mesmas possibilidades do jogo protagonizado, ela avança para um grau de desenvolvimento mais elevado que necessita da tomada de consciência da criança e sua vontade de sensibilizar a platéia, estabelecer uma comunicação com os não participantes diretos da representação e se fazer entendida.

Recapitulando, embora as professoras apontem o trabalho com projetos o maior entrave para o desenvolvimento de um trabalho com teatro, verificamos que na realidade a sua falta de autonomia perante a política pública, bem como a força do grupo de trabalho e as suas concepções de Criança, Educação e Ensino (do professor e do grupo de professores) são as principais responsáveis pela maneira como a atividade teatral e o jogo protagonizado são abordados no cotidiano escolar.

3.8 Formação continuada: alternativa indicada pelas professoras para aprender mais sobre a atividade teatral e o jogo protagonizado

As professoras entrevistadas relatam ter pouco conhecimento sobre a atividade teatral, mas na medida do possível buscam algumas informações sobre o tema. Abaixo temos algumas afirmações:

“Não, não leio nada sobre teatro, eu pesquiso com os outros.”

(Alice, faixa etária de 5 anos, escola A)

[Leio] “Alguma coisa, sabe? Nem sempre. O ano passado eu tava com os três períodos tomados, então já... agora que aliviou.”

(Amélia, faixa etária de 6 anos, escola a)

“Infelizmente não, mas eu gostaria muito. [fazer curso]. O que a gente tem é do dia a dia mesmo.”

(Antonia, faixa etária de 4 anos, escola A)

“Eu procuro, normalmente, tá lendo nas revistas amiguinho, nas revistas pedagógicas, alguma coisa.”

(Berenice, faixa etária de 4 anos, escola A)

“Então, foi mais assim... através das professoras mais experientes.”

(Conceição, faixa etária de 5 anos, escola C)

O caminho apontado pelas professoras para solucionar a falta de conhecimento na área é a oferta de cursos na rede pública. Inclusive mencionam alguns cursos realizados no ano anterior, como significativos para sua prática.

“O ano passado, eu fiz dois cursos na Prefeitura, um foi sobre leitura e o outro sobre musicalização. Sobre o teatro nunca fiz nada, eu trabalho com o que aprendo no dia a dia, vou fazendo porque pesquiso.”

(Alice, faixa etária de 5 anos, escola A)

“Eu acho que deveria ter um curso, fizemos no ano passado, um de leitura e um de musicalização. O de musicalização, eu adorei, me comportei como criança e até percebi que muito do que eu chamo a atenção deles, quando eu brinco, eu também faço, mas o principal é que eles deveriam liberar a gente das aulas para fazer os cursos, porque de fim de semana a gente tem nossos compromissos e a noite já está cansada do trabalho, não é fácil.”

(Berenice, faixa etária de 4 anos, escola B)

“Não, nunca fiz nenhum curso, mas acho que falta, assim.... eu não trabalho muito[com o teatro], mas gostaria de uma ajuda, tenho vontade de trabalhar mais, só que foram poucas as oportunidades.”

(Bárbara, faixa etária de 6 anos, escola B)

Um fato interessante ocorreu durante a entrevista com a professora “Cilene”, faixa etária de seis anos, da escola-C. Antes da entrevista, as crianças pintavam um desenho mimeografado aparentemente de modo mecânico, sem utilizar nenhuma técnica ou demonstrar prazer. Durante a entrevista, ela, enfatizava um curso realizado sobre aprender a desenhar e pintar. Acredito ser evidente que só aprendemos a desenhar desenhando e não pintando desenhos prontos e, mesmo nesse caso, o sentido está em se aprender diferentes técnicas para aperfeiçoar tanto o desenho como a pintura. Essa cena deixou a impressão de que o curso realizado não alterou a sua prática.

“Bom, eu particularmente não gosto, é uma área que eu não gosto, mas eu acho que tem que ter. A gente fez o ano passado, um de musicalização e fez um, não de

teatro, mas de pintura e desenho. Pra você aprender a desenhar, porque eu sou péssima de desenho. Eu acho que a gente tem que procurar... eu particularmente tenho procurado melhorar mais nessas áreas, que eu não gosto, essa área de teatro, educação artística, então, a gente tem procurado fazer... é reciclagem, né, que se fala? Ah, cursos nessas áreas que a gente tem dificuldade. Não sei se é dificuldade ou eu não gosto mesmo”.

(Cilene, faixa etária de 6 anos, escola C).

Evidencia-se nos depoimentos obtidos a grande dificuldade das professoras em buscar o conhecimento sobre o tema. Sozinhas, algumas se aventuram, mas muitas vezes buscam subsídios em fontes que não tratam do assunto com o fundamento teórico necessário. As profissionais entrevistadas apontam a importância do oferecimento de cursos pela Rede Pública. Demonstram, ainda, que as políticas públicas devem contemplar uma proposta de Formação Continuada para professores, que realmente atenda às necessidades do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais estão divididas em dois momentos. No primeiro retomo a questão primordial quando abordamos o teatro na instituição escola, ou seja, a atividade teatral enquanto procedimento pedagógico. Essa ênfase se justifica pela importância dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Próximo e de atividade principal como orientadores do trabalho teatral que objetiva contribuir para o desenvolvimento infantil. Discuto, no segundo momento, a necessidade da fundamentação teórica, para a abordagem dada ao teatro e ao jogo protagonizado nos cursos de formação inicial de professores e na formação continuada, principalmente sobre a criação da Zona de Desenvolvimento Próximo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da criança pré-escolar.

Na Educação Infantil o teatro pode ser trabalhado de duas maneiras, dependendo da necessidade da criança: a representação pode acontecer através do jogo protagonizado (ênfase na reprodução das ações adultas e na vivência de papéis sociais) e através da atividade teatral (ênfase na representação de papéis com a intenção de sensibilizar o público: comunicação). Podemos afirmar que essas atividades são responsáveis pelo desenvolvimento da criança, na faixa etária pré-escolar (quatro a seis anos), porque se dirigem ou criam efetivamente a Zona de Desenvolvimento Próximo.

“Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.”(VIGOTSKI, 2002, p.134)

Como vimos anteriormente, não só na brincadeira de jogo protagonizado a criança (pré-escolar mais nova e mediana) pode avançar em seus limites, agindo, comportando-se e vivendo situações e relacionamentos que no cotidiano não poderia viver e ter contato com objetos que ainda não poderia ter acesso, mas também na atividade teatral (pré-escolar mais velho). A atividade teatral propicia a consciência do ato de representar para alguém e estimula a criança a se dedicar em fazer com que a platéia entenda o que quer transmitir. Dessa forma, a criança pode apropriar-se de técnicas específicas, de diferentes formas de expressão e comportamentos humanos. Por exemplo, quando tem de representar a “Chapeuzinho Vermelho” no momento em que se encontra com o “lobo mau”, mais do que dizer a sua fala, a criança deve transmitir à platéia toda a dramaticidade da cena, ou seja, a emoção sentida pela personagem: o medo.

Esses requisitos para a comunicação ao outro, ultrapassam os limites da criança e a desafiam a utilizar e buscar conhecimentos e habilidades que ainda não tem, mas convém ressaltar que somente poderá apropriar-se deles com ajuda, pois estamos abordando seu desenvolvimento próximo.

“Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de que ele cria uma zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.” (VIGOTSKI, 2002, p. 118)

Dessa forma, o trabalho do Professor na Educação Infantil deve orientar-se não só para o reconhecimento do que a criança consegue fazer sozinha, mas principalmente em proporcionar situações em que a criança possa utilizar as

funções psíquicas que ainda estão em desenvolvimento, e é nesse sentido que o jogo protagonizado e a atividade teatral podem auxiliá-lo.

“De forma similar, em crianças normais, o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.’(VIGOTSKI, 2001, p. 117,118)

Somente quando o professor planeja o seu trabalho levando em consideração a Zona de Desenvolvimento Próximo, ele pode estabelecer o seu papel durante o aprendizado, organizando objetos, criando situações, interferindo durante a atividade, seja através de questões ou oferecendo soluções, sendo modelo, propondo recursos etc. O importante é que a criança ultrapasse o conhecimento que ela já sabe e atinja o que não sabe, e dessa forma pode-se propiciar à criança a Criação, pois, nesse objetivo temos implícitos e equilibrados os conceitos de reprodução (as vivências da criança proporcionadas pela imitação) e a imaginação que combinadas resultam na tão almejada Criação. Para a criança pré-escolar a criação acontece através da brincadeira sob a forma de jogo protagonizado e pela atividade teatral. Portanto, o professor deve voltar o seu trabalho ao desenvolvimento desses conceitos considerando como eles acontecem em cada faixa etária, quais as necessidades da criança a cada etapa e como ajudá-las a transpor seus limites.

A cada fase do pré-escolar o jogo protagonizado acontece de forma diferente, nos mais novos ele se volta para as ações do adulto com o objeto. As crianças reproduzem as ações dos adultos que lhe são mais próximos, como o

pai, a mãe, a professora etc. Portanto, nessa fase, o ambiente favorável ao desenvolvimento, deve ser rico em objetos que permitam à criança explorar estas ações: bonecas, ferramentas, painéis etc.

“Assim, resultou que para conseguir que as crianças pequenas se pusessem a jogar, não bastava saber reproduzir certas ações; era preciso que elas sentissem certa emoção pelo personagem que o brinquedo temático representa.” (ELKONIN, 1998, p. 255)

É importante ressaltar que os objetos, se dispostos de qualquer maneira e sem nenhuma ligação ou tema aparente, não possibilitam o relacionamento entre as crianças. Nessa idade existe uma tendência de a criança agir com o objeto igual ao adulto sem preocupar-se ou envolver-se com a ação do outro. Dessa forma não há participação de uma criança nas atividades da outra, ou melhor, não acontece a definição de papéis, em que cada um assume uma função diferente na brincadeira, existindo relação e continuidade entre as ações de cada um, podendo haver no mesmo grupo várias crianças realizando a mesma ação adulta, como por exemplo: dar de comer ao bebê. Por outro lado, os pesquisadores observaram que à medida que o adulto prepara um ambiente determinado, com um tema aparente, as ações da criança com o objeto obedecem a um argumento determinado.

“Nesse momento, a experimentadora oferecia às crianças os brinquedos temáticos restantes e propunha-lhes fazer um jogo de argumento determinado. Resumindo os resultados desta segunda fase do seu experimento, Slávina escreve: “A coisa mudava totalmente quando introduzíamos no jogo das crianças brinquedos que lhes sugeriam um argumento determinado e originavam uma situação imaginária e uma protagonização. E embora esses brinquedos, tal como nos jogos descritos antes, não fossem introduzidos diretamente na ação das crianças, o jogo adquiria a forma evoluída com ações reiteradas uma infinidade de vezes e executadas com aquele entusiasmo que já descrevemos detalhadamente.(...)” (ELKONIN, 1998, p. 250)

A tarefa do professor não se restringe apenas à preparação do ambiente ou ao oferecimento de determinados brinquedos e materiais, é necessário que ele observe a brincadeira, interfira se necessário e principalmente faça questionamentos de modo sutil a fim de que a criança aos poucos se conscientize do papel que a ação executada representa. O professor deve questionar a criança sutilmente durante a ação com o objeto: quem é você? Onde você está? O que você está fazendo?(SPOLIN, 2001).

À medida que a criança responde a essas questões estará sendo estimulada a pensar sobre o assunto. A criança que até então estava realizando o jogo com ênfase na ação reproduzida e sem preocupação com o papel representado ou com o argumento é provocada pelo adulto a posicioná-los através da fala, o que exige dela utilizar as funções psíquicas ainda em desenvolvimento.

Na idade mediana, o conteúdo dos jogos protagonizados das crianças pré-escolares fundamenta-se nas relações entre as pessoas. Nessa fase, a criança realiza a ação em acordo com outras crianças, juntas definem papéis e preocupam-se em agir de acordo com as características que priorizam num determinado papel. O papel assumido determina seu comportamento no jogo, e as ações são variadas e seguem uma seqüência organizada de acordo com o conhecimento da função escolhida, como por exemplo: a enfermeira primeiro passa o algodão com álcool para esterilizar a pele e depois vacina o doente. Nesse período, a criança ainda não adquiriu o controle entre sua satisfação pessoal e a manutenção da regra, o que em muitas situações gera conflitos no grupo.

A preocupação do professor deve intensificar-se no tocante a oferecer diversas possibilidades de a criança vivenciar diferentes papéis, ressaltando que

os papéis assumem uma amplitude maior, não se restringindo apenas à representação dos adultos mais próximos. Ocorre que não basta apenas criar um ambiente favorável à representação de papéis, pois se o interesse da criança está nas relações sociais, o fato de estar em um lugar temático pode não suscitar o início do jogo.

ELKONIN (1998) narra a experiência de uma professora que decidiu trabalhar a temática “estação de trem” com as crianças. Para tanto, levou o grupo até uma estação convencional onde as crianças tiveram contato com todo o equipamento e maquinário que compõem essa realidade. Quando retornaram à escola, a professora havia providenciado um ambiente sobre o tema que envolvia brinquedos, materiais e objetos semelhantes aos reais com o objetivo de que as crianças brincassem. Para seu espanto as crianças não se motivaram a brincar. A professora então realizou outra visita à estação de trem. Dessa vez a atenção das crianças não se concentrou nos objetos, mas foi orientada para observarem as relações sociais que aconteciam naquele espaço e o papel de cada pessoa ali presente. A partir do momento em que as crianças entenderam o papel de cada pessoa que integrava aquela situação a motivação sobre o tema nasceu, e ao retornarem ao ambiente escolar, anteriormente montado pela professora, o jogo aconteceu.

O interesse da criança pelas relações entre as pessoas, conseqüentemente, obriga-a cada vez mais a se ater a detalhes para que melhor possa representar o seu papel. Dessa maneira, ela entra em contato com as regras sociais que permeiam as relações, tornando-se essas regras a base dos jogos protagonizados dos pré-escolares maiores.

“No jogo conjunto as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente.”(MUKHINA, 1996, p. 163)

A regra comanda o jogo, não só no que se refere à interpretação do papel, mas também às relações das crianças no grupo durante a brincadeira. A criança aprende que para manter o jogo vivo é necessário deixar para segundo plano seu desejo pessoal e acatar as regras tanto do papel como da relação com o grupo. Nesse ponto o professor é constantemente procurado pela criança a fim de “checar” as regras estabelecidas. Para os pré-escolares mais velhos o sentido do jogo está nas relações típicas da pessoa que o papel representa.

“As crianças costumam pôr-se de acordo no tocante aos papéis, e em seguida desenvolvem o argumento do jogo em obediência a um plano determinado, reconstituindo a lógica objetiva dos acontecimentos numa ordem determinada e bastante rigorosa. Cada ação realizada pela criança tem sua continuação lógica em outra ação que substitui a primeira. As coisas, os brinquedos e o ambiente recebem significados lúdicos concretos que se conservam durante todo o jogo. As crianças jogam juntas e as ações de uma criança estão ligadas às das outras.

“Surgem regras internas não escritas, mas obrigatórias para os que jogam, provenientes do papel e da ação lúdica. Quanto mais desenvolvido está o jogo, tanto maior é o número de regras internas e os aspectos lúdicos multiplicam-se e ampliam-se cada vez mais, envolvendo as inter-relações histriônicas das crianças, os sentidos atribuídos aos brinquedos e a continuidade do desenvolvimento do argumento.” (ELKONIN, 1998, p. 243)

Nessa fase a criança deixa explícita uma linha de conduta, seu papel é bem definido e suas ações estão totalmente relacionadas com a atitude tomada pela personagem do papel assumido frente às outras pessoas que também são representadas no jogo. Elkonin (1998) cita o exemplo de um grupo de crianças que brinca de jardim da infância. Dentre os papéis distribuídos apenas um é de

adulto, ou seja, o da educadora responsável, e os demais papéis são de alunos, crianças. Ressalta o fato de que, durante a escolha de papéis, todas as crianças disputaram o papel de adulto, portanto o preferido dessa faixa etária. Durante o jogo protagonizado a criança que interpretava o papel de educadora enfatizava o seu “poder” sobre os outros, cobrando-lhes atitudes e comportamentos apropriados ao seu papel, da mesma maneira, o grupo cobrou dela o comportamento adequado ao papel de educadora. Evidenciou-se assim que para a criança o que importa nessa fase é a conduta do personagem representado frente às outras pessoas pertencentes à representação (educadora/alunos).

“A transição do terceiro para o quarto e último grau transcorre sob o signo de uma correspondência cada vez maior entre as relações lúdicas e as relações reais. Exteriormente, o quarto nível parece-se com o segundo, já que tanto em um, quanto em outro manifesta-se com clareza a tendência para as ações histriônicas de um correspondam à realidade da vida, ao modelo. A diferença primordial baseia-se, não obstante, em que enquanto no segundo nível a correspondência com a realidade da vida diz respeito à lógica externa das ações, à sua continuidade exterior, no quarto nível já é uma correspondência com a lógica das relações sociais autênticas e seu sentido social. Nisso assenta a profunda diferença entre esses dois níveis.”(ELKONIN, 1998, p. 301)

Segundo ELKONIN (1998), todo o papel tem implícito um modelo de conduta e a criança que o representa também tem em si uma conduta adotada. Durante o jogo ela simultaneamente trabalha com esses dois modelos de conduta, pois assume o papel dentro do jogo e relaciona-se com os demais papéis representados, pelos outros integrantes do grupo, seguindo o modelo de comportamento exigido pelo papel, mas, enquanto indivíduo, também se relaciona com os demais indivíduos do jogo e pode comparar as duas condutas, verificar sua conduta e fazer uma reflexão.

“A conduta teatral no jogo, como fica claro na análise, está organizada de maneira complexa. Contém um modelo que se manifesta, por um lado, como conduta orientadora e por outro, como modelo verificativo; há nele execução de ações determinadas pelo modelo; há também comparação com o modelo, ou seja, verificação.”(...) A função verificativa ainda é muito débil e continua requerendo, com freqüência, o respaldo da situação e dos participantes do jogo.”
(ELKONIN, 1998, p.420)

Para Vigotski e seus colaboradores a fase mais velha do pré-escolar, ou seja, seis anos, é voltada para as normas de conduta existentes entre os adultos, e com a verificação delas durante o jogo, através da ação, chegam à reflexão, ou seja, podem pensar sobre essas normas e também podem tomar consciência da comunicação. Seria, então, o momento propício para o desenvolvimento da atividade teatral.

É importante ressaltar que as etapas do desenvolvimento dos jogos protagonizados não estão vinculadas à faixa etária da criança, ou seja, somente quando a criança completar seis anos de idade ela será capaz de compreender as regras de conduta ou comunicar algo. Muito pelo contrário, se afirmamos que o jogo protagonizado é a atividade principal da criança e, portanto, responsável pelo seu desenvolvimento, é claro que quanto mais ricas forem as experiências utilizando a sua zona de desenvolvimento próximo, maior a possibilidade de propulsão desse desenvolvimento.

Ao enfatizar a atividade teatral, o professor deve enfatizar a comunicação, e criar situações em que a criança seja desafiada a sensibilizar a platéia, e para tanto busque diferentes recursos e técnicas que possibilitem essa intenção. Portanto, a comunicação enquanto atividade pré-estética requer o desenvolvimento das diversas formas de expressão, corporal, musical, dramática. Requer ainda uma série de conhecimentos como a noção de espaço e tempo, a memória, a atenção, a concentração etc. Enfim, a atividade teatral vai além da

vivência de papéis e das regras de conduta: ela coloca a criança em contato com o mundo objetivo, que envolve os conhecimentos científicos, históricos e culturais. Esse contato advém do aprendizado em colaboração com o grupo a que a criança pertence e o próprio professor, e dessa forma a criança chega à criação.

Durante a análise das entrevistas pudemos identificar nos depoimentos das professoras a presença da dicotomia entre o espontâneo e o dirigido, causada pela falta de orientação do trabalho educativo para o desenvolvimento próximo da criança. Pudemos verificar também que a maneira como acontece a atividade teatral e o jogo protagonizado no cotidiano das instituições analisadas decorre da concepção de Teatro, Educação e Criança que as profissionais têm ou muitas vezes perpetuam por influência do grupo ao qual pertencem, o que caracterizamos como falta de autonomia.

A análise realizada pode deixar a impressão de que as professoras em questão seriam as responsáveis pela forma com que o jogo protagonizado tem sido tratado na Educação Infantil e que depende exclusivamente delas que essa situação se modifique. O que não é verdade. Ao aprofundarmos um pouco mais nosso olhar, veremos que na realidade elas agem por tentativas e erros, porque a formação para o magistério não contempla o tema em sua essência. Pode-se aprender a fazer “teatrinhos”, mas raramente se examina qual a concepção desse trabalho, ou melhor, qual o motivo ou fundamento do trabalho com o teatro para as crianças.

Dessa forma, as professoras mais novas buscam nas mais experientes a base de que necessitam, gerando uma bola de neve, pois também as mais experientes não dominam, teoricamente, o assunto.

Temos, então, uma formação que incentiva, mas não subsidia teoricamente uma prática e um grupo que trabalha com o assunto sem ter fundamentação

teórica, perpetuando assim erros, equívocos e “achismos”. Junte a isso, ainda, as condições objetivas da profissão “professor” (obrigando as professoras de Educação Infantil a trabalharem nos dois períodos), a ausência de hábitos pessoais de estudo e uma política desarticulada de formação em serviço. Todos esses fatores influenciam a situação atual em que se encontra a atividade teatral nas escolas de Educação Infantil, e não só ela.

Embora as professoras acreditem que o oferecimento de pequenos cursos, possam preencher as lacunas abertas na questão do jogo protagonizado, receio que não seja esse o caminho. Tanto por experiência própria, como pelas observações realizadas, pude constatar que pequenos cursos raramente modificam a prática profissional.

Geralmente, esses cursos têm uma curta duração e uma abordagem superficial da teoria, somam-se a isso as condições em que as profissionais os realizam. Muitas vezes, cansadas do trabalho, utilizam esses momentos como forma de extravasar seus sentimentos, ou ainda, mantêm-se intocáveis pelos assuntos abordados.

O resultado é que mesmo um curso sendo interessante e agradável, efetivamente pouco acrescenta à prática profissional, torna-se um conhecimento passageiro, não se integrando à prática cotidiana. O estudo sobre a influência do jogo protagonizado e da atividade teatral no desenvolvimento infantil não pode acontecer desvinculado da prática, ou do cotidiano da sala de aula. O ideal seria propor uma formação realmente continuada, com horários de estudos em grupo, e também acompanhamento individual, possibilitando a reflexão sobre as e nas atividades que a professora propõe às crianças; desvelando conceitos incutidos em suas atitudes e através de um diálogo dialético, a princípio entre o que ela compreende por Educação Infantil, por atividade teatral e por brincadeira, o que vivencia no seu relacionamento diário com as crianças e as bases que estruturam

seu trabalho, pois, mesmo que ela não se dê conta, sua prática sempre é fundamentada.

A partir daí, pode-se estudar como se dá o desenvolvimento infantil à luz deste referencial teórico, ou seja, alimentar esse diálogo dialético com a abordagem histórico cultural de Vigotski.

No capítulo 3, pretendia verificar com as entrevistas, as possíveis mudanças que com o tempo poderiam ter ocorrido na concepção de jogo protagonizado e teatro das professoras de Educação Infantil. As respostas indicam que com o passar dos anos as dúvidas e os “achimos” continuam existindo, semelhantes às minhas relatadas na introdução deste trabalho. Acredito que os caminhos trilhados por cada profissional acabam sendo diferentes e por enquanto a busca pelo conhecimento profissional, a possibilidade de refletir a prática sob a luz de um referencial teórico acontecem somente de forma isolada. São muitos os profissionais de Educação Infantil que procuram respostas para suas dúvidas, alguns por caminhos próprios através do estudo acadêmico, mas a maioria procura as suas respostas no próprio grupo de trabalho e juntos realizam pequenos cursos, discutem (queixam-se de) suas condições de trabalho, casos de ensino etc.

Torna-se prioritário, então, fortalecer os grupos de trabalho, possibilitar-lhes o diálogo entre o conhecimento pessoal e o conhecimento acadêmico, não de forma isolada, mas integrado ao cotidiano das instituições.

Essa tarefa não parece fácil, pois exige de cada integrante o desejo de saber e o compromisso de procurar as respostas. Espero que este trabalho possa contribuir com algumas respostas e, principalmente, provocar novas dúvidas, para articular o diálogo entre a teoria e a prática das profissionais de Educação Infantil, especialmente sobre o como proporcionar à criança atividades de teatro e de jogo protagonizado que realmente contribuam para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMTEMPO, E.A. brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T.M. (org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

BUCCI, M. **A face Oculta do Teatro e Educação no Município de Ribeirão Preto**. 1986. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHACRA, S. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral**. 1982. 145f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DUPAS, M.A. **Pesquisando e Normalizando: Noções Básicas e Recomendações Úteis para a Elaboração de trabalhos Científicos**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNANDES, F.; LUFT, C.P.; GUIMARÃES, F.M. **Dicionário Brasileiro Globo**: 40 ed. São Paulo: Editora Globo, 1995.

JAPIASSU, R.O.V. **Ensino do Teatro nas Séries Iniciais da Educação Básica: A formação de Conceitos Sociais no Jogo Teatral**. 1999. 194f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KOUDELA, I.D. **Jogos Teatrais: um processo de criação no palco**. 1981. 170 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LEONTIEV, A.N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotiski. In: Vigotski, L.S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 5.ed. São Paulo- Rio de Janeiro: HUCITEC- ABRACO, 1998.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINTO, K.A.M. **Jogo Dramático**: Uma Experiência de Vida. 1984. 134 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. 4 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

TAVARES, M. L. S. B. P. **No Reino da Desigualdade**: Análise da Dramaturgia Infantil Brasileira. 1981. 122 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VAZ, B.A.C. **Teatro ou Recreação?** 1984. 149 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIGOSKII, L.S. **La Imaginación y el Arte en la Infancia**: Ensayo Psicológico. México: Hispánicas, 1987.

VIGOTSKI, L.S. **Formação Social da Mente**: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ícone editora, 1998.

VYGOTSKI, L.S. Estudio Del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.

ANEXOS

Entrevista

- 1- Qual a faixa etária que você leciona?
- 2- Quantos alunos?
- 3- Você trabalha com a atividade de teatro em suas aulas?
- 4- Em que momentos?
- 5- Geralmente quais os temas que são escolhidos e quem escolhe?
- 6- Como as crianças participam? O que elas fazem?
- 7- Tem ensaios como são? Quem define os personagens e como?
- 8- Existe apresentação final? Qual a participação dos pais? O que eles acham?
- 9- Existem roupas, fantasias e brinquedos a disposição das crianças?
- 10- Existem momentos de brincadeiras livres? Quais são?
- 11- Como acontecem essas brincadeiras?
- 12- o que você faz enquanto as crianças brincam?
- 13- Os pais participam? Como?
- 14- Você fez algum curso, como começou a trabalhar com o teatro?

ANEXO Quadro temático

Escola	Professora	Temática: A Influência dos projetos nas atividades com teatro.
Escola - A	Professora– “Alice” (faixa etária 5 anos)	<p>_ Dentro do planejamento a gente programa as atividades. No ano passado fizemos o projeto meu amigo e usamos a história dos três porquinhos para mostrar a amizade e dentro da história fizemos o teatrinho dos três porquinhos. Fizemos também uma imitação dos animais, com desfile e máscara cada criança imitou seu animal dentro do projeto.</p> <p>O tema é definido no projeto, nas reuniões pedagógicas todos os professores de cinco anos da escola escolhem um tema único para trabalhar.</p>
Escola - A	Professora– “Amélia” (faixa etária de 6 anos)	<p>- Normalmente é dentro do projeto que a gente ta trabalhando na escola.</p> <p>- Olha, eu não colocava todo o dia (ensaio), porque eu achava era muito cansativo.</p> <p>Normalmente já estava dentro do projeto e você trabalhava, né. A gente fazia assim um pouquinho, uma meia hora, sabe? Com as crianças, a parte do texto primeiro e depois a gente ia introduzindo... - olha agora entra um... sabe.... depois a gente ia introduzindo a seqüência.</p> <p>Já, o ano passado eu trabalhei com ... era escola o tema no começo do ano, então, eu coloquei... ah, a gente ia medir, né. Eu coloquei várias coisas pra elas tarem utilizando pra poderem medir a sala. Expliquei outras formas que a gente poderia medir, eles mediram com a régua, teve criança que trouxe o metro pra medir na próxima...sabe? Então, a gente deixa assim... algumas coisas...Em algumas atividades você costuma deixar algumas coisas, sim.</p>

Escola	Professora	Temática: A Influência dos projetos nas atividades com teatro.
Escola - A	Professora – “Antonia” (faixa etária de 4 anos)	<p>-Principalmente na hora do conto. Dependendo do projeto que eu estou trabalhando, cabe muito bem o teatro.</p> <p>-Normalmente sim ou de acordo com o projeto ou se...normalmente é de acordo com o projeto, por que mesmo se numa roda de conversa surja um assunto diferente, nem sempre vai parar numa dramatização de teatro acaba.... não que pára ali, ele se estende, mas, é difícil de uma roda de conversa ir pra um teatro. Eu pelo menos nunca trabalhei a partir disso.</p> <p>- Eu... bom se teve a roda de conversa em relação ao projeto então...eu...eu falo quem gostaria de ser...qual personagem...quem gostara de ser em relação ao personagem ou que brincadeira que a gente podia fazer em relação aquilo que foi proposto ali na roda de conversa? Por exemplo meio ambiente: então como é a água, como que a gente faz? Então todo mundo levanta faz um teatrinho, eles mesmos escolhem, as vezes eu coloco.</p>

Escola	Professora	Temática: A Influência dos projetos nas atividades com teatro.
Escola - B	Professora – “Bárbara” (faixa etária de 6 anos)	-A gente já apresentou um projeto sobre o lixo.

Escola	Professora	Temática: A Influência dos projetos nas atividades com teatro.
Escola - B	Professora – “Berenice” (faixa etária de 4 anos)	- _ Os temas são definidos pelo projeto, que é comum para cada faixa etária da escola

Escola	Professora	Temática: A Influência dos projetos nas atividades com teatro.
Escola - C	Professora – “Cilene” (faixa etária de 6 anos)	<i>_ bom...aí, é que tá... agora a gente tem que trabalhar em cima sempre de um tal de projeto. Então, por exemplo, esse ano aqui é o corpo humano, então se a gente for fazer um teatrinho, tem que ser em cima do corpo humano. Então pode ser inclusive até o pinóquio e essas coisas ... mas tem que ser sobre o corpo humano. Então o tema é escolhido assim, no começo do ano a gente se reúne, né, e escolhe o tema a ser trabalhado na escola e aí, você trabalha todas as áreas em cima do tema.</i>

Escola	Professora	Temática: A Influência dos projetos nas atividades com teatro.
Escola – C	Professora – “Cibele” (faixa etária de 4 anos)	_ eram escolhidos de acordo com o projeto que a gente estava trabalhando.

Escola	Professora	Temática: A Influência dos projetos nas atividades com teatro.
Escola - C	Professora – “Conceição” (faixa etária de 5 anos)	<p>_ Olha eu agora não estou lembrada, mas era relacionado aos projetos. Teve um projeto, por exemplo, no fim do ano que eu fiz um projeto sobre contos de fadas e eles fizeram muito a dramatização dos contos. No meio dos projetos mesmo, de alguns projetos, ou mesmo em projeto que trabalha animal eles imitam os animais a floresta, esse tipo de dramatização.</p> <p>- Olha, quando eu entrei aqui, o primeiro ano, foi uma coisa bem difícil. Eu não tinha noção de nada, os primeiros projetos inclusive, eu nem conseguia fazer sozinha, sempre precisava de ajuda, foi assim.... com a ajuda das outras, das mais experientes. Com a ajuda das professoras mais experientes, eu fui percebendo que dá certo, que tem um final, todo projeto tem que ter uma finalização, então eu acabo colocando um teatro ou então um livrinho no final do projeto. Então foi mais assim... através das professoras mais experientes.</p>

