

PROCESSO DE DRAMA NA PEQUENA INFÂNCIA

PROCESS DRAMA IN EARLY CHILDHOOD

DRAMA PROCESO EN LA PEQUEÑA INFANCIA

Jeórgia de Fátima Rodrigues¹

Robson Rosseto²

Resumo

Este estudo analisa o desenvolvimento de um processo dramático realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, com crianças em idade pré-escolar na cidade de Curitiba/PR. A proposta foi baseada na metodologia do professor em ação dramática por meio de experiências estéticas presentes no faz de conta da criança. A partir da vivência como artista/professora, a personagem "Kaka Caveira" conduziu as ações dramáticas com base na interação significativa com crianças dentro de um enfoque processual.

Palavras-chave: Criança, Educação Infantil, Linguagem Dramática, Professor em Ação Dramática

Abstract

This study analyzes the development of a dramatic process performed in a Municipal Early Childhood Center - CMEI with children of pre-school age in the city of Curitiba/PR. The proposal was based on the methodology of the teacher in dramatic action through aesthetic experiences present in the make-believe child. From the experience as an artist/teacher, the character "Kaka Skull" led the dramatic action based on significant interaction with children within a procedural approach.

Keywords: Child, Early Childhood Education, Dramatic Language, Teacher in Dramatic Action

Resumen

Este estudio analiza el desarrollo de un proceso dramático realizado en un Centro de Primera Infancia Municipal - CMEI con niños de edad pre-escolar en la ciudad de Curitiba/PR. La propuesta se basa en la metodología del profesor en la acción dramática a través de experiencias estéticas presentes en el niño de fantasía. A partir de la experiencia como un artista/maestro, del carácter "Kaka Calavera" lideró la acción dramática basada en la interacción significativa con los niños con enfoque procesal.

Palabras-clave: Niño, Educación Infantil, Lenguaje Dramático, Profesor en Acción Dramática

1 Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná, graduanda do curso de Licenciatura em Teatro. Pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica entre os anos de 2013 e 2104, orientada pelo professor Robson Rosseto. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Padre João Bagozzi. Professora da Educação Infantil e Anos Iniciais da Rede Municipal de Educação de Curitiba.

2 Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes e Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC. Professor do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná /UNESPAR, campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná.

As práticas da Educação Infantil no Brasil, embora ainda ocupem um tímido espaço no quadro da Educação Básica, caminham a passos largos em busca da oferta de um ensino de qualidade, democrático e com profissionais qualificados.

Por longo tempo as instituições que atendem à pequena infância foram compreendidas como um espaço de ócio, norteadas por uma concepção educacional assistencialista, onde a criança esperava o retorno de seus familiares. Atualmente, os espaços que atendem à Educação Infantil estão alicerçados por uma concepção de educação que destaca o cuidado e a aprendizagem como pontos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, permeadas pelo brincar.

Dentre as motivações que geraram o presente trabalho, citamos os desafios encontrados para a realização de práticas que privilegiassem o contato das crianças com a linguagem dramática, considerando o protagonismo infantil. A trajetória histórica do trabalho com o drama dentro de sala de aula foi de superar barreiras, fugindo da aplicação desta área do saber como mero entretenimento, de forma extracurricular ou de suporte para o ensino de outros conteúdos. Nesse sentido, ao longo das experiências educacionais, uma questão se manteve persistente, norteadora da pesquisa: como desenvolver uma experiência dramática com crianças da Educação Infantil considerando-as coautoras do processo criativo?

Para o desenvolvimento de uma experiência dramática, o estudo envolveu uma turma de 30 crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI na cidade de Curitiba, com faixa etária de 4 a 5 anos, ao longo do ano de 2013. Importante ressaltar que os pequenos possuíam o domínio da fala e participaram da elaboração das regras sobre o funcionamento da sala de aula, efetivadas por meio da verbalização dos combinados³. Cabe destacar que um dos autores deste estudo é docente responsável da referida turma e, durante esta investigação, o trabalho foi desenvolvido conjuntamente com outra profissional, que demonstrou interesse na proposta, mas salientou desde o início a pouca vivência em processos dramáticos.

Contudo, no convívio diário com a colega docente, foi possível constatar disponibilidade corporal em suas práticas pedagógicas, dramaticidade e sensibilidade em acolher a fala das crianças. Entretanto, esta professora compreendia o trabalho com

³ Os combinados referem-se às ações de cuidados individuais e coletivos sobre os personagens do contexto educativo: crianças e adultos. Assim, por meio de votação do grupo, definem e registram acordos de permissão ou não de atitudes na sala como, por exemplo: dividir o brinquedo com os amigos, participar das atividades, ao sair da sala avisar a professora, ajudar na organização dos brinquedos etc.

a linguagem dramática unicamente em situações que envolviam caracterização da criança a partir de enredos literários e a criança como espectadora em produções teatrais. Em seus relatos expressou o desconforto, e também o das crianças, sobre as apresentações artísticas solicitadas pela instituição de ensino em datas festivas. Situações estas, muitas vezes, geradoras de angústias, medo e timidez dos envolvidos. O depoimento desta profissional revelou muito sobre as exigências, infelizmente comuns, impostas aos professores da Educação Infantil. Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2011, p.115) confirma essa questão quando:

Observa-se que tais práticas constituem, por assim dizer, uma tradição cultivada nos mais diferentes tipos de instituições que se dediquem à infância; que muitos professores, desconhecendo o desenvolvimento do jogo infantil e menosprezando a capacidade de criação dos seus alunos, que tenderiam a evoluir para a efetiva teatralização, só fazem promover o exibicionismo, pois tolhem as manifestações espontâneas dos grupos de crianças que, naturalmente, tenderia para a reciprocidade e para a cooperação.

No intuito de seguir na contramão de práticas de teatralização criticadas pela autora, o desenvolvimento desse estudo intencionou a participação criativa da criança sob a ótica do processo dramático. Assim, a partir da proposta do professor em ação dramática⁴, buscamos assumir um novo papel social dentro de sala de aula, o de artista, alterando o *status* do adulto como referência em direção de um desenvolvimento poético. E, desta forma, tecer novas compreensões sobre a interação das crianças frente a uma nova situação.

Cabe destacar que estruturar um personagem e elaborar suas ações para interagir com o grupo de crianças exigiu muito compromisso, uma vez que seria incoerente abandonar a figura dramática e retornar ao papel docente diante das crianças. No intuito de tornar o trabalho com o ensino do drama uma prática cotidiana, a primeira ação das docentes foi garantir o seu espaço no planejamento pedagógico. Desta forma, semanalmente, a linguagem dramática foi contemplada e, ao longo de um semestre, trabalhamos com o jogo dramático⁵ de maneira sistematizada. Nesse período, as práticas desenvolvidas com as crianças expuseram variadas experiências criativas, por meio de indumentárias, de maquiagens e de vivências que estimulavam

4 Elisângela Christiane de Pinheiro Leite (2013) elaborou a metodologia professor em ação dramática sendo esta uma ação relacional entre o professor e a criança da pequena infância, por meio de um processo mediado pela disponibilidade corporal do educador que assume o papel de uma personagem perante a turma.

5 Metodologia fundamentada por Peter Slade (1978) que visa o ensino do drama em um enfoque processual, privilegiando o protagonismo da criança, em especial, a da pequena infância.

alterações da voz, sobretudo, propostas que visavam à ampliação das possibilidades expressivas corporais.

As proposições de temáticas ao longo das ações dramáticas que, primeiramente, partiam dos adultos, com o tempo foram se estendendo e sendo compartilhadas com as crianças. Por exemplo, vivenciamos situações em que a personagem da professora em ação dramática começou no papel de mãe e no transcorrer da brincadeira, seguindo as sugestões das crianças, transformou-se em um dragão. Acatar as vontades dos participantes é um exercício árduo, pois exige disposição física e muito improviso, sendo o nível de entrega do professor, enquanto personagem, a garantia de ser aceito pelas crianças em um processo dramático. Peter Slade (1978, p.44) destaca a postura docente frente aos jogos:

Tanto nas melhores condições como nas menos favoráveis, a tarefa do professor é a de funcionar como um guia gentil e suave. Nessa idade, há necessidade de encorajamento e de algum estímulo. Se fala ou jogo não funcionam em dado momento, aprenda a perceber com sensibilidade quando fazer uma sugestão e que sugestão fazer e quando não fazê-la. Esta é a arte da “nutrição” para o desenvolvimento.

Como primeiras percepções acerca da experiência, acreditamos que os jogos dramáticos auxiliaram as crianças e as professoras na ampliação de repertórios de improvisação cênica, pois nos permitiram ocupar outros papéis dentro da sala, superando as barreiras hierárquicas entre professores e alunos, e acabaram por garantir uma maior solidez das personagens.

Para iniciar o processo dramático, adentrei⁶ na sala de aula e relatei um acontecimento por meio de uma narrativa ficcional. Com um relato dramático, contei para as crianças que no dia anterior havia passado por uma situação complicada: após a invasão de minha residência fui amarrada em uma grande teia enquanto dormia. Era uma linha espessa, grudenta que demorou um dia inteiro para derreter. Aos prantos percebi que a pedra mágica guardada em uma pequena caixa havia desaparecido, e por conta do grande afeto pela pedra, eu estava ficando muito “fraca”.

Após a explanação, as crianças demonstraram preocupação e disponibilidade para ajudar a encontrar o objeto, então decidimos procurá-lo pelo CMEI. Cabe ressaltar que registramos também a nossa procura nas agendas das crianças para que as famílias se envolvessem na empreitada. “A pedra mágica da nossa professora sumiu, você

6 O desenvolvimento prático da pesquisa foi realizado por mim, professora responsável da turma de crianças selecionada, junto com outra profissional do CMEI, sob a orientação do orientador, professor Robson Rosseto.

sugere um local para a turma procurar? Enterrada na areia.” (Resposta de um familiar registrada na agenda).

Durante o momento da busca, coletava as hipóteses levantadas pelas crianças com o uso de um gravador, e, ao longo do percurso, encontramos muitas pedras, mas nenhuma se enquadrava na descrição que havia feito. Ao voltarmos para a sala de aula, solicitei que as crianças registrassem graficamente como seria a criatura que teria realizado tal ação. Importante enfatizar que o desenho infantil é um instrumento de representação da sua realidade, não cabendo nenhuma menção valorativa ou comparativa. Maria Isabel Leite (2004, p.33) explica que as crianças “Ao registrarem as experiências vividas/imaginadas, deixam marcadas a sua passagem, a forma como pensam e como são naquele instante. O que se privilegia é o caminho e não o seu ponto de chegada.”

O recurso utilizado foi importante para retomar as atividades em período posterior, pois houve uma maior articulação entre os desenhos das crianças com os seus relatos; notamos que algumas falas manifestadas no momento do registro, embora não evidentes nas ilustrações, tinham conexão com o momento vivenciado. A elaboração dos registros gráficos foi coletiva, o grupo desenhou em conjunto ao mesmo tempo e, em alguns momentos, as crianças produziram individualmente, cada uma buscou expressar da sua maneira as percepções por meio de traços, desenhos e cores. O caminho do lápis no papel não foi silencioso, junto com o traçado emergiam narrativas, diálogos com os amigos próximos e também hipóteses que eram divididas com os colegas.

A experiência foi reveladora, inicialmente acreditávamos que a teia citada no enredo ficcional indicaria para as crianças uma aranha, no entanto, os desenhos eram diversificados, mas em sua totalidade envolvia temas ligados a diversos personagens como: bruxas, monstros, cobras, caveiras e cemitérios. No dia seguinte, uma carta com 10 pistas indicava locais possíveis para o encontro da pedra desaparecida; as crianças e as profissionais ingressaram nesses espaços por meio do jogo dramático pessoal⁷. Nesse momento a personagem misteriosa não havia sido efetivada; acompanhávamos as reações das crianças na busca de uma composição dramática centrada nas percepções delas. Nesse ínterim, percebemos em distintas falas que a temática de terror prevalecia.

⁷ Envolve o ato de assumir uma postura dramática com o próprio corpo. “No drama pessoal, a criança perambula pelo local e toma para si a responsabilidade de representar um papel.” (SLADE, 1978, p.19).

Na aula seguinte foi relatado um novo acontecimento: após escutar uma batida forte na porta de minha residência, ouvi também um barulho de coisas caindo. Uma criança (4 anos e 10 meses) confirmou a minha narração e disse que era chuva, pois ela também havia escutado o mesmo barulho na casa dela. Tirei do bolso um pequeno embrulho contendo grãos de milho branco que as crianças manipularam, teceram associações sobre o material e afirmaram serem dentes de caveira. Em seguida, elas quantificaram 10 pequenos grãos (Figura 1).



Figura 1 - Quantificando grão de milho branco. Fonte: arquivo pessoal, 2013.

Outra criança (5 anos e 4 meses) afirmou ter sido uma caveira a usurpadora da pedra mágica, pois as pistas anteriores também eram 10, assim como os dentes. Cabe destacar que essa criança indicou uma personagem, esta proposição foi confirmada pelos colegas e, a partir desse momento, começou a se fortalecer e a se estabelecer a figura dramática Kaka Caveira.

Para o seguimento do contexto dramático, conforme as indicações das crianças sobre a personagem ser uma caveira, o próximo estímulo foi um bilhete codificado que a professora encontrou no quintal da sua casa. Um símbolo de uma caveira e uma seta indicando a imagem gráfica de um telefone e muitas outras caveirinhas alinhadas eram os elementos contidos no papel. O grupo concluiu ser o telefone da caveira, mas não chegaram a uma conclusão sobre as pequenas caveiras. Observaram o celular da educadora e uma criança (5 anos e 2 meses) decidiu quantificar as caveiras. (Figura 2).



Figura 2 - Telefone da personagem. Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

A sequência numérica foi registrada na lousa pela docente, um número telefônico surgiu e as crianças telefonaram para a personagem.⁸ Esse foi o primeiro contato das crianças com a Kaka Caveira, personagem elaborada em função das indicações dos pequenos para o processo dramático. Nesse telefonema, a personagem marcou uma data para ir ao encontro da turma e informou que levaria uma amiga.

No quarto encontro entreguei para as crianças um pequeno bilhete, uma mensagem descoberta dentro de um pequeno pote que estava no galinheiro da minha casa, em meio aos ovos das galinhas: “Caveiras ajudantes, no dia 24 eu não vou sozinha, minha amiga Morceguilda irá junto comigo. Ela tem óculos mágicos que servem para procurar coisas mágicas. Obrigado por me ajudarem! Beijos da Kaka Caveira.” O pequeno recipiente foi observado na roda de conversa⁹. Uma criança (5 anos e 5 meses) reconheceu a imagem da caveira e, com o apoio de uma lupa, o bilhete foi lido. Além desse comunicado, Kaka Caveira relatou na escrita que pegou a pedra e a guardou em um baú de tesouros, mas a perdeu. Por conta do sumiço, a personagem solicitou a ajuda das crianças.

O sexto elemento foi uma carta deixada na caixa de correios do CMEI, que a secretária entregou para a turma. No texto, a personagem contou que, por ser uma criatura mágica, ela não poderia visitar as crianças de dia, pois era sensível à luz do sol. Para tanto, Kaka Caveira revelou um fato de que ela e sua amiga iriam disfarçadas de pessoas conhecidas.

8 Com a saída da professora da turma para o horário de café, a profissional que estava em sala utilizou o seu aparelho telefônico para efetivar a ligação. As crianças conversaram, pelo modo viva voz do aparelho, com a personagem no outro lado da linha.

9 Na modalidade organizativa do tempo didático a roda de conversa é uma atividade permanente diária, condutora de encaminhamentos metodológicos, sendo também um elemento estruturador da rotina das crianças. (SME, 2010).

Caveiras ajudantes: meus ossos de caveira viram poeira na luz do sol e a Morceguilda nada consegue enxergar, ela tem os olhos sensíveis. Mas não se preocupem! Com mágica nós nos disfarçamos com o corpo de pessoas que vocês conhecem, um sono grande virá e depois todo o corpo irá formigar! Beijos da Kaka Caveira.

Aproveitei a oportunidade para instigar as crianças perguntando sobre o comportamento estranho da secretária, seria ela a caveira disfarçada? No meio da manhã uma criança (5 anos e 8 meses) ao ver a secretária perguntou se “ela era mesmo ela.” O sétimo estímulo foi um relato: contei que quase não cheguei ao CMEI por conta de um grande X feito com pedras no meio da estrada. Uma criança (4 anos e 8 meses) comentou que isso era coisa da caveira, porque ela era muito forte. No decorrer daquela semana, e também em situações posteriores, os elementos concretos foram fixados em mural na sala, ao qual as crianças tinham livre acesso. Nesta proposta notamos que, independente da mediação do adulto, as crianças interagiam com os objetos e elaboravam suas próprias percepções, compartilhando-as com os colegas próximos. Portanto,

As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas e são co-protagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia na educação infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, históricos e motores. (BARBOSA, 2008, p.28)

De fato, as crianças demonstram capacidades enquanto participantes ativos na construção de saberes, sobretudo, quando observavam os objetos e estabeleciam uma conexão inédita e criativa sobre os elementos expostos. Nessa etapa todos os elementos concretos já haviam sido apresentados ao grupo; o encontro com as personagens estava se aproximando. No dia indicado, um sábado letivo, as famílias das crianças foram ao CMEI, assistiram a apresentações culturais e não tiveram contato com as profissionais da turma. A diretora da instituição encaminhou as famílias para uma sala específica, e, nesse espaço, as crianças foram recepcionadas pelas personagens e um jogo de procura ao tesouro foi proposto (Figura 3).

A reação dos adultos foi mais contida que a das crianças, a mãe de um aluno dizia: “- vai meu filho, pega a pista!” A atitude física da mãe indicava a sua própria vontade em participar. Cabe destacar que a experiência foi filmada pela pedagoga da unidade que acompanhou o desenvolvimento da proposta.



Figura 3 - Personagem em ação dramática. Fonte: arquivo pessoal, 2013.

Na segunda-feira, dia letivo após a visita da personagem junto com as famílias, contei para as crianças que minha pedra havia reaparecido, a turma estava ansiosa e todos falavam ao mesmo tempo sobre a Kaka Caveira e a Morceguilda, contavam detalhes sobre cada acontecimento na sala. Uma criança (5 anos) afirmou que era a professora, no caso, eu. Informei que nesta data estive em viagem, mas que também senti um grande sono e não me lembrava de tudo o que havia acontecido. Após um determinado tempo, a pedagoga entrou em sala e criticou minha ausência no dia com as famílias, e, por fim, entregou a filmadora anteriormente emprestada.

As crianças assistiram à filmagem da experiência e, em um determinado momento, uma criança (5 anos) representou uma ação da caveira que, no instante seguinte, apareceu na filmagem. De maneira geral, as crianças comentavam sobre a voz das personagens e uma criança (4 anos e 11 meses) afirmou que a personagem não era a professora pelo fato que “ a caveira anda assim (imitou a personagem) e a professora não anda assim”. Outra criança (5 anos e 4 meses) disse que a caveira não sabia contar e solicitou que eu contasse até 10. Após a minha contagem o menino concluiu que personagem e professora não eram a mesma pessoa. Assistir ao vídeo, além de um importante instrumento avaliativo, foi também um repensar a atuação das profissionais.

Na agenda das crianças um questionário com questões dissertativas foi enviado às famílias que, desta vez, relataram as suas percepções acerca da experiência. Dentre as perguntas, destacamos: Você considera importante práticas em que os pais participem junto com os seus filhos em experiências de faz de conta? “Com toda certeza, participar com nossos filhos faz com que os laços sejam fortalecidos e possibilita a nós, pais, entrar um pouco no mundo de nossos filhos. Ficarei aguardando novos convites para experiências como essas. Parabéns!” (Resposta de um familiar).

A proposta do encontro com as personagens ocorreu por diversos momentos no decorrer do segundo semestre. Escolhemos uma periodicidade mensal para o “encontro físico”, no entanto, as personagens mantinham um contato semanal através de cartas, telefonemas, recados e acontecimentos misteriosos relatados pelas professoras. Também incentivávamos as crianças à produção de convites e formulação de estratégias para atrair as personagens até o CMEI.

A coleta de dados das experiências ocorreu por meio do registro gráfico da turma, fotografias, gravações de áudio e vídeo, além de entrevistas formais e informais com os envolvidos. O acesso a esses materiais potencializou o processo avaliativo dessa experiência. Para as profissionais a análise percorreu a vivência subjetiva e pessoal, que pôde ser incrementada com reflexões críticas posteriores sobre a própria prática pedagógica.

Durante a trajetória deste trabalho foi possível reconhecer a importância do entendimento da criança enquanto sujeito competente e da formação qualitativa do profissional docente que trabalha com a linguagem dramática dentro do espaço da Educação Infantil. Desta forma, o docente conhecedor da linguagem dramática na pequena infância poderá propor um trabalho que considere as crianças em sua plenitude criativa, permitindo que as mesmas se apropriem progressivamente dos signos da linguagem teatral de maneira lúdica e brincante, por meio de aprendizagens significativas e prazerosas.

O potencial alcançado pela personagem dependeu diretamente do processo reflexivo nos momentos de construção, realização e avaliação de todo o trabalho. Quando o docente compreende a linguagem dramática como um espaço em constante transformação, processos criativos colaborativos são possíveis, e tais ações necessitam ser privilegiadas desde a pequena infância, por meio de experiências estéticas presentes no próprio brincar da criança. Portanto, é importante que análises sobre o trabalho com o drama sejam instigadas entre os profissionais da educação, permitindo que o ambiente escolar seja, também, um campo de reflexão artística.

Bibliografia

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, Elisângela Christiane de Pinheiro. **O professor em ação dramática na educação infantil: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Curitiba**. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

LEITE, Maria Isabel. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. In: OSTETTO, L. E. **Arte, infância e formação de professores**: Autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Ágere)

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atenção! Crianças Brincando! In: CUNA, S.R.V. et al. (orgs). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2011.

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