

O TEATRO E A CRIANÇA: INVESTIGAÇÃO CARTOGRÁFICA SOBRE UM PROCESSO DE DRAMA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO CEARÁ

THE THEATER AND THE CHILD: CARTOGRAPHIC RESEARCH ON A DRAMA PROCESS WITH CHILDREN OF KINDERGARTEN IN A PUBLIC SCHOOL IN CEARÁ

Wlândia Arruda C. Goulart*

Tharyn Stazak de Freitas**

RESUMO

Este artigo narra a experiência em um processo de drama com crianças da Educação Infantil de uma escola da rede pública municipal de Maracanaú-CE. Realiza para tanto uma trama cartográfica (Kastrup, 2009) articulando a prática pedagógica e as bases teóricas (Cabral, 2012), (Reverbel, 1997) utilizadas para seu desenvolvimento, como também os indícios da aquisição da linguagem teatral pelas crianças envolvidas. Através de conversas, desenhos, vídeos e fotos foi possível observar o envolvimento das crianças com a linguagem teatral e os saberes despertados desde a instauração do processo de drama até sua culminância em uma apresentação teatral baseada na narrativa gerada pelo pré-texto. A partir da elaboração dessa experiência enquanto pesquisadora, questões acerca da autoria dos processos, pelas crianças, são trazidas ao debate.

Palavras-chave: Teatro-educação. Educação infantil. Processo de drama. Cartografia. Autoria infantil.

ABSTRACT

This article narrates the experience in a drama process with children from early childhood education at a public school in Maracanaú-CE. It carries out a cartographic plot (Kastrup, 2009) articulating the pedagogical practice and the theoretical bases (Cabral, 2012), (Reverbel, 1997) used for its development, as well as the evidence of the acquisition of the theatrical language by the children involved. Through conversations, drawings, videos and photos it was possible to observe the involvement of children with the theatrical language and the knowledge awakened from the beginning of the drama process until its culmination in a theatrical presentation based on the narrative generated by the pre-text. From the elaboration of this experience as a researcher, questions about the authorship of the processes, by the children, are brought to the debate.

*Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará – UECE; Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Aberta do Brasil/Universidade Estadual do Ceará - UAB/UECE; Mestranda em Artes - ProfArtes – Universidade Federal do Ceará - UFC – Fortaleza/CE – wladiaarruda@gmail.com

**Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; Professora orientadora – ProfArtes – Universidade Federal do Ceará – UFC – Fortaleza/CE – tharynstazak@gmail.com

Keywords: Theater-education. Child education. Drama process. Cartography. Children's authorship.

Data de aprovação: 10/02/2021.

“O teatro é uma escola”

Anne Sophia, 6 anos

1 Meu PRÉ-TEXTO

Ao dar início a pesquisa em sala de aula, não imaginei que ela tomaria os rumos que tomou, nem que envolveria tanto as crianças como aconteceu. Mas estou me adiantando no texto. Começo essa narrativa antes de me formar pedagoga em 2011. Sou atriz desde os 12 anos, então, o teatro que fez parte da minha formação como ser humano, não poderia ficar de fora da minha formação acadêmica.

Foi durante a graduação, mais precisamente no segundo semestre da turma de 2006.2, do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, que esta pesquisa começou a ser idealizada. Na disciplina de Pesquisa Educacional nos foi solicitada a produção de um Projeto de Pesquisa e acolhi o teatro como tema - tanto pelo meu exercício do ofício de atriz como pela percepção que tinha da forma como o teatro ainda era trabalhado com as crianças nas escolas. Em 2011, acompanhando algumas práticas na escola em que trabalhava, bem como em outras escolas públicas (enquanto na busca pelo campo para pesquisa), pude constatar empiricamente um aumento do uso de propostas que envolviam o teatro. No entanto, tais propostas geralmente acabavam utilizando o teatro de forma instrumental - como uma ferramenta pedagógica de ensino para as outras disciplinas regulares do currículo, como Literatura, História, etc. -, e geralmente priorizavam o ensino fundamental I, quando as crianças já apresentam maior autonomia e estão no processo de aquisição da linguagem - o que facilita decorar textos, marcações teatrais e etc.

Desgranges aborda essa questão do teatro como ferramenta pedagógica em seu livro *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*:

Tornou-se bastante comum o teatro ser apontado como valioso aliado da educação, a frequência a espetáculos ser indicada, recomendada como relevante experiência pedagógica. Esse valor educacional intrínseco ao ato de assistir uma encenação teatral, contudo, tem sido definido, por vezes, de maneira um tanto vaga, apoiada em chavões do tipo: teatro é cultura. Outras vezes, percebido de maneira reducionista, enfatizando somente suas possibilidades didáticas de transmissão de informações e conteúdos disciplinares, ou de afirmação de uma determinada conduta moral. (DESGRANGES, 2011, p. 21 e 22)

Não que a utilização do teatro como ferramenta pedagógica seja equivocada, mas é assim que o teatro deve ser apresentado às crianças? Porque não começar apresentando o teatro como linguagem em si e todas as suas possibilidades criativas?

Quando pensamos em teatro e crianças, pensamos em teatro *para* crianças ou teatro *com* crianças? O teatro *para* crianças as exclui do processo criativo, mas assume um papel também importante, que é o papel da criança como espectadora. A criança aprende sobre o teatro também ao assistir teatro, além de outras aprendizagens.

[...] das crianças entrevistadas, aquelas habituadas a frequentar salas de teatro, de cinema e a ouvir histórias demonstram maior facilidade de conceber um discurso narrativo, de criar histórias, e de organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida. (DESGRANGES, 2011, p. 23)

Mesmo considerando que há também aprendizagem e experiência no ato de esperar, é importante evidenciar que esta pesquisa esteve voltada para o teatro *com* crianças, que pressupõe as mesmas como autoras do processo. O teatro com crianças não é o que geralmente encontramos dentro das escolas, aquele “teatro pronto”, que exclui a criança do processo e que geralmente é feito com propósitos um tanto duvidosos. Exibir as crianças que tem maior desenvoltura corporal e oratória ou satisfazer o ego das famílias, que anseiam por verem seus filhos em destaque, são processos incômodos e muitas vezes traumatizantes para a criança que não deseja se expor. Qual seria a minha intencionalidade ao trabalhar com teatro na educação infantil? Porque critico as motivações citadas acima? O teatro como arte em si e pensando a criança como centro do processo criativo não poderia oferecer uma experiência mais significativa e agradável para crianças da primeira infância?

Tais questionamentos, desenvolvidos em minha produção acadêmica durante a graduação culminaram no trabalho de conclusão intitulado *As Artes Cênicas no processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil*. Na época, tive certa dificuldade de encontrar campo para a pesquisa na cidade de Fortaleza, pois não encontrei uma escola pública que trabalhasse com teatro na educação infantil, apenas algumas apresentações durante datas comemorativas. Por conta disso, produzi a monografia através da pesquisa bibliográfica, abordando a contextualização histórica do teatro no mundo e no Brasil; contextualizando o conceito de infância, as bases legais para a infância e os processos de aprendizagem da criança a partir das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon; sobre as artes e a sua base legal da Educação Infantil; sobre Arte-Educação e a aprendizagem através das artes cênicas, incluindo exemplos de atividades dramáticas para serem desenvolvidas com as crianças.

De lá para cá, meu contexto mudou: venho trabalhando com a Educação Infantil há nove anos, porém, passando por várias escolas em dois municípios ainda sem ver um processo de teatro que eu perceba ser significativo para as crianças. Não posso afirmar que não exista, mas o que tenho acompanhado em sua maioria são processos precários, impostos ou feito por adultos e “para os adultos”. Penso que um processo de teatro, ou de qualquer linguagem da arte na educação, precisa oferecer uma experiência, sem a experiência não há mudança, não há transformação, não há aprendizagem. Jorge Larrosa Bondía (2002), em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, afirma que a experiência é algo que “[...] nos passa, nos acontece, o que nos toca [...]” (p.21). Então se é através da experiência que vai haver uma mudança, a criança deveria ser o centro do processo de criação. Entregar textos e falas prontas é subestimar a inteligência e criatividade da criança. Stela Barbieri, em seu livro *Interações: onde está a arte na infância?*, nos traz a seguinte afirmação:

A imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e exploração e apropriação de múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão. O trabalho com arte na educação infantil é um dos passos para cultivar essa vitalidade natural [...] Trabalhar com arte na educação infantil ajuda cada criança a descobrir como é seu mundo de invenções,

abrir a porta para novos conhecimentos e assim aprender a imaginar e fazer. (BARBIERI, 2012, p.18)

Ou seja, é através da experiência da criança, da sua imaginação e criatividade, oferecendo condições para a criança se expressar, que o teatro se tornará significativo, gratificante e uma completa experiência artística e estética (isso sem contar a experiência de espectador que já falamos anteriormente, considerando aqui a experiência prática com o teatro). Ainda sobre a experiência, John Dewey (2010) em seu livro *Arte como Experiência* nos mostra que a experiência estética não é uma contemplação pacífica, mas sim ativa e dinâmica. “A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade” (p.83). Uma pergunta: qual a fase da vida do ser humano em que ele é mais inventivo, dinâmico, cheio de vitalidade e imaginação? A infância.

Ao entrar no Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes, da Universidade Federal do Ceará, vi uma oportunidade de mudar essa visão sobre os processos teatrais na Educação Infantil, ou pelo menos, começar uma mudança. Nesta oportunidade propus desenvolver uma proposta pedagógica baseada no Drama para que as crianças pudessem ser autoras do seu próprio teatro. Para que experimentassem, sentissem, vivessem o processo teatral e dessa forma eu pudesse também entender como elas lidam com essa experiência. A escolha de realizar essa proposta pedagógica, foi dentre as três possibilidades deste programa (ProfArtes)², a que mais se encaixou com a pesquisa e sua justificativa: ver a criança como um ser de direitos, um ser pensante que possui um mundo inteiro dentro de si, e que também não utiliza o teatro apenas de maneira instrumental, mas como uma linguagem em si, bem como seu foco principal: pesquisar o Drama com crianças, na intenção de colaborar com a construção novos olhares para o trabalho com teatro na Educação Infantil.

2 Mas qual é o DRAMA?

O Drama como Método de Ensino é uma proposta criada em países anglo-saxões, trazida para o Brasil e adaptada por Beatriz Cabral³. Consiste em uma atividade criativa em grupo, onde os participantes experimentam diferentes papéis e a trama geralmente se desenrola a partir de um **elemento de tensão**. O Drama se divide em quatro convenções: o contexto ficcional, o pré-texto, os episódios e a vivência de papéis⁴.

O contexto ficcional é o tema do Drama, é aquilo que vai definir os caminhos que ele irá trilhar. Possuindo uma estrutura diferenciada, ao partir do contexto do grupo ao qual será desenvolvido, o tema geralmente é sugerido pelos participantes, surgindo de suas necessidades, curiosidades, vivências ou de algo que faça parte da sua realidade. Segundo Pereira (2014), o Drama “busca a imersão dos participantes na experimentação dramática de uma situação que dialogue com a realidade e amplie a percepção das questões contidas no real.” (p.71).

O pré-texto foi um termo criado por Cecily O'Neill (1995), que se refere à fonte ou ao impulso para o processo de Drama, é ele que vai dar início a história. O pré-texto pode

²Para detalhes, ver a normatização contida na resolução nº 04/2015 ProfArtes. http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/141/resolucao_04_2015_trabalho_de_conclusao_defesa.pdf

³ Beatriz Angela Vieira Cabral é licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo. Tem mestrado pela Escola de Comunicação e Artes da USP e doutorado pela Philosophy of Art Drama in Education – University of Central England. Foi professora de graduação e pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pesquisadora na área de teatro. Dentre suas publicações estão os livros “Drama como método de ensino”, “Teatro em trânsito: a pedagogia das interações no espaço da cidade” e “Ensino do Teatro: experiências interculturais”.

⁴ Para melhor compreensão do texto, os elementos serão apresentados nesta ordem.

ser uma música, um vídeo, um quadro, uma poesia - ou mesmo a pequena introdução que eu fiz nesse texto - algo que traga o impulsionamento do tema e desencadeie o processo de Drama.

O professor-personagem se encaixa na quarta convenção do Drama: a vivência de papéis. Dentro do processo de Drama, o professor, o pesquisador, aquele que está conduzindo o Drama, também fará parte dele ativamente. Então temos um professor-personagem (ou um pesquisador-ator) que vai fazer a mediação do Drama com os participantes, geralmente assumindo uma posição de líder, como por exemplo, um chefe de polícia, um capitão de um navio, um diretor de escola, etc. E os participantes do Drama irão vivenciar os papéis relacionados ao tema, fazendo uma imersão total à narrativa. No caso da pesquisa, eu fui de fato uma professora-personagem, além de pesquisadora, pois as crianças que participaram da pesquisa são meus alunos.

O pacote de estímulos - que também pode ser chamado de estímulo-composto vai trazer pistas, informações, e aprofundar a contextualização da história.

O estímulo composto, aqui descrito, pode ser visto como um foguete que conduz a nave principal – a história, seus personagens e o mundo em que vivem – em vôo, antes de se soltar [...] serve como uma referência contínua no processo de criação. (SOMMERS, 2011, P. 178).

O estímulo composto é um achado no Drama que geralmente traz as pistas que o grupo precisa para desenvolver a história. A partir dessas pistas o grupo vai tentar descobrir o que aconteceu e questionamentos podem ser levantados. O que será este objeto que foi encontrado? O que significa este número escrito? Quem é a pessoa na foto? O que pode gerar um ou mais episódios acerca deste estímulo composto ou pacote de estímulos.

A terceira convenção do Drama são os episódios, que são fragmentos que compõem a narrativa dramática, eles podem ser continuados, ou cada episódio pode tratar de algo diferente relacionado ao mesmo tema. Podemos pensar em cada encontro como um episódio, ou ainda estender uma série de encontros como um único episódio. O número de episódios vai depender do tema, das pessoas envolvidas, da narrativa e também do professor-personagem - que é pessoa que conduz o Drama. Geralmente, são os participantes que sugerem os episódios baseados em suas vivências e conhecimento de mundo. “*Drama* implica, assim, autoria tanto do texto dramático (escrito ou narrado) quanto do texto teatral (encenado), se caracteriza pela incorporação de situações e temas emergentes, na medida em que cada episódio vai definir ou delinear o próximo.” (CABRAL, 2006, p. 18).

Aqui é importante frisar que os processos de Drama geralmente não trazem textos prontos a serem encenados. Primeiramente pela dificuldade de encontrar textos baseados nos temas escolhidos e também porque o Drama se baseia na construção processual, então é muito comum utilizar improvisação de texto no momento de ação do Drama nos episódios.

É por aqui que aproximo Drama e Educação Infantil: priorizando a criança como o centro do processo, o desenvolvimento da criatividade e da liberdade criativa da criança e sua possibilidade de autoria.

Mas qual a metodologia de pesquisa seria mais adequada para acompanhar este processo de Drama e tentar estimular a autoria na Educação Infantil? O método de pesquisa cartográfica me pareceu ser ideal, pois o Drama se articula muito bem com este método que por sua vez, também prioriza o processo ao mesmo tempo em que o pesquisador precisa estar imerso e atuante em sua pesquisa. É uma pesquisa intervenção, onde o pesquisador está inserido na pesquisa. Trabalha no plano da experiência, da transversalidade, do acolhimento do inesperado, acompanhamento dos processos e da produção de subjetividade. “A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos

(sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação,” (KASTRUP, 2009, p. 17 e 18)

O processo que passo a narrar a partir de agora foi realizado com 20 crianças da Educação Infantil, na escola na qual atuo como professora.

3 CRIANDO UM CONTEXTO

Para iniciar o processo foi preciso primeiro criar um contexto a partir do qual se desenrolariam as ações. Isso aconteceu com a inserção do Geraldo - um sapo de pelúcia - na rotina da turma. Com o poder de nos deixar felizes com seu abraço, Geraldo foi apresentado às crianças e passou a conviver diariamente com elas fazendo parte do nosso cotidiano. Foi um processo longo, mas fundamental para que despertasse o sentimento de apego e pertencimento do Geraldo para com a turma.

Depois de um pouco mais de um mês, para mover o processo de drama, as crianças receberam a notícia de que poderiam levar o Geraldo para casa e trazê-lo no outro dia. Foi uma euforia total. Todos ficaram muito ansiosos para levá-lo, mas por quem começaríamos? Foram pensadas várias formas de organizar essa ida do Geraldo para a casa das crianças. A que seria mais concreta para as crianças entenderem e não sentirem favoritismo seria o sorteio. Foi explicado à elas que a ordem de levar o Geraldo se daria através do sorteio dos números deles correspondentes à lista de chamada da sala. Eis que então surge um imprevisto, uma das crianças chegou à sala chorando bastante e ao ser perguntada o motivo da tristeza, ela disse que sua mãe não lhe dava atenção, não brincava com ela e isso a deixava muito triste. Então percebendo a fragilidade desta criança e tendo como premissa a questão do abraço do Geraldo ter o poder de nos deixar felizes, perguntei à turma se ao invés de fazer o sorteio desta primeira vez, se eles permitiriam que a colega que estava muito triste levasse o Geraldo primeiro porque ela estava precisando de um amigo. A turma toda entendeu a situação com exceção de uma criança, na qual eu sentei com ela depois e expliquei a situação. Após isso foi conversado com a turma que a partir do próximo dia, a escolha se daria por meio do sorteio.

E assim aconteceu, Geraldo ganhou uma mochila e um pequeno caderno com folhas em branco (como podemos ver nas imagens a seguir) e as crianças receberam uma tarefa de fazer um desenho neste, contando como foi passar o dia com ele. Sempre que terminava a semana, nós fazíamos uma roda de conversa e as crianças que levaram o Geraldo para casa contavam como foi estar com o Geraldo, o que elas fizeram, para onde elas foram e também mostravam o desenho feito no caderno do Geraldo.

Convém destacar aqui que quando iniciei o processo não informei às crianças que tudo se tratava de um grande jogo, de uma brincadeira. Não o fiz por ainda não entender que no drama o estabelecimento do limite entre o contexto de ficção e a realidade precisa ser dimensionado para que todos possam vivenciar as situações de maneira segura, compreendendo que podem sair do contexto de ficção quando for preciso. “O contexto da ficção permite focalizar ou desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos, [...] possibilitando a experiência de respostas ou atitudes reais como se estas fizessem parte do universo imaginário.” (CABRAL, 2012, p.12)

É como se pudessem experimentar emoções reais e falar sobre elas, ou testar outras possibilidades de comportamento ou reação à esta situação sabendo que a mesma foi criada para este fim. É preciso saber que se está jogando e aceitar participar do jogo. Ainda não havia em minha experiência a noção de que o contexto de ficção, ao interagir com o contexto real da interação cênica e com o contexto social das crianças poderia trazer respostas ou reações tão fortes das mesmas. A situação dramática criada neste processo de drama

acabou se tornar tão convincente que os alunos imergiram no processo sem o conhecimento de que aquilo não era de fato “real” e que gerou tamanha tensão.

Figura 1 – Geraldo com sua mochila



Fonte: Próprio autor, 2019.

Figura 2 – Desenho de uma criança no caderno do Geraldo



Fonte: Próprio autor, 2019.

4 CRIANDO UMA SITUAÇÃO/PROBLEMA – O ELEMENTO DE TENSÃO

Aproximadamente três semanas depois que as crianças começaram a levar o Geraldo, ele misteriosamente desaparece da sala após o recreio. Em seu lugar ficam apenas a mochila dele e um chapéu - que as crianças nunca viram. A mochila e o chapéu caracterizam-

se aqui como o estímulo composto para este processo especificamente, ambos contendo pistas sobre o desaparecimento do Geraldo.

Aqui se inicia o **primeiro episódio** do Drama. Ao notarem que o sapo de pelúcia havia desaparecido as crianças ficaram chocadas, a primeira reação foi perguntar se eu o havia escondido. Convidei as crianças a procurarem na sala, e nada do Geraldo. Enquanto procuravam, elas perceberam o chapéu estranho e as convidei para olharmos tanto o chapéu quanto a mochila do Geraldo. As crianças ao olharem o conteúdo da mochila descobriram fotos delas com o Geraldo e o caderno dele, uma delas notou que atrás de uma das fotos havia algo escrito e pediram para eu ler o conteúdo da mensagem. A seguir o que estava escrito atrás da foto:

O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer.
A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer.
Só peço a você um favor, se puder:
Não me esqueça num canto qualquer.
(O caderno, Toquinho)

As crianças não entenderam o que o texto queria dizer, então eu lhes disse que era um trecho de uma música chamada “O caderno”. Imediatamente elas disseram que deveríamos olhar o caderninho do Geraldo que ficava em sua mochila. Neste caderno havia os desenhos que as crianças fizeram contando como foi ficar com o Geraldo em suas casas e, além disso, um novo texto que as crianças identificaram como uma nova pista:

SOpo cururu na beira do rio
Quando o sapo canta **COR**rinha
É porque tem frio
A mulher do sapo deve tá lá dentro
Fazendo **RO**dinha maninha
Para o casamento.
(Folclore Brasileiro)

Esta canção faz parte do imaginário popular e é conhecida pelas crianças, elas sabem a letra da música, cantam quase todos os dias e veem em vídeos animados, então quando a letra da música foi transcrita para o quadro e lida, logo elas identificaram os erros. Sabrinna (5 anos) ainda foi além e disse: “É só juntar as letras que tão grandes, tia.”. Dessa forma, ao juntar as letras em destaque, formou-se a palavra **SOCORRO**. Como as crianças ainda não sabem ler, li para elas a palavra formada e a reação foi de total espanto e alvoroço. Elas disseram: “É o Geraldo pedindo socorro!”, “Ele tá pedindo nossa ajuda, tia!”.

Este pedido de ajuda causou uma comoção geral na turma, eles queriam sair pela escola procurando, sair pelo bairro, etc. Tive que intervir, com meu papel de professor-personagem (que neste caso, era de professora mesmo), e falei que precisávamos ter calma e investigar as pistas deixadas pelo Geraldo para encontrá-lo. E neste momento elas começaram a especular, uma delas falou: “Será que foi um ladrão, tia?”. Outra disse: “eu acho que foi um bêbado”. Percebemos nas falas das crianças que a realidade em que elas estão inseridas reflete em suas considerações. E eu mais uma vez intervi e também questionei: “mas se foi um ladrão porque ele não levou outras coisas, só o Geraldo?”, o que gerou mais discussões. Também indaguei porque um bêbado e a criança respondeu que tinha visto um na rua quando vinha para a escola. Então neste momento em que as crianças estavam com os sentimentos à flor a pele, pedi que elas fizessem um desenho de como elas estavam se sentindo. Neste momento encerra-se o episódio.

Figura 3 – Crianças fazendo um desenho de como estavam se sentindo no momento



Fonte: Próprio autor, 2019.

O desaparecimento do Geraldo mexeu com toda a comunidade escolar: os funcionários, professores, os outros alunos queriam saber o que havia acontecido e porque ele havia sumido. Para os adultos, foi neste momento que expliquei que se tratava de uma pesquisa acadêmica e para as outras crianças que o desaparecimento do Geraldo era um mistério que a turma iria desvendar. Naquele momento tal situação me remeteu à definição de *Jogo Dramático* que Peter Slade traz em seu livro *O Jogo Dramático Infantil*:

Nessa brincadeira teatral infantil existem momentos de caracterização e situação emocional tão nítidos, que fizeram surgir uma nova terminologia: ‘Jogo Dramático’. Este sempre nos pareceu um bom termo, pois ao pensar em crianças, especialmente nas menores, uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre *drama* no sentido amplo e *teatro* como é entendido pelos adultos. Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; Há atores e públicos, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal *diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator como auditório*. Esta é a importância da palavra *drama* no seu sentido original, da palavra grega *drao – ‘eu faço, eu luto’*. No drama, i.e., no *fazer e lutar*, a criança descobre a vida e a si mesmo através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. **As experiências são emocionantes e pessoais e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo.** Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que *nós a imponhamos*. (SLADE, 1978, p.18. grifo da pesquisadora)

Desta forma, levando em consideração o sentimento aflorado nas crianças e que a pesquisa cartográfica vai sendo moldada a partir do seu desenvolvimento, assim como o Drama, tive que mudar algumas ideias e encurtar o período de desaparecimento do Geraldo. “Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto,

constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção.” (KASTRUP, 2009, p. 31).

Reduzi o tempo de sumiço do Geraldo pela metade, e dessa forma teria que direcionar de forma mais enfática as crianças para acharem as pistas necessárias. Aqui se inicia o **segundo episódio**.

Perguntei às crianças qual seria a melhor coisa a se fazer agora para encontrarmos o Geraldo. Elas sugeriram colocar cartazes com a foto dele pela escola, (as crianças neste momento estão desenvolvendo e direcionando o Drama) então fiz além dos cartazes, panfletos para as crianças entregarem aos pais na entrada. Os cartazes e panfletos foram feitos com a foto do Geraldo e também com desenhos das crianças.⁵ Apesar disso as crianças sentiam-se inquietas como se estivessem fazendo pouco para encontrá-lo, sendo assim no outro dia pós entrega dos panfletos, chegou para a sala uma carta contendo apenas um desenho de um homem, com um chapéu, óculos e barba, segurando o Geraldo pela mão. Uma das crianças reconheceu o chapéu imediatamente como sendo o chapéu que apareceu em nossa sala. Aqui vemos mais uma intervenção da pesquisadora-mediadora, um novo estímulo, uma nova pista para as crianças desenvolverem o Drama.

Como próximo passo, elas sugeriram circular os arredores da escola, para ver se identificavam o homem do retrato falado (mais uma vez as crianças na autoria do processo dramático, os cartazes e esta excursão fora da escola não estavam programados pela pesquisadora, mostrando que o Drama se constrói junto com os participantes e para os participantes). Esta excursão fora da escola se constituiu o **terceiro episódio**. E assim foi feito, com a ajuda da estagiária da escola e a coordenadora, levamos as crianças à pracinha ao lado da escola para procurarmos este homem, que não foi localizado. Então as crianças pediram para levar o retrato falado para casa, para questionarem os vizinhos. Neste momento, tive que intervir dizendo que elas deveriam ter cuidado e fazer esses questionamentos acompanhados de um adulto. Dessa forma, foi tirada cópia do retrato falado para cada criança e nesse momento eles perguntaram se podiam colorir, e eu disse que elas poderiam ficar à vontade.

Na outra aula, sugeri que olhássemos as pistas novamente para ver se encontraríamos alguma pista nova ou algo que não vimos da primeira vez, (agora a pesquisadora direcionou as crianças para uma pista que ainda não havia sido encontrada e que era fundamental para acharmos o Geraldo. Esta pista estava desde o início e se as crianças tivessem descoberto na primeira análise do estímulo composto, este processo de Drama poderia ter tomado um rumo totalmente diferente). Uma das crianças encontrou dentro do chapéu um código em pontinhos. Aqui nos encontramos no **quarto episódio**. Ao contarmos os pontinhos e juntarmos os números, uma das crianças identificou como sendo um número de telefone, outra então disse que era o telefone da pessoa que pegou o Geraldo, perguntei se deveríamos ligar e elas euforicamente responderam que sim. Ligamos uma vez e ninguém atendeu, uma segunda vez e ninguém atendeu. As crianças estavam muito nervosas, algumas estavam em posição de prece pedindo para que alguém atendesse ao telefone (nestes momentos percebemos o quanto elas se envolveram no Drama, seguiram as pistas e acreditaram no que estavam vivendo). Na terceira vez, uma voz masculina atendeu e através do viva-voz do celular, as crianças perguntaram quem era, se ele havia pego o Geraldo, porque pegou ele, que o Geraldo tinha dono e ele não podia ter pego, etc.

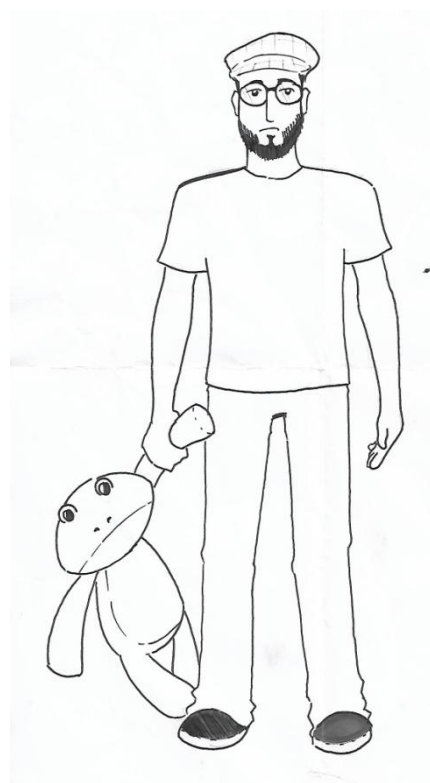
⁵ As fotos, vídeos e outros materiais utilizados neste drama estão disponíveis no portfólio virtual: http://bit.ly/portfolio_drama

Figura 4 – Cartaz produzido com desenho da criança



Fonte: Próprio autor, 2019.

Figura 5 – Retrato falado que chegou através de uma carta na sala



Fonte: Próprio autor, 2019.

A pessoa ao telefone se desculpou e disse que pegou o Geraldo porque ele estava triste e sozinho e não sabia que ele tinha dono, mas que o devolveria no dia seguinte. Uma explosão na sala, gritos, risos, “aleluia”, as crianças estavam em uma mistura de alegria, êxtase, alívio e ansiedade. Finalmente Geraldo retornaria para a sala, onde era seu lugar. Então as crianças me perguntaram se poderiam fazer uma cartinha agradecendo a esta pessoa por devolver o Geraldo e pediram para eu escrever na lousa as seguintes frases para elas copiarem: “Obrigado por devolver o Geraldo. Você é muito legal”. Elas fizeram as cartinhas, com desenhos, corações e colocaram dentro do chapéu que foi esquecido na sala (ideia das crianças). Aqui se encerra o quarto episódio.

Importante salientar que neste momento foi feita uma roda de conversa com as crianças falando da importância de não pegarmos algo que não é nosso e que consequências isso poderia trazer. Além disso, discutimos a importância de pedirmos desculpa quando fazemos algo errado.

Neste momento devo mencionar que eu havia prometido que meu marido (que também é ator e professor de teatro), o “Tio Diegão”, viria tocar violão para elas. Elas sempre me cobravam e perguntavam sobre. Diego foi quem assumiu o papel da pessoa que “sequestrou” o Geraldo. Foi com ele que as crianças conversaram ao telefone, mas elas nunca o tinham visto, nem por foto. Aqui começa o **quinto e último episódio** deste Drama.

Quando Diego entrou na sala com o violão em uma mão e o Geraldo na outra elas ficaram num misto de espanto e alegria (devo comentar aqui também que ele tem 1,96m de altura, praticamente um gigante para as crianças). Anne Sophia sorriu e perguntou meio desconfiada: “É o tio Diegão?”, respondi que sim e ela caiu na gargalhada. Diego pediu desculpa às crianças, mais uma vez explicando que havia levado o Geraldo porque entrou na sala e viu ele sozinho e triste e pensou que ele estivesse precisando de um amigo, as crianças

o perdoaram, deram um grande abraço nele, entregaram o chapéu com as cartinhas e depois sentaram ao seu redor para ouvi-lo tocar violão e cantarem juntos. E assim se encerra o Drama do desaparecimento do Geraldo. Temos a seguir uma das cartinhas feita pelas crianças e uma imagem do encerramento do Drama.

Figura 6 – Carta de agradecimento de uma das crianças



Fonte: Próprio autor, 2019.

Figura 7 – Diego com as crianças



Fonte: Próprio autor, 2019.

5 RECONTANDO A HISTÓRIA – BUSCANDO UMA FORMA PARA O DRAMA

A partir deste momento, após o final do processo de Drama vivido pelas crianças, foi proposto às mesmas a criação de uma apresentação teatral baseada no Drama vivenciado por elas para ser apresentada aos colegas das outras turmas da mesma faixa etária. A intenção era trazer para as crianças os elementos da linguagem teatral e produzir com elas um “produto final” deste processo de Drama.

Primeiramente fiz uma roda de conversa com as crianças e perguntei como foi vivenciar esse Drama, o que elas mais gostaram na história, se foi divertido, dentre várias outras perguntas que surgiram, as crianças em sua maioria amaram a experiência do Drama e o Geraldo se tornou um grande amigo para elas. Então perguntei sobre o que era o Teatro, se elas já haviam ido a algum teatro, expliquei também que existem vários locais onde podemos fazer teatro e que a escola poderia ser um deles. Por fim, perguntei se elas gostariam de fazer uma apresentação teatral sobre a história do Geraldo e elas não só aceitaram como ficaram super ansiosas para fazer. SOMMERS (2011) afirma que “Somos inevitavelmente afetados pelas histórias que encontramos.” (p.176) e foi exatamente o que aconteceu com as crianças e a história do Geraldo.

Sendo assim, fiz a mediação com as crianças sobre a linguagem teatral, sobre o que se precisa para montar um espetáculo e a partir disso as crianças construíram o roteiro, as cenas, o cenário, identificaram e selecionaram as personagens, com a mediação da pesquisadora⁶. As crianças desta faixa etária geralmente estão numa fase de desenvolvimento da aprendizagem que Vygotsky chamou de “*zona de desenvolvimento proximal*”, que são conhecimentos em potencial que elas podem desenvolver através da mediação de adultos.

A zona de desenvolvimento proximal significa a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver de forma independente um determinado problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob guia de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz. (NEGRINE, 1994, p.26)

Desta forma, as crianças necessitam da mediação do adulto para desenvolver as habilidades em potencial, ou seja, o que elas ainda não são capazes de resolver sozinhas. Não significa subestimar a criança e achar que elas não são capazes de construir uma apresentação teatral e fazer tudo por elas, mas sim ir encontrando caminhos, propondo situações e problemas e descobrir o que elas são capazes de realizar sozinhas e auxiliá-las naquilo que ainda não são capazes. Esperando dessa forma, construir uma apresentação teatral através de uma experiência vivida pelas crianças na qual elas foram autoras do processo.

5.1 Vivenciando papéis: entre a PROFESSORA PERSONAGEM e o olhar da pesquisadora

Como já foi dito anteriormente, o professor-personagem se encaixa na vivência de papéis. Então vamos aprofundar um pouco mais o seu papel dentro do Drama e também falar sobre a vivência de papéis pelas crianças.

É importante que o professor-personagem esteja sempre inserido em seu papel na hora de fazer as intervenções para não quebrar a fantasia criada no momento, saindo apenas se

⁶ Todo esse processo de criação das crianças pode ser encontrado no portfólio online citado anteriormente.

estritamente necessário. Figurinos, objetos e cenários também podem ajudar nesta caracterização.

O professor-personagem pode ser classificado quanto a sua função e *status* no Drama e também vai definir o tipo de interação com o grupo e as respostas das crianças. Ele pode ser classificado em três status: status alto (capitão de navio, delegado de polícia, rainha, etc), status intermediário (policia, professora, astronauta, etc.) e por fim, status baixo (mendigo, fugitivo, aprendiz, andarilho, etc). Parece uma classificação preconceituosa e classista, no sentido de dividirmos em classe social que nos é conhecido através de Karl Max (classe dominante e classe dominada), mas no Drama essas classificações não são no intuito de maximizar ou minimizar personagens baseados em sua classe social e sim definir o tipo de papel que o professor-personagem irá assumir, pois vai definir todas as relações do mesmo com o grupo e com o desenrolar do drama.

O Drama pode ser entendido como um grande faz-de-conta e é esta característica que o torna tão acessível e envolvente para as crianças pequenas.

Esta visão do drama é intensificada, na esfera do ensino, pela constatação do impacto das formas dramáticas no cotidiano da criança – por meio da televisão, das propagandas, fotografias, ou das interações sociais. (CABRAL, 2006, p.11).

Trazendo uma estrutura de trabalho semelhante às propostas de Educação Infantil, o Drama pode priorizar a criança como centro do processo e o desenvolvimento da sua criatividade e da sua liberdade criativa. Desta forma a criança fica livre para desenvolver o personagem que desejar no desenrolar da trama dramática.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foi criado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, um documento pensado para educadores infantis, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2011) que também trazem um diálogo sobre as experiências com a linguagem teatral:

Na participação em situações significativas de experiências orientadas com a linguagem plástica, a da música, a da dança e a do teatro, as crianças podem aprender a:

- participar de dramatizações que envolvam reprodução de histórias contadas, ou da representação de personagens em teatro de fantoches, de bonecos, marionetes, sombras etc. (p.47)

As possibilidades expressivas das crianças podem ser enriquecidas pela participação delas, desde pequenas, como espectadoras de apresentações teatrais (em especial de teatro de bonecos, de fantoches, de sombras ou de animação de objetos), musicais e de dança, quer seja ao vivo, quer por meio de filmes.

Por meio da participação em apresentações ou pela apreciação de espetáculos em vídeo, as crianças podem aprender a:

- conhecer diferentes estilos de música, teatro, e dança e outras expressões da cultura corporal (circo, esportes, mímicas, etc.);
- descrever, imitar, adaptar, comentar, individualmente ou em grupo, as apresentações assistidas e identificar algumas de suas características;
- conversar sobre o que observaram, gostaram, ou tiveram medo nas apresentações e eventos em que participaram; (CEARÁ, 2011, p. 78)

Essas orientações trazem todos os aspectos do fazer teatral, tanto a atuação, como ser espectador, como também falam de reconhecer os elementos básicos da linguagem teatral, tais como, figurinos, adereços, cenários, iluminação, trilha sonora e etc. Falam também de observar e fazer comentários sobre o que assistiram, e nos falam das possibilidades de aprendizagem a partir da linguagem teatral, pretendeu-se unir esses aspectos no fazer teatral

da criança durante a pesquisa, apresentando gradativamente os elementos teatrais sem que as crianças sejam forçadas e sem tirar delas o seu protagonismo nos processos de criação teatral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), documento criado pelo Ministério da Educação para fazer um diálogo e facilitar o entendimento das DCNEI, propõem que as propostas pedagógicas da educação infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, sendo o último: “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (p.16). O princípio estético fala da liberdade de expressão artística, outra característica que é apresentada nesta pesquisa, pois as crianças foram orientadas na linguagem teatral com liberdade de se expressarem e participarem quando se sentirem à vontade.

Podemos perceber que as experiências com teatro na educação infantil são um direito que as crianças têm garantido por lei e atualmente entende-se o trabalho com as artes como essencial para o desenvolvimento das crianças. Goraigordobil (*apud* NEGRINE, 1994, p.19) fala sobre os aspectos desenvolvidos através do jogo⁷, o qual segundo a autora fala que estimula o desenvolvimento das capacidades de pensamento, criatividade, desenvolvimento da força, do controle muscular, do equilíbrio, dos sentidos, desenvolve a relação e comunicação entre as crianças, ajuda a aprender normas de comportamento social, e permite a criança expressar-se mais livremente. Nesse sentido, podemos afirmar que o Drama como Método de Ensino é uma proposta adequada para as crianças da primeira infância.

O objetivo da pesquisa não era produzir um produto final para ser apresentado até porque o Drama privilegia o experienciar de um teatro vivo e espontâneo, embora também não precise prescindir de uma forma final. Inclusive Peter Slade (1978), outro pesquisador teatral que utiliza o jogo dramático infantil, não usa a palavra teatro, pois ele faz a diferença entre os jogos dramáticos e o teatro. Ele diz que o teatro é a forma como os adultos entendem um entretenimento organizado, onde há atores e público, palco, figurinos, cenários; no jogo dramático todos são atores, a criança descobre a vida através de si mesma, suas emoções e tentativas, não há preocupação com cenários e figurinos, o corpo da criança é o principal instrumento, podendo ser feito uso de alguns objetos ou adereços. Mas ao longo da pesquisa percebi o quanto as crianças se envolveram no Drama e decidi propor às mesmas uma apresentação teatral mostrando o que elas tinham vivenciado com o desaparecimento do Geraldo.

A criança aprende atuando, motivo pelo qual é preciso que o professor lhe ofereça oportunidades de atuação. O clima adequado para a criança atuar deve oferecer ampla liberdade e respeito, levando em consideração principalmente o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. (REVERBEL, 1997, p.24)

Antes de propor a apresentação teatral fiz uma sondagem com as crianças, perguntei a elas o que era teatro, se elas já tinham ido ao teatro, onde podemos fazer teatro, quem pode fazer teatro, etc. As respostas foram diversas, muitas entendem como teatro um palco, show, luzes. Perguntei se elas já tinham visto teatro na escola, se haviam visto teatro na praça, então nessa roda de conversa falei que o teatro pode ser feito por qualquer pessoa, inclusive crianças e que pode ser feito em qualquer lugar também, inclusive na sala de aula.

Falei que toda a história que elas viveram com o Geraldo poderia ser contada em forma de teatro também e que elas poderiam apresentar essa história para os outros colegas da escola. Então fiz a proposta de apresentarmos a história do Geraldo e a maioria das crianças

⁷Jogo, no livro de Negrine (1994), está se referindo ao brincar, mas também pode ser incluído o jogo simbólico que é a “brincadeira de faz-de-conta” da criança, que é explorada pelo autor Peter Slade (1978) em seu livro *O Jogo Dramático Infantil*.

aceitou, as que não queriam fazer parte da encenação fizeram parte da produção, em nenhum momento as crianças foram forçadas à aceitarem, se a maioria da turma tivesse se negado a pesquisa teria terminado com o final do Drama.

Então em outro dia, em uma nova roda de conversa conversamos sobre os elementos que compõe o teatro: o local da apresentação, a iluminação, os figurinos, o cenário, os personagens, trilha/efeitos sonoros e o roteiro. Depois de explicar as partes que compõem uma apresentação teatral chegou a hora de começarmos a montagem do espetáculo.

O primeiro passo seria a construção do roteiro/dramaturgia, foi bem complicado conseguir a atenção de quase 20 crianças na busca de unir ideias. Mas a intenção não era de criar falas específicas e sim um sequencia de eventos para criarmos as cenas a serem seguidas. Na busca de um teatro autoral e na certeza de que as crianças saberiam o que dizer, pois elas viveram os fatos, não foram escritas falas dos personagens.

Antes de começarmos, repassamos os eventos que ocorreram desde quando o Geraldo chegou à sala de aula, o momento do sumiço, a procura por ele e por fim seu retorno. Primeiro vieram os personagens e quem os faria: a professora, o Diego que pegou o Geraldo, o porteiro da escola, os alunos, os pais e mães que receberam os panfletos na porta da escola. Estes personagens foram decididos pelas crianças. Após isso precisávamos decidir qual seria a primeira cena. As crianças decidiram começar pelo dia em que o Geraldo sumiu, daí também saiu o nome da apresentação, dado por elas: ***“O Geraldo sumiu”***. Então a cena um seria este momento, e assim fomos construindo cena a cena, chegando ao total de sete cenas, sem falas pré-definidas. Foram duas aulas para concluirmos esse roteiro, com muitas discussões sobre o que deveria ou não entrar no roteiro, as crianças foram muito ativas e participativas, a pesquisadora estava fazendo o papel de mediadora e de escriba. Ao final foram lidas todas as cenas para as crianças e elas concordaram com o roteiro escrito.

Depois da construção do roteiro conversamos sobre a necessidade de ensaiar, o que era o ensaio e a importância dele, nossos ensaios serviram para fazermos as demarcações das cenas, sequencia de cenas, entrada e saída de personagens, para pensarmos onde seria cada cena no espaço da sala. Onde seria a pracinha? Onde seria a sala de aula? Onde seria a quadra do recreio?

Depois de construído o roteiro e definidas as cenas, era o momento de construirmos os elementos cenográficos. As crianças novamente no processo ativo e autoral decidiram quais seriam esses elementos: o muro com o nome da escola, as árvores e os bancos da praça, as demarcações da quadra, etc. Elas fizeram parte tanto da idealização, como da construção dos cenários como podemos ver nas imagens a seguir.

Por último os figurinos, que também foram improvisados pelas crianças, utilizando alguns elementos marcantes como a chave da professora que fica pendurada no pescoço e os óculos, a boina do Diego e a camisa vermelha que ele estava no dia, as crianças que representariam os pais vieram com as roupas diferenciadas também. Estava tudo pronto para a apresentação.

Figura 8 – Crianças construindo árvores do cenário



Fonte: Próprio autor, 2019.

Figura 9 – Crianças construindo muro da escola para cenário



Fonte: Próprio autor, 2019.

Figura 10 – Matheus e Anne Sophia caracterizados de Diego e professora Wlândia



Fonte: Próprio autor, 2019.

6 APRESENTAÇÃO TEATRAL – O GERALDO SUMIU

Não importa a idade ou a experiência que você tenha sempre antes de uma apresentação teatral você sente um nervosismo, um sentimento que vem do âmagô. As crianças também estavam assim no dia da apresentação. Elas ajudaram a organizar a sala e montar o cenário da forma que podiam, se arrumaram, ficaram prontas. Neste dia contei com a ajuda da minha irmã Danniele para fazer a filmagem, enquanto eu direcionava as crianças e tirava fotos. Foi tudo feito com muita espontaneidade e diversão, com direito de esquecimento da próxima cena e a “professora” nervosa porque não sabia para onde ir, mas eles conseguiram mostrar os principais acontecimentos vividos no Drama.

Ao final da apresentação a gente fez uma roda de conversa com as duas turmas que foram assistir, se elas tinham entendido os acontecimentos da história e se elas tinham gostado da apresentação. “O debate, além de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, desenvolve a linguagem e a fluência verbal” (REVERBEL, 1997, p.30).

Após todos saírem foi a minha vez de perguntar para a turma se eles tinham gostado de apresentar e a resposta geral foi que sim e que foi divertido, uma das crianças perguntou se poderíamos apresentar de novo, infelizmente nós estávamos na última semana letiva do ano e não teríamos a oportunidade de apresentar novamente.

Figura 11 – Cena da apresentação teatral “O Geraldo sumiu”



Fonte: Próprio autor, 2019.

7 DO DRAMA AO TEATRO – CONSIDERAÇÕES SOBRE AUTORIA

Posso dizer que esta pesquisa é um marco na minha carreira de arte-educadora. Uma experiência inesquecível tanto para as crianças quanto para mim. Foram muitos desafios

durante esta pesquisa, sendo o principal deles, cuidar de todos os detalhes sozinha e organizar as crianças para uma pesquisa, tendo um olhar e escuta sensível. E acho que esse é um dos maiores desafios dos professores de Educação Infantil atualmente, desenvolver um olhar e escuta sensível tendo que dar conta de tantas outras coisas ao mesmo tempo. Mas acredito que esta pesquisa cumpriu seu papel para ambas as partes envolvidas.

Trago à reflexão, como elaboração de minha experiência enquanto pesquisadora, a questão da Autoria dos processos, que desde o início foi uma das questões focais para a pesquisa-intervenção. Retomando a perspectiva inicial, de que as crianças de Educação Infantil - em sua grande maioria - não fazem parte do processo criativo, que não debatem, não opinam, não constroem e não experimentam o processo teatral, posso agora tomar certa distância para avaliar os sentidos construídos por esse processo/experiência.

O teatro como ferramenta de ensino para as outras disciplinas é válido e bem-vindo, mas precisamos primeiramente apresentar o teatro como forma de Arte em si para as crianças. Antes de utilizar uma ferramenta você precisa entender como ela funciona, da mesma forma podemos pensar o teatro, antes de o usarmos interdisciplinarmente, é preciso entender o teatro em si e seus elementos, experienciar várias formas de fazer teatro, experienciar a autoria teatral, o improviso, figurinos, cenários, marcações, e tudo mais que faz parte da linguagem teatral. Além disso, o teatro pode ajudar com questões pessoais, como uma forma de catarse. Funcionou para mim dessa forma, me ajudando a me descobrir e a me desenvolver como ser humano. Precisamos deixar um pouco de lado essa visão do teatro na escola como uma forma de suprir os desejos dos pais de verem seus filhos no palco e passarmos a ver mais o teatro como algo pessoal, subjetivo e transformador.

Quando trabalhamos com o teatro na escola, na Educação Infantil, “[...] não se trata de formar um artista, mas um ser espontâneo, vivo, dinâmico, capaz de exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e sensações e de utilizar diversas formas de linguagem.” (REVERBEL, 1997, p.36)

Preservando esta ideia de Reverbel (1997), percebo que as crianças vivenciaram um Drama que foi marcante e imersivo. Tiveram que lidar com emoções inesperadas, solucionar problemas, desvendar um mistério, lidar com o desconhecido e o sentimento de perda, saber reconhecer os erros e perdoar quando preciso. Além dos aspectos cognitivos, desenvolvimento do raciocínio lógico, do senso crítico, da linguagem verbal, da oralidade e da sensibilização do próprio corpo.

Após a vivência – num movimento de dar uma forma para sua experiência – puderam contar ao seu modo o que se passou, o que lhes atravessou, selecionando o que gostariam de contar aos outros. Neste movimento, as crianças se constituem como autoras da narrativa, articulando aquilo que é dado – ou seja, o que foi de fato vivenciado por elas no processo, e aquilo que é criado – inventado e acrescentado à narrativa por sua imaginação.

Ao compartilhar suas histórias, você tem autoria sobre elas. Ao contar aquilo que você viveu, você tem autoria sobre aquilo que é, sobre aquela lembrança. Mesmo uma lembrança difícil, daquelas que fazem você chorar até hoje – aquilo faz parte de você, faz de você a pessoa forte, independente, única, que você é hoje. Para as crianças, espero que aquilo fortaleça sua confiança, que ao mesmo tempo crie uma compreensão na sala de aula. (PINGCHONG COMPANY *apud* GIRARDELLO, 2015, p.19)

Autoria e experiência se articulam aqui junto ao sentido de “autoridade” sobre o que viveram. Enquanto narravam, contavam à sua maneira a experiência que vivenciaram, as crianças puderam se relacionar com a linguagem de maneira a constituir tanto uma experiência estética quanto ética: interagindo com outras crianças e adultos, possibilitando

uma nova compreensão de sua realidade. Ou seja, além de desenvolverem sua expressão por meio da linguagem cênica, acabam por aprender sobre elas mesmas e sobre os outros.

Esta questão da autoridade também é possível destacar no processo de Drama instaurado e experimentado por meio de uma “imersão coletiva” na situação, o que me permite falar sobre uma “autoria coletiva”, baseada na proposição e na criação colaborativa da apresentação final.

Além de autoria no sentido de autoridade, podemos pensar no sentido de autonomia da criança, de se descobrir e se desenvolver durante o processo. Paulo Freire fala em seu livro “Pedagogia da autonomia”:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia [...], que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamente éticos da nossa existência.”. (FREIRE, 1996, p.59 e 60).

Ou seja, respeitar a mente e corpo criativos que a criança tem, respeitar seu espaço de expansão, seu espaço de possibilidades, respeitar sua autonomia, sua autoria e autoridade no processo criativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é documento mais recente que regulamenta quais as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de educação básica para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Em todo o texto da BNCC podemos encontrar a palavra “protagonismo” mais de 40 vezes e a palavra “autoria” aparece 16 vezes. Podemos perceber que um dos eixos principais deste documento é o protagonismo e autoria dos alunos em todas as etapas de ensino da educação básica. Na etapa da educação infantil, faixa etária no qual as crianças desta pesquisa são pertencentes, a BNCC traz campos de experiência, o campo de experiência em arte chama-se “traços, sons, cores e formas” e fala:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, **exercitando a autoria (coletiva e individual)** com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2018, p. 41, grifo da pesquisadora)

Outro aspecto que se fez presente na pesquisa e que gerou questionamentos é a questão da ética na pesquisa com crianças. A pesquisa foi desenvolvida com a ciência dos pais. No começo do ano no ato da matrícula os pais já assinam um termo de liberação de imagem das crianças para o uso nas redes sociais da escola, mas foi feito um novo termo relacionado diretamente com a pesquisa, onde os pais autorizam o uso de imagem das

crianças para este fim. No entanto, por minha escolha, nem o nome da escola nem o bairro em que a ela se localiza, são citados no trabalho para preservar a integridade das crianças.

Alguns leitores podem apontar que eu tenha exposto as crianças ao colocar suas imagens e nomes reais tanto no portfólio como também aqui neste texto. Esta decisão foi mantida pelo fato de que uma das questões principais do trabalho é a autoria. Como fazer um trabalho que questione a autoria e o protagonismo da criança, se eu preciso escondê-las ou colocar nomes fictícios? Onde fica a voz e a autoridade das crianças nesse momento?

Enfatizo que se trata de um trabalho pedagógico realizado na escola e que não envolveu situações que tenham sido constrangedoras para as crianças. Também nenhuma situação pessoal das crianças foi exposta. Kramer (2002), quando analisa esta questão da ética na pesquisa com crianças afirma que mesmo quando existe algum tipo de exposição desta ordem, ainda assim, o anonimato pode ser controverso:

Se isso parece positivo por um lado (o lado que os protegia), o anonimato impediu que esses meninos, expropriados de bens materiais e culturais primários, cujo nome é machucado como eles mesmos o são, tivessem uma identidade na pesquisa, na mesma pesquisa que os considerou como sujeitos e supostamente pretendeu ouvir sua voz. (KRAMER, 2002, p. 50)

Ou seja, o anonimato nesta pesquisa esteve fora de cogitação, pois o anonimato tiraria a voz das crianças, não parecendo que foram elas próprias as autoras das suas falas e produções. São crianças reais, que tiveram uma experiência real com teatro e é a voz e identidade delas que está no traçado deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**: Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: HUCITEC, 2012.

CÂNDIDO, Wlândia Arruda. **As artes cênicas no processo de aprendizagem da criança na educação infantil**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, p.61, 2011.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR, João-Francisco. **O Sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRARDELLO, Gilka. Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. **Revista boitatá**, GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL, Londrina, n. 20, p. 14-27, jul/dez. 2015.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 116, p. 41-59, julho, 2002.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo**. Porto Alegre: PRODIL, 1994. v.1.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1978.

SOMERS, John. Narrativa, drama e estímulo composto. Tradução de Beatriz Cabral. **Revista Urdimento**, Florianópolis, n. 17, p. 173-186, set. 2011.