

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS**

**UM MUNDO ENCANTADO NÃO TÃO DISTANTE:
Jogos Teatrais com crianças de 3 a 4 anos, um estudo de caso.**

MARIANA TAGLIARI

**GOIÂNIA
2009**

MARIANA TAGLIARI

**UM MUNDO ENCANTADO NÃO TÃO DISTANTE.
Jogos Teatrais com crianças de 3 a 4 anos, um estudo de caso**

Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Cênicas/Licenciatura da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, orientado pelo prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo e co-orientado por Ana Paula Teixeira, mestranda em História/UFU.

GOIÂNIA

2009.

Às crianças da Creche/UFG.
Aos meus pais e aos meus
sobrinhos, com carinho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Waldir e Claudete, pelo apoio dos quatro anos de Universidade.

Aos meus irmãos Fernando e Eduardo por sempre me darem força e acreditarem em mim.

Aos meus sobrinhos Gustavo, Guilherme e Rafael, pelo amor que me dedicam.

A toda equipe da Creche/UFG por me permitir passar por experiências maravilhosas.

Às crianças da Creche/UFG, que são a alegria de todas as minhas manhãs.

Aos professores do curso de Artes Cênicas, por trilharem parte do meu conhecimento adquirido até aqui.

Aos amigos da Universidade, por participarem da minha trajetória.

Ao meu orientador Robson Corrêa de Camargo pela paciência, carinho e compreensão.

A minha grande amiga e co-orientadora Ana Paula Teixeira, pela amizade que tanto estimo, pelo apoio e por ser a primeira a me instigar sobre a probabilidade de desenvolver esse projeto.

**“Se quisermos conhecer bem as crianças,
devemos conhecer seus brinquedos
e brincadeiras.” Edda Bomtempo.**

RESUMO

Esse trabalho irá refletir sobre aspectos do projeto por mim realizado na Creche/UFG em 2009, tendo o jogo teatral como metodologia de ensino de teatro a crianças de três a quatro anos, unindo a ele o jogo dramático, o faz-de-conta e o jogo tradicional.

A escolha de jogos teve como um dos motivos a percepção que, ao trabalhar com os jogos teatrais as crianças simulam e exploraram situações vivenciadas em seu cotidiano ou que não gostariam de vivenciar na vida real, mas percebem no jogo possibilidades de explorá-las. Agindo elas reproduzem os papéis do meio cultural a sua volta, explorando diferentes formas de relações e valores presentes em seu contexto. Possibilitando vivências com elementos reais e irreais, podendo ou não ter a inserção de objetos, mas tendo o símbolo como elemento que transita entre a fantasia e o fictício.

Este trabalho objetiva observar a relação da criança com as regras e convenções de grupo. Procura também explorar as relações entre criança/espço – criança/criança – criança/educador, vivenciadas durante as situações dramáticas, apontando como o jogo teatral pode contribuir diretamente no processo de apropriação e interação da criança com a sociedade em que está inserida e com o aprendizado de alguns elementos teatrais em suas vivências.

Percebe-se que a criança ao participar desses jogos, conhece e reproduz situações dramáticas, vivenciam novas possibilidades de aprendizagem e engrandecem o seu conhecimento a respeito da área do teatro.

Enfim, traçando um parâmetro a respeito da instituição de educação infantil, o histórico do jogo, contendo suas ramificações que se dão em drama infantil/faz-de-conta, jogo tradicional e jogo teatral e a minha experiência enquanto estágio, pode se concluir que, as estratégias darão certo se você planejar, aplicar e avaliar, apontando aspectos relevantes quanto ao papel do educador, que conseguirá seus objetivos se lutar por aquilo que acredita.

Palavras chaves: drama infantil, jogos teatrais, jogo simbólico, teatro na educação infantil e pedagogia do teatro.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO 1 – Entrada da Creche/UFG – setembro de 2009.....	14
FOTO 2 – Crianças do agrupamento III do segundo semestre de 2009.....	16
FOTOS 3 e 4 – Fotos tiradas do agrupamento III no momento de escovação - 9 de setembro de 2009.....	17
FOTOS 5 e 6 – Pátio da Creche/UFG – setembro de 2009.....	18
FOTO 7 – Piscina – outubro de 2009.....	18
FOTO 8 – Tanque de areia – setembro de 2009.....	18
FOTO 9 – Foto da casinha – outubro de 2009.....	19
FOTO 10 – Sala de brinquedos – agosto de 2009.....	19
FOTO 11 – Sala de livros – agosto de 2009.....	20
FOTO 12 – Momento da colação – setembro de 2009.....	20
FOTO 13 - Atividade de música que ocorreu no dia 29 de outubro de 2009.....	24
FOTO 14 - Atividade ocorrida no período vespertino com o agrupamento III no dia 22/09/2009.....	25
FOTO 15 - Foto do passeio que ocorreu dentro da Universidade Federal de Goiás no dia 27 de outubro de 2009.....	26
FOTO 16 e 17 - Atividade ocorrida no dia 25/05/2009.....	60
FOTO 18, 19, 20 e 21 - Fotos referentes ao dia 15/05/2009.....	61
FOTO 22 e 23 - Aula do dia 18/05/2009.....	62
FOTO 24 e 25 - Fotos referentes ao dia 20/05/2009.....	63
FOTO 26 - Atividade ocorrida no dia 18/05/2009.....	63
FOTOS 27 e 28 - Aula expositiva do dia 29/06/2009 – maquiagens e fantasias.....	64
FOTO 29 e 30 - Aula expositiva do dia 29/06/2009.....	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 O LUGAR ENCANTADO	13
2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	22
2.1.1 DIVISÃO POR ÁREAS.....	23
2.1.2 CUIDAR/ EDUCAR.....	27
3 A ESPERA PELO PRÍNCIPE.....	30
3.1 EM BUSCA DO LUGAR ENCANTADO.....	34
3.1.1 – DRAMA INFANTIL/ FAZ-DE-CONTA.....	42
3.1.2 – JOGOS TRADICIONAIS.....	48
3.1.3 – JOGOS TEATRAIS.....	49
4 ESPELHO, ESPELHO MEU.....	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69
ANEXOS.....	72

INTRODUÇÃO

O jogo e a brincadeira estão presentes na sociedade desde o surgimento da cultura, retratando, através do brincar (momento lúdico), aspectos culturais, sociais e de sobrevivência em que o ser humano está envolvido. O homem vivencia essa brincadeira, o homem joga, em várias etapas de sua vida, sendo que esse jogo se modifica de acordo com suas fases de desenvolvimento. O jogo é um método de conhecimento humano. Na infância, ao se envolver com os jogos, as crianças simulam situações vivenciadas em seu cotidiano ou que não gostariam de presenciar na vida real, por perceberem no jogo possibilidades de explorá-las. Agindo, elas reproduzem os papéis das pessoas que estão a sua volta, experienciando diferentes formas de relações e valores presentes em seu contexto.

Então, considerando-se que o jogo é algo tão presente e humano, fazendo parte da vivência e existência infantil, porque não aplicar/desenvolver jogos teatrais em crianças no período da educação infantil? Essa pergunta me inquietou e então decidi arriscar. Durante a graduação ouvi vários comentários de que a aplicação de jogos teatrais para crianças muito pequenas pode não dar certo, devido, entre algumas das observações, ao necessário cumprimento e a absorção de regras.

Assim, foi a partir das leituras sobre jogos teatrais e do meu estágio na Creche/UFG, que me posicionei diante da possibilidade de adaptar jogos e tentar aplicá-los a crianças na faixa etária de 3 a 4 anos. Busquei relacionar essas experiências como estagiária de uma instituição de educação infantil, com estudos realizados durante a minha graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás de 2006 a 2009.

Meus objetivos foram:

1 - observar como essas crianças exploraram as regras, os combinados e as convenções cênicas estabelecidas pelo grupo;

2 - ressaltar como as relações entre criança/espaco – criança/criança – criança/educador, vivenciadas durante as situações dramáticas, contribuem com o processo ensino e aprendizagem na educação infantil;

4 - entender o que é o drama infantil e como ele é observado no local em foco e, aliado a ele, o faz-de-conta, que poderão ser estimulados pelos educadores ou vivenciados nas brincadeiras das próprias crianças;

5 - refletir sobre as aplicações dos jogos com as crianças desta faixa etária e buscar alguns aspectos da posição do educador enquanto mediador, cúmplice e estimulador dessas vivências.

Neste trabalho farei também uma apresentação da Creche/ UFG para que o leitor possa compreender qual espaço de educação infantil estou retratando, buscando ressaltar como é feito o trabalho pedagógico e alguns pontos presentes em seu projeto político e pedagógico (PPP), que identificarão a forma de se educar nessa instituição. Essas informações serão necessárias para a compreensão do contexto de aplicação dos jogos.

Um dos apontamentos que me levou a perceber a importância do teatro na educação infantil, foi quando notei o quanto os olhos das crianças brilhavam ao ver as contações de histórias ou peças que as educadoras apresentavam, sendo que, ao final de cada apresentação, havia a oportunidade das crianças reproduzirem a história contada, pois abríamos espaço para elas vestirem as fantasias e recontarem as histórias segundo o seu ponto de vista. Outras observações foram feitas durante o próprio cotidiano das crianças, notei que elas encaram situações imaginárias como verdadeiras. Dragões, monstros, lobos, entre outros, se tornam tão reais que algumas crianças até choram de medo quando estes lhe são apresentados.

Outra vivência muito significativa para suscitar a vontade de realizar esse trabalho, foi observar como as crianças estavam estabelecendo regras (entre elas e entre os educadores) e aprendendo a respeitá-las. Na aplicação de alguns jogos populares, as crianças começavam olhando e, a partir da observação de como se fazia, iam participando, sendo que muitas já conseguiam respeitar regras e até criar outras.

Unindo estas vivências, sendo que uma traz o teatro e a possibilidade de explorá-lo e a outra a presença de jogos e alguns dados significativos do mesmo, me instiguei de trabalhar e explorar o faz-de-conta, o jogo e o teatro unificados, que se resultam no meu estudo de caso.

Dentro dos resultados e impactos esperados, sei que nem todos serão satisfatórios, que serão métodos possíveis ou suscetíveis ao erro e que poderei também analisar esses pontos e modificá-los para futuras experiências. Assim, esta reflexão me permitirá aprofundar a postura de educadora teatral tanto no ensino formal como informal.

Não tenho como finalidade uma apresentação teatral final, enquanto uma montagem, mas que as crianças tenham contato com o fazer teatral por meio dos jogos. Sabendo que esse contato poderá trazer muitos pontos positivos para a sua formação e

desenvolvimento, trazendo também, a importância da inserção do teatro no cotidiano de creches e pré-escolas.

2 O LUGAR ENCANTADO

Ame a infância; estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos... Considere o homem no homem e a criança na criança... A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se tentarmos inverter a ordem, produziremos frutos precoces que não terão nem maturação nem sabor, e logo estarão estragados... A infância tem seus meios próprios de ver, pensar, sentir, que lhe são convenientes; nada é menos razoável que substituir o que nos é próprio. (ROUSSEAU apud COURTNEY, 1980, p. 17).

O espaço da educação infantil tem um histórico de aproximadamente cento e cinquenta anos, mas o crescimento pela busca por essa instituição no Brasil deu-se principalmente na década de 70, tendo principal motivo a inserção da mulher no mercado de trabalho. Outro motivo foi o aumento da consciência social, bem como o reconhecimento da importância e da necessidade da educação social na infância, havendo uma preocupação, tanto de órgãos públicos como de instituições de ensino, em realizar estudos teóricos e pesquisas voltadas a esse campo, sendo de importância fundamental para a implementação de políticas públicas para a infância.

O surgimento de creches em universidades inicia-se na década de 70, mas é no período de 1980 a 1992 que ocorre uma grande expansão dessas creches universitárias. Também nesse período, precisamente em 1989, os servidores das universidades, homens e mulheres, passam a ter o direito a creche no local de trabalho, a partir do decreto nº 93.408 de 10/10/1989.

Mas o direito legal não foi totalmente concretizado, pois se percebeu que a maioria das instituições não conseguiam atender crianças de 0 a 6 anos em período integral e que algumas estavam vinculadas a órgãos diversos dentro das universidades e não a Centros/Faculdades de Educação. Foi a partir daí que se inicia a preocupação de atividades em sintonia com o princípio acadêmico universitário de ensino, pesquisa e extensão.

A instituição de educação infantil é um espaço muito importante para a criança, pois nele estarão presentes as relações de criança/criança, criança/educador, criança/espaço e criança/objeto, que é algo essencial para possibilitar o seu desenvolvimento. É como Vygotsky descreve:

...o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao

longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (apud OLIVEIRA, 1992, p. 23).

Tendo como campo para pesquisa privilegiado um espaço de educação infantil que traz como preocupação central a construção e o aprofundamento dessas relações e do conhecimento humano; tendo como pressuposto que os cuidados com a criança vão além dos higiênicos e alimentícios, percebo o cuidar e o educar de forma integrada, e a arte como parte importante deste processo.

Esse espaço, onde realizei o estágio como aluna de Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás desde fevereiro de 2008, denomina-se Creche/UFG, que é uma instituição que atende filhos de funcionários, alunos e professores vinculados à Universidade Federal de Goiás e fica localizada no Campus Samambaia – Campus II, e atende em período integral, que vai desde as 7 horas até as 18 horas.



FOTO 1 - Entrada da Creche/UFG- setembro de 2009.

A implementação dessa instituição na Universidade Federal de Goiás foi concluída em 1989, há dez anos, e tem origem na luta dos trabalhadores do Hospital das Clínicas por um local onde pudessem deixar suas crianças no período de trabalho. De acordo com os relatórios da Pró Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (PROCOM) (1991), a Creche/UFG foi criada como um instrumento de prestação de serviços, integrando-se a política social da Universidade, o que situa sua criação como um dos programas assistenciais da Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária.

O corpo docente dessa instituição é formado por quatorze bolsistas, quatro da PROCOM, trabalhando vinte horas semanais, sete da Pró Reitoria de Administração e Finanças (PROAD) que trabalham 30 horas semanais e outros três que trabalham 20 horas, além 2 de técnicos, 5 professores efetivos e 6 substitutos que trabalham 40 horas semanais. Esses educadores atualmente estão formados ou estudando nos seguintes cursos: Artes Cênicas, Pedagogia, Enfermagem, Letras e Educação Física.

Três dos quatro bolsistas da PROCOM, sendo dois no período da manhã e um no período da tarde, são denominados dinamizadores. Esses realizam uma rotatividade entre os grupos¹ de crianças, ficando cada dia em um agrupamento diferente. Isso é realizado para que os outros educadores aproveitem uma hora da semana para redigir os seus relatos ou estudar algum tema voltado às práticas pedagógicas da Creche.

O turno é dividido em matutino (7 horas às 13 horas) e vespertino (12 horas e 15 minutos às 18 horas) em que o quadro de educadores varia de um turno para o outro, mas busca-se uma integração entre esses turnos, tanto na forma de educar quanto nas aplicações de idéias e projetos. Para que isso ocorra há a parada pedagógica, que é um momento que acontece toda segunda sexta-feira do mês, em que o grupo se reúne para discutir e refletir sobre as práticas pedagógicas, formular estratégias, compartilhar situações, estudar textos, ministrar ou assistir a palestras, enfim, para ajudar o educador e o grupo na ação pedagógica.

Há, aliados a esses educadores, dois grupos: o da limpeza (terceirizado) e da cozinha (técnicos), sendo que esta última recebe apoio de uma equipe de estagiárias da nutrição, mesmo esses, que não são educadores *oficiais*, são considerados educadores na concepção de ensino adotada pela creche.

Desta forma, os educadores da instituição estão organizados em cinco equipes que trabalham de forma articulada, essas equipes são:

- **Equipe administrativa:** coordenação administrativa, secretária e auxiliar de secretaria.
- **Equipe pedagógica:** coordenação pedagógica e os educadores efetivos, substitutos e bolsistas.
- **Equipe de nutrição:** cozinheiros, auxiliares de cozinha, estoquista, lactarista e as estagiárias.
- **Equipe de higiene e segurança:** higienistas e porteiro.

¹Ver questões mais específicas sobre esse agrupamento na página 16.

• **Equipe de apoio**²: médico pediatra, nutricionista, assistente social e odontóloga.

A Creche/UFG possui 112 vagas, sendo que freqüentam 26 crianças em período integral, 51 no período matutino e 48 no turno vespertino, ocupando assim, um total de 99 vagas. Sendo que, dessas 99 vagas, 37 são ocupadas por filhos de estudantes, 25 por filhos de docentes e 11 por filhos de técnicos.

As crianças que freqüentam esse local possuem de 72 dias até completarem quatro anos (desde que o pai ainda contenha vínculo com a Universidade até a criança completar essa idade). Há uma separação delas em grupos, onde a idade é um dos requisitos a ser considerado, juntamente com aspectos específicos do seu nível de desenvolvimento (psicológico, motor, afetivo e cognitivo). A criança permanece no berçário até atingir um ano e somente quando estão com a marcha bem desenvolvida (que é o momento que as crianças conseguem ficar em pé e andar sem a necessidade do adulto para segurá-la), vão para o grupo I, onde elas permanecem até completar dois anos, ocasião em que desenvolvem certo controle sobre os esfíncteres e com a fala pelo menos iniciada. As crianças do grupo II permanecem nesse agrupamento até completarem três anos e desenvolver certa autonomia ao ir ao banheiro, trocar de roupa, escovar os dentes e possuir a fala bem desenvolvida, e quando esses requisitos são alcançados, elas passam para o agrupamento III em que as crianças permanecem até completar quatro anos e, ao atingir essa idade, saem da Creche/UFG.



FOTO 2 - Crianças do agrupamento III do segundo semestre de 2009.³

² Os profissionais das áreas de medicina, odontologia, serviço social e nutrição são lotados na PROCOM e prestam assessoria a Creche sempre que necessário.

³ Os pais assinaram uma autorização para a divulgação das imagens das crianças presentes neste trabalho.

Esses agrupamentos não são locais isolados, em que cada grupo possui a sua sala, com as suas crianças, sem haver interação com os outros agrupamentos, busca-se que haja contatos entre as crianças de diferentes idades em um mesmo espaço, o que é primordial para o aprofundamento das relações entre crianças em diferentes fases de desenvolvimento, enriquecendo-se assim as suas relações, pois a criança é um ser social e nele se desenvolve, desde a família até os contatos múltiplos dentro das instituições de educação infantil.

Um dos momentos em que um agrupamento se separa dos demais é quando as crianças vão se higienizar ou utilizar o vaso sanitário. Cada grupo tem o seu banheiro, em que ocorrem além de atos higiênicos, momentos de atividades individuais, que podem ser rodas de conversas, contações de histórias, colagens, enfim, é o momento exclusivo daquele grupo. O qual é muito importante, pois é uma troca de informações, vivências e conhecimentos das crianças e dos educadores, além de possibilitar momentos de afetividade, de exposição de pensamentos, enfim, de escutar a criança e saber as suas necessidades e opiniões. Há também outros momentos em que o educador se agrupa com as crianças nas salas de música, artes, brinquedos e brincadeiras e às vezes acontece até algum passeio que é realizado apenas como um grupo de crianças ou um projeto específico para o grupo, dependendo de algum interesse particular que eles apresentem.



FOTOS 3 E 4 - Fotos tiradas do agrupamento III no momento de escovação – 9 de setembro de 2009.

Há uma rotina estabelecida pelos educadores e realizada juntamente com as crianças, que não deve ser tediosa nem maçante, mas há regras e uma seqüência de horários para a realização das atividades. O que mostra que nesta idade há um constante experimentar e vivenciar de regras.

No espaço físico temos a área administrativa que é formada por três salas, uma em que se encontram os trabalhadores dessa área, a sala da coordenação pedagógica e a outra onde são realizados os planejamentos e os momentos de estudo dos educadores.

A área de apoio é formada pela cozinha, almoxarifado, lavanderia, despensas, lactário, rouparia, os sanitários e o refeitório dos adultos.

No ambiente pedagógico, que é o local destinado às crianças, encontramos seis salas que ficam abertas para o uso das crianças, estas têm portas que dão acesso ao corredor, onde se encontram os banheiros e o refeitório. Cada sala ainda tem outra porta que as liga ao pátio, que é um grande espaço descoberto, com um tanque de água (piscina) com aproximadamente 30 cm de profundidade por 2m de diâmetro, sendo que este tanque é utilizado somente quando se trabalham atividades aquáticas, possui também um tanque de areia, algumas árvores e um quiosque.



FOTOS 5 E 6 -Pátio da Creche/UFG – setembro de 2009.



FOTO 7 – Piscina – outubro de 2009.



FOTO 8 – Tanque de areia- setembro de 2009.

Há outro pátio que contém motocicletas para as crianças andarem, juntamente com uma casinha e alguns balanços.



FOTO 9 - Foto da casinha – outubro de 2009.

As salas são organizadas da seguinte forma: sala de artes, de sono, de brinquedos, de livros, sala de vídeo e de música.

Na sala de artes as crianças têm contato com tintas, massinhas, fantoches, argila, entre outros, tendo a presença de mesinhas que são utilizadas para a realização de algumas atividades. Outra sala é a de música em que estão presentes instrumentos musicais como pandeiros, chocalhos, triângulos, um piano grande, entre outros, eles se encontram em prateleiras baixas a mais ou menos 20 centímetros do solo, sendo de fácil acesso às crianças. A sala de brinquedos possui vários tipos deles: bonecas, carrinhos, bambolês, brinquedos educativos, cordas, entre outros.



FOTO 10 - Sala de brinquedos- agosto de 2009.

A sala de livros possui uma estante de tamanho acessível às crianças com livros selecionados para elas, tendo almofadas, um sofá, um balcão, um carrinho de livros, uma mesinha e uma cobra enorme feita de espumas.



FOTO 11 - Sala de livros – agosto de 2009.

Na sala de sono encontramos colchões, lençóis e cobertores. É o local em que as crianças repousam. E a sala de vídeo é aonde temos uma televisão e um DVD, e lá realizamos atividades ou as crianças apreciam músicas, filmes, animações, entre outros.

Outros dois lugares pedagógicos que existem nessa instituição é o banheiro e o refeitório, locais em que as crianças aprendem a se alimentar e se higienizar, tendo sempre a instrução do educador para que isso ocorra, buscando sempre a autonomia da criança.



FOTO 12 - Momento da colação – setembro de 2009.

Na parte externa da creche temos a varanda, o parquinho e o pomar que também são explorados pelas crianças com a presença do adulto e através de um convite feito por este.

Em questão de atendimento, a Creche/UFG retoma as atividades após o recesso natalino e mais 15 dias de férias. Simultaneamente ao retorno das atividades, há a inscrição e seleção de crianças, filhas de professores e técnicos, que já iniciaram também as suas atividades na universidade e no mês de março são realizadas as entrevistas com os pais estudantes, que é quando iniciam suas atividades escolares e necessitam da vaga na creche.

Além do início e término das atividades, a instituição tem eventos que são previstos no calendário⁴, como:

Feira do Livro: ocorre apenas uma vez ao ano e nesse evento são expostos vários livros literários para apreciação da comunidade da Creche/UFG.

Confraternização com a Família: este evento acontece nos meses de maio, agosto e dezembro.

Festa Junina: tradicional festa da Creche que se realiza em junho ou julho.

Oficina com os Pais: acontece uma vez por ano em que são realizadas atividades preparadas pelos educadores e pelos próprios pais.

Feira de Miudezas: acontece no mês de outubro e configura como mais um espaço de interação entre a Creche e as famílias, em que se vendem com valores simbólicos algumas produções das crianças.

Semana da Criança: comemoração especial durante uma semana inteira no mês de outubro com atividades que se diferenciam das outras realizadas durante o restante do ano.

Conselho de Creche: avaliação do desenvolvimento das crianças e posterior reunião com os pais que acontece pelo menos duas vezes por ano.

Avaliação e Confraternização: atividade semestral de avaliação do trabalho realizado e confraternização interna, entre os funcionários.

Essas datas em que os eventos ocorrem são combinadas entre os educadores no início do ano, mas podem sofrer alterações dependendo do contexto e das necessidades do processo de ensino e aprendizagem. Para a realização desses eventos, busca-se a utilização de espaços diferenciados e não apenas os que a instituição possui, como: a Reitoria, clubes e diferentes espaços da comunidade em que está inserida.

Esses eventos são marcados pela presença dos pais na instituição, ressaltando-se sempre a importância destes no meio educacional de seus filhos, tanto pelo espaço quanto

⁴ Ver um exemplo de calendário em anexo.

pela relação dos próprios com os educadores e entre eles mesmos. Com isso cria-se um diálogo entre os educadores, as práticas pedagógicas e os pais, podendo-se sempre repensar o que ocorreu no semestre, havendo assim, uma contribuição mútua da família e da creche para o desenvolvimento do educando.

Essa é uma visão global da instituição, detalhes maiores serão expostos nos próximos capítulos que terão como base o projeto político pedagógico do local e sua forma de estruturação.

2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Um Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que está em constante reconstrução, que nunca está acabado. Entretanto, apesar de eternamente incompleto, ele existe e orienta a prática pedagógica dos professores de uma instituição educacional, quer ele esteja sistematizado ou não.

Desde 1990, em que houve a primeira versão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da creche/UFG, os educadores tentavam responder algumas questões, como: qual a nossa concepção de criança? Que concepções de educação infantil condicionam nossas práticas pedagógicas? Como estas concepções se manifestam no cotidiano da creche/UFG? Como o trabalho se organiza neste espaço? Que papel uma creche universitária deve cumprir?

Foi apenas em 2007 que os educadores da Creche/UFG pretenderam re-sistematizar e formalizar o PPP da instituição, contando com a ajuda de todos os educadores, incluindo os bolsistas, para a formulação do mesmo, sempre passível a mudanças.

Para que isso ocorresse, no início do ano de 2007, o grupo de educadores realizou momentos de estudos, para se embasar teoricamente em textos e pesquisas que tratam da temática: projeto político pedagógico.

Na parada pedagógica de 9 de março de 2007 houve o convite para a participação dos pais, para estes se integrassem nas etapas preliminares da constituição desse documento e para que, com as trocas de informações, se pontuassem alguns tópicos relevantes sobre o processo de ensino aprendizagem na educação infantil.

Os tópicos levantados foram:

- Que sociedade eu quero construir?
- Que creche eu quero construir?
- O que é ser criança?

Infelizmente apenas dois pais participaram do processo, de forma que o grupo pensou em criar outras ocasiões para uma maior participação dos pais.

Com a greve dos técnicos administrativos no mês de maio e a ocorrente interrupção do atendimento às crianças, o grupo iniciou um trabalho totalmente voltado para a escrita do ppp. O grupo dividiu-se por tópicos que, naquela ocasião eram dotados como principais para estarem no corpo do texto, que são:

- Educação Infantil – Aspectos Legais
- Creches Universitárias no Brasil
- Histórico da Creche/UFG
- Profissionais da Creche/UFG
- Caracterização do espaço físico da Creche/UFG
- Regime de Funcionamento
- Organização do cotidiano de trabalho junto às Crianças
- A parceria Creche/UFG e Família
- Processos e Instrumentos de Avaliação

E foi esse o corpo de texto que o PPP ganhou em 2007, tentando reunir as concepções, ações e objetivos pedagógicos que organizam as atividades.

Nos anos seguintes (2008 e 2009) algumas alterações foram sendo feitas, mas, o projeto formulado e estruturado, encontrando-se de forma integral é o de 2007, tendo apenas o esqueleto dos anos posteriores, sem a formulação integral de todo o texto.

DIVISÃO POR ÁREAS

A Creche/UFG organizou sua proposta pedagógica nas discussões entre os educadores e nas assessorias que teve em sua jornada trabalhista, estruturando assim o seu currículo em cima de quatro áreas de conhecimento, que são: linguagem, música, brinquedos e brincadeiras, artes e passeio.

Cada área é aplicada de forma sistematizada, em que os educadores preparam a atividade anteriormente, sendo que estas atividades geralmente estão interligadas a um projeto maior que está sendo desenvolvido na instituição.

Esse projeto é desenvolvido conforme o que as crianças nos apresentam, de acordo a alguns de seus interesses, ou a algo que está acontecendo com elas que nos parece significativo. Um exemplo é quando observamos que as crianças estavam comentando bastante sobre sua casa, suas coisas, sempre realçando o que tinha, foi então que pegamos

esse gancho para desenvolvermos o projeto “Eu, minhas coisas e minha creche”, que fazia uma ligação com os espaços e as coisas que ela vivenciava na sua casa e na creche, fazendo uma comunicação entre a instituição, os educadores, os pais e a casa da criança.

Geralmente, na realização das atividades, reúne-se todas as crianças dos agrupamentos, em que todas participam, dando sua opinião, observando, construindo materiais para as atividades, ou seja, busca-se o aprendizado entre as próprias crianças e entre elas e os educadores.

Na área de linguagem trabalhamos vários conceitos que estejam ligados a ela, como: linguagem visual, oral e corporal, sendo que o trabalho realizado nessa área depende do que a dupla de educadores responsáveis acha mais propício para cada dia. Pode ser feito através de contações de histórias, encenações, apresentação de palavras, imagens, entre outros, cabendo à criatividade desses educadores para realizá-las.

Em música são apresentadas as diferentes formas de música, os instrumentos musicais, a nota musical, pode-se envolver histórias cantadas, construção de instrumentos, enfim, depende do tema proposto a ser trabalhado e da criatividade do grupo de tal área.



FOTO 13 - Atividade de música que ocorreu no dia 29 de outubro de 2009.

Nessa atividade relatada na foto, as educadoras apresentavam diferentes objetos, explorando os seus barulhos e, com eles, estruturava-se uma história, conforme iam sendo

apresentados. No final da atividade cada criança ficou com um objeto e, quando era falado o nome deste, a criança reproduziria o som que ele fornecia.

Em artes as crianças têm contato com massinhas, tintas, argila, há confecções de objetos, geralmente nessa área os educadores trabalham mais as artes visuais, mas isso depende, pois já presenciei atividades ligadas ao teatro e a dança. Em que são trabalhados quesitos corporais e também para a criação de bonecos, fantoches, para a manipulação dos mesmos, entre outros.



FOTO 14 - Atividade ocorrida no período vespertino com o agrupamento III no dia 22/09/2009.

O passeio é realizado em locais diferenciados, podendo ser dentro ou fora da Universidade, dependendo dos recursos que conseguirmos como ônibus e a autorização dos pais. Em 2009 tivemos alguns passeios bem marcantes, como: Parque Flamboyant, praças no Itatiaia, Mutirama, visitamos exposições de fotos e imagens que se localizavam na biblioteca, Escola de Música e Artes Cênicas e na Faculdade de Artes Visuais, fizemos passeios ecológicos, resgatando lixos no Campus II e no bosque da UFG, entre outros.



FOTO 15 - Foto do passeio que ocorreu dentro da Universidade Federal de Goiás no dia 27 de outubro de 2009.

Em brinquedos e brincadeiras os jogos populares e todos os tipos de brincadeiras são explorados, apresentando às crianças jogos já esquecidos ou que elas estejam familiarizadas.

O jogo é um recurso muito utilizado nessa instituição, principalmente nas atividades das áreas ou nas brincadeiras livres, em que os educadores buscam através do tema de histórias ou do tema do projeto que está sendo desenvolvido na instituição, fazer uma ligação entre a área e o jogo. Por exemplo, quando o tema do projeto era a diversidade mundial, trabalhamos em brinquedos e brincadeiras jogos de diferentes locais, mostrando às crianças que há brincadeiras diferentes e semelhantes daquelas que as mesmas conhecem que estão presentes em outras culturas, sempre identificando a elas de onde vinha aquela brincadeira.

Com o mesmo tema de projeto, mas na atividade de linguagem, contamos a história “Assim Assado” da Eva Furnari (que é constituída de poemas que falam de pessoas diferentes) utilizando um retro projetor, e, após a mesma ser contada, aproveitamos esse aparelho para realizar um jogo de sombras, em que cada criança contava a sua história com as sombras de suas mãos.

Pode-se também aproveitar aquilo que a criança está brincando ou a solicitação da mesma por algum jogo específico que elas gostem muito, tendo como preferidos: acorda seu urso, boca de forno, brincadeira de casinha, de boneca, pique-pega, pique – esconde, cabra-cega e amarelinha.

2.1.2 CUIDAR/ EDUCAR

Geralmente as instituições de educação infantil, como creches e pré-escolas, têm como base o cuidar da criança sem se preocupar com os momentos de aprendizado. Nesses locais a criança tem o educador como alguém que a higieniza, a coloca para dormir, lhe dá comida, mas não como aquela pessoa que lhe estimula e possibilita experiências (conhecimentos novos).

Percebe-se que a criança está em busca permanente de novas aprendizagens, em que se incluem os conhecimentos corporais, fisiológicos e, aliados e integrados neles, os conhecimentos cognitivos.

As crianças são influenciadas pelas mediações ocorridas com as pessoas e objetos do seu meio, assim, convivem com as mais variadas situações, aprendem e se desenvolvem, notando a importância de um local que se preocupa com a educação (educar) e com a higiene e alimentação da mesma (cuidar).

Maria Clotilde Rossetti Ferreira nos traz uma visão sobre as instituições de educação no Brasil, ela afirma que:

A injusta estrutura social brasileira espelha-se sobremaneira nas instituições educacionais, onde as atividades de cuidado são empurradas para os de menor salário e status, dado que a elas é atribuído um menor valor que às aquelas denominadas educativas. (FERREIRA, 1998, p. 10).

Nota-se aí uma diferenciação com a educação que se apoia em quesitos sociais, em que os pais de menor renda têm acesso a instituições educacionais em que o cuidar é o ponto único e o educar fica a mercê. É muito comum observar em algumas creches onde os educadores deixam as crianças o dia todo em berços, sem realizar nenhuma atividade com elas que não sejam as higiênicas ou de alimentação. Esquecendo assim, que ao cuidar ou descuidar, estamos passando informações e sentidos que repercutirão em suas constituições enquanto pessoas, pois o aprendizado também é feito através da observação e do trato que essa criança tem como referência.

Pegemos como exemplo o ato de escovação, a criança irá aprender com o educador e com os colegas como se escova, que não deve engolir a pasta dental, os movimentos que deverá realizar, ou seja, não basta o educador escovar o dente da criança sem ensinar nada, pois ela necessita da observação, da vivência e dessa aprendizagem. Então surge

aí a mediação do professor, que irá mostrar à criança como é realizado esse ato e ela aprenderá observando e fazendo.

Além disso, as crianças precisam em alguns momentos de cuidados especiais, e é aí que está a *mágica* da educação, quando há uma troca entre educador e a criança, em que eles estão em sintonia e aprendizado, em que o educador percebe as necessidades e os momentos da criança e que a criança tenha confiança em solicitá-lo para que ambos tenham diálogos (não apenas verbais) que confortem os dois lados. Esses diálogos podem ser através do carinho, de um colo, de situações que a criança esteja necessitando, do olhar, pois um dia ela acorda meio chorosa, houve algum problema em casa que ela irá trazer, e cabe a nós educadores sabermos lidar com essas situações e estarmos abertos para ouvir essa criança.

Assim, a criança irá perceber que ela recebe cuidados, mas também que pode se cuidar, pois há uma troca de aprendizagens, ela é autora e co-autora do seu processo de cuidado e aprendizagem, fundamental para a sua existência social. Ela também percebe que pode ensinar, pois domina certas habilidades que outra criança ainda não domina, favorecendo assim trocas de habilidades e conteúdos entre criança/criança e criança/educador. Muitas vezes a criança traz novidades que surpreendem os educadores. Como exemplo gostaria de relatar um dia que uma criança (que eu acompanho desde o agrupamento I e que está comigo no agrupamento II) pediu um giz, escreveu algo e disse: “Essa é a sua letra Mariana!” e quando olhei era a letra M, perguntei então quem havia lhe ensinado, foi então que ela disse que era sua mãe, mas, ao indagar a mãe dela, esta disse que não havia ensinado. Passei então a perceber que essa criança sempre observa o que eu faço com muitos detalhes e que quando eu escrevia meu nome ela ficava vidrada e copiava os movimentos que eu fazia com a mão, foi então que percebi a importância dos dados que as crianças nos trazem, pois eles apresentam alguns reflexos do meu papel enquanto educadora.

A identidade da criança também é formada nesses processos de cuidar e educar, pois o meio social e o modo a que eles ocorrem irão ser captados pela mesma, assim como ela irá representar nesses momentos a sua identidade familiar, do gênero e da raça, além de aspectos contidos em seu processo de aprendizagem.

Na Creche/UFG o educar e o cuidar são aliados inseparáveis, pois se respeitam todos os fatores acima citados e junto a eles o educar de forma dirigida (por meio das atividades de música, linguagem, passeio, artes e brinquedos e brincadeiras) está presente. É uma preocupação muito grande que o educar não esteja separado do processo de cuidado, pois as famílias procuram uma instituição em que o diálogo entre elas e os educadores ocorram,

que as crianças sejam bem acolhidas, que recebam cuidados, carinhos e que tenham fatores educacionais contidos no trabalho, todas sendo respeitadas pelas suas particularidades.

3 A ESPERA PELO PRÍNCIPE.

No segundo capítulo relatarei a presença de atividades teatrais na Creche/UFG, sempre ressaltando a importância de alguns aspectos ligados as mesmas, como o faz-de-conta, a representação, os jogos, a participação das crianças em encenações feitas pelas educadoras, entre outras.

Será estudada a origem do jogo como forma de se educar, ou seja, como os primeiros pensadores e filósofos pensaram como a educação deveria ser feita, excluindo ou incluindo o jogo e até mesmo o teatro. Buscarei também diferentes conceitos em alguns autores sobre o que é jogo e como era a relação deste com as sociedades da época, trazendo assim, uma contextualização histórica.

Dentro dessa contextualização de jogo, separarei alguns tipos do mesmo, ramificando-o em faz-de-conta/jogo dramático, jogos tradicionais, jogos populares e jogos teatrais. Sempre tendo o símbolo e o jogo simbólico como parte fundante no processo imaginativo da criança, tornando possível assim inserção do teatro e, conseqüentemente, tornando possível o trabalho que realizei.

O drama infantil terá um foco, buscando entender o que é este drama e como ele é observado no local estudado, que pode ter sido estimulado pelos educadores ou vivenciado nas brincadeiras das próprias crianças.

Trarei conceitos sobre os jogos e como eles interferem na formação da criança e como esses são aplicados na Creche/ UFG, sempre ressaltando as vivências nesse espaço. E, no último tópico conceituarei o que são os jogos teatrais, como eles foram estudados e sistematizados, quais os autores que se embasam e defendem os jogos, enfim, contextualizar o que eu trabalhei com essas crianças de três a quatro anos.

Para iniciar gostaria de conceituar alguns termos que utilizo neste trabalho, são eles: representação; significante e significado; ritual e imitação.

Quando se fala *de representação*, podemos recorrer a vários significados, que podem estar ligados a semiótica, ao teatro, a psicologia, entre outros e, dentro desses campos, seleciono uma das definições dadas por Patrice Pavis. Este descreve que o estatuto da representação é ambíguo. A representação pode se dar como *mimeses* ou imitação, como teatralização de um texto ou como textualidade. Ela ocorre, nesse sentido, como “*representação da ausência*”, como presentificação, como um “sistema discursivo” próprio, pois ela contém aspectos significativos da palavra representação:

Todavia, não seria necessário, como é costume atualmente, assimilar a representação à visualidade, à ópsis* aristotélica. Representar, é também tornar temporal e auditivamente presente o que não o estava; é apelar ao tempo de enunciação para mostrar algo, ou seja, insistir na dimensão temporal do teatro. A representação não é, portanto, ou não exclusivamente, o espetáculo; é tornar presente a ausência, apresentá-la novamente à nossa memória, aos nossos ouvidos, à nossa temporalidade (e não somente aos nossos olhos). (PAVIS, 2007, p. 339-340- asterisco e parênteses do autor).

Pavis nota que a representação pode se dar também como a transposição daquilo que não era visível para o plano da visibilidade. É perceber as emoções, memórias, sentimentos, que serão despertados e apresentados pelo ator/jogador na sua desenvoltura na ação cênica. Então, esses registros *não visíveis* estarão sendo presentificados pela ação desenvolvida por este ator, na sua voz, enfim, na vida da “personagem”.

O que de certa forma assemelha-se em alguns aspectos com a definição dada pelo dicionário da língua portuguesa Aurélio (1995), que falará da representação como o “ato ou efeito de representar; exposição, exibição; idéia que concebemos do mundo ou de alguma coisa”.

Os dois conceitos se ligarão ao terceiro, que será dado por Piaget (1978), pois este defenderá que a representação é um dos produtos da transição da criança de uma fase sensório-motora para a pré-operatória. Esse momento será marcado pela mediação feita por símbolos subjetivos (símbolos que se aliam ao objeto, mas que não estão intimamente ligados ao seu significado e funcionalidade, como imaginar que um pedaço de madeira é um carrinho associando assim um significado subjetivo ao objeto), em que a criança conseguirá *representar* e viver em suas ações físicas, em desenhos, movimentos no espaço, aquilo que ela imagina/cria. Por exemplo, quando ela quer brincar de super-herói, ela representa ações que definirão que tipo de super-herói ela se torna, pode ser um lança-chamas, o homem-aranha, um ser extremamente forte, entre outros.

Sendo que a mediação dos símbolos subjetivos ocorrerá com a criação dessas armas onde a criança definirá a forma de atuação de seu herói, podendo ser representada por objetos verdadeiros ou imaginários, não há a necessidade dele existir, pois nessa fase a criança já consegue visualizá-lo apenas com a imaginação. Mas, quando o objeto for utilizado, não importará a sua funcionalidade real, mas o sentido que a criança atribui a ele, dessa forma o significado torna-se mais importante que o objeto.

Então, esse ato de *representar* se conceitua em dar forma às experiências humanas, trazer presente vivências que poderão ser socializadas através de canais de

expressão mais subjetivos, que para as crianças são as linguagens expressivas, que se transformarão em linguagens artísticas.

Percebe-se então que os três diferentes métodos descrevem a representação como: a exteriorização de símbolos, de sentimentos, ou ainda de *registros não visíveis*, buscando a união da contextualização do jogo e da criança com o ato de representar.

Sendo que essa *representação* irá surgir com a união de *significantes e significados*. Esses conceitos estarão presentes em contextos em que o imaginário e a formação de símbolos estejam presentes na criança, em que ela conseguirá imaginar ou resignificar objetos. Um exemplo claro pode ser visto através da vivência que ocorreu na Creche/UFG durante o primeiro semestre de 2009, onde o significante aparecerá como o objeto real e o significado como objeto re-significado.

As crianças estavam pegando as cadeirinhas do refeitório e transformavam em diversas coisas, como: trens, camas, mesas, berços para suas bonecas, entre outros. Nesse contexto o significante é a cadeira, e o trem, a cama, as mesas e os berços serão os significados.

Nesse contexto a criança estará reproduzindo e produzindo símbolos, que só será possível com a capacidade da mesma de construir o seu *ritual* com objetos diferenciados, sem ter nenhuma ligação com o objeto real, que não seja a assimilação fictícia. Exercendo assim a imitação, a assimilação lúdica e a produção do real.

O *ritual* pode ser entendido como uma forma de se realizar atividades que tem ou não uma finalidade. Patrice Pavis descreverá ritual sendo algo que “define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso” (PAVIS, p.346), percebe-se então que o ritual está ligado a comportamentos que de certa forma poderão se repetir.

Com isso trago essa contextualização para o mundo das crianças, em que esse ritual será demarcado pelos comportamentos cotidianos em sua realidade, como dormir, tomar banho, ir ao banheiro, etc. Sendo que essas atividades tornam-se um ritual para elas, pois é como se fosse algo “sagrado”, que acontece todos os dias e têm-se movimentos e signos que influenciam nesses episódios.

E esses rituais estarão também ligados ao processo da criança de *imitação* que se apresenta como definido por Aristóteles, como:

A imitação é natural no homem desde a infância, sendo esta uma de suas vantagens sobre os animais inferiores, pois ele é uma das criaturas mais

imitativas da terra e aprende primeiro por imitação. (ARISTÓTELES apud COURTNEY, 1980, p. 7).

Nota-se então aqui que a *imitação* é um importante recurso para o aprendizado, pois a criança irá aprender também imitando os outros seres vivos, sendo esta imitação não tem um fim em si mesmo, ela é uma continuação do processo de conhecimento, em que a criança desperta o desejo de superação. Neste sentido, como afirma Robson Camargo, a “formação do conhecimento na criança (e no homem) se processa através de um processo amalgamado e contínuo entre mimesis e simbolização, ou representação. Daí a importância da arte no processo educativo”⁵.

A *imitação* é um ato presente em todos os animais. Quando eles nascem, imitam ações e sons que ouvem e vêem, assim, vai-se constituindo o aprendizado. Sendo assim, é de extrema importância perceber que essa criança interage com os aspectos sociais do espaço em que convive em suas ações e atitudes. Isso será totalmente visível em suas brincadeiras, em que ela poderá assumir papéis de pessoas com que convive. Por exemplo, quando brinca de casinha e decide ser a mãe, em várias atitudes irá conter características de sua mãe ou de pessoas influentes sobre ela. Pode-se perceber então que o *ritual* é uma prática em que a criança aprende através da *imitação* e da resignificação do mundo em que vive. Não é apenas uma imitação, é o processamento de ativação do jogo simbólico, que reconstrói o mundo, inventando, numa atitude de “representação, de produção do mundo, onde a criança atinge os níveis da invisibilidade, através da construção de “registros não visíveis” de representação”.⁶ Ou, para ficar mais claro, quando a criança, no exemplo anterior, diz que aprendeu a letra m através de sua mãe, que negou tal fato, pode-se constatar que a criança estava construindo novas relações e não apenas repetindo fatos vividos.

É como Patrice Pavis defende:

Imitar é, entretanto, um processo muito vago que se aplica a toda espécie de objetos: o gesto e o comportamento humanos, o discurso de uma personagem, o *ambiente** cênico, um *acontecimento** histórico, um modelo literário. (PAVIS, 2007, p. 205)

Temos um processo onde o imitar é parte do representar, da construção de uma realidade simbólica. Outro episódio ocorrido na Creche/UFG pode ilustrar o que seria essa

⁵ Conversa com o orientador novembro 2009.

⁶ Conversa com o orientador novembro 2009.

“imitação simbólica”⁷. Uma criança, ao brincar de casinha, elegeu duas que estavam ao seu lado para serem suas filhas, uma delas pegava a boneca e dizia que o brinquedo era a neta da primeira e dava gargalhada ao colocar um monte de areia na boca da boneca, dizendo que a filhinha dela estava vomitando. A que se elegeu mãe das duas garotas virou as costas da bonequinha e começou a dar tapinhas e falando, não afoga não netinha! Depois descobrimos que essa garota tinha refluxo, e a mãe agia assim com ela na situação ocorrida. Nota-se então que as crianças não abandonam as vivências e demonstram esses acontecimentos vivenciados em suas brincadeiras, mas ao mesmo tempo vivendo-as em formas diferenciadas, uma imitação que reconstrói a vida. Um processo muito claro na elaboração de signos artísticos.

Percebe-se então a inclusão de situações que ocorrem com elas, adotando posturas semelhantes das pessoas que são as suas referências, que é um dos princípios da *imitação*: vivenciar e representar situações que estão ligadas ao seu convívio e ao seu *ritual*, formando assim, uma ligação entre esses conceitos, que serão básicos nesse segundo capítulo em que estará contido o embasamento teórico aliado às experiências vividas no local do meu estágio o qual já foi contextualizado.

3.1 EM BUSCA DO LUGAR ENCANTADO.

O jogo é uma representação auto-ativa do interior – uma representação do interior a partir da necessidade e impulso interiores...

Os jogos de infância são as folhas germinadoras de toda a vida posterior; pois o homem em seu todo é aí desenvolvido e exposto, em suas mais delicadas disposições, em suas mais íntimas tendências. Toda a vida posterior do homem, mesmo o momento em que ele a deve deixar tem sua origem neste período da infância (FROEBEL apud COURTNEY, 1980, p. 18).

Qual a importância que o jogo tem para a construção do homem? Será ele responsável por algum desenvolvimento físico, motor e cognitivo? Gostaria de responder essas perguntas situando o leitor sobre as diversas passagens do jogo pela história, destacando alguns teóricos que dão ao jogo o destaque em seus estudos.

O jogo, nas diversas etapas históricas, ganha importâncias diferentes, que estão totalmente relacionadas com o modo que esses povos viviam em cada uma dessas épocas. Haverá diferenças no modo de organizar a sociedade, a religião, como o homem era visto

⁷

Conceito desenvolvido com o orientador novembro 2009.

(geocentrismo, teocentrismo e enfim, o antropocentrismo), e acima disso tudo o que regia o trabalho.

Hoje temos claro que um fator importante que gera o trabalho é o capital (dinheiro), mas em épocas remotas, ele era um meio de sobrevivência e foi assim, ganhando papel de destaque durante os séculos que foram se passando. Mas será que o trabalho pode ser considerado um jogo? Piaget (apud LIMA, 1980, p.114) ressaltará que o jogo desenvolve a inteligência enquanto o trabalho precisa dela para ser realizado. E o que separará o jogo do trabalho é a ludicidade.

Um dos primeiros estudiosos que destacará a natureza improdutiva do jogo será Callois, que acredita que o jogo tem um fim em si mesmo, que não tem nenhuma finalidade. O que importa é o processo, o ato de se brincar. A criança quando brinca não está preocupada se está desenvolvendo alguma habilidade física, motora ou adquirindo conhecimento, ela brinca porque aquilo lhe suscita prazer. Conseguindo assim diferenciar o jogo do trabalho, pois aquele tem caráter improdutivo, enquanto esse necessita da produção.

A criança quando brinca não está preocupada se está desenvolvendo alguma habilidade física, motora ou adquirindo conhecimento, ela brinca porque aquilo lhe suscita prazer. Conseguindo assim diferenciar o jogo do trabalho, pois aquele tem caráter improdutivo, enquanto esse necessita da produção.

Mas o jogo, acompanhando a transformação do trabalho, foi tendo importância reversa a ele, hoje se trabalha muito e não se tem tempo para jogar, brincar, não há locais para que isso ocorra, já que as ruas são perigosas, as crianças moram em prédios, a televisão e os meio eletrônicos ganham a atenção delas, predominando assim, o jogo eletrônico, em que não há tanta relação de criança, brincadeira, corpo e o outro.

Ligado a isso se percebe que o jogo eletrônico é individual, visando geralmente ao entretenimento, buscando uma relação da criança com o virtual, a fim de que resolva sozinho problemas que esse jogo lhe propõe programaticamente, como matar o adversário, resolver ou desenvolver alguma estratégia, entre outros. Claro que não se extinguem alguns benefícios que o jogo eletrônico pode dar à criança, como raciocínio rápido, formação de estratégias, visualização de um jogo em outras dimensões, que podem envolvê-lo em situações imaginárias que, ao mesmo tempo, tornam-se meramente reais.

Mas destaca-se a falta de contatos, uma criança é enriquecida com o contato com o outro, o toque é importante, as discussões presenciais, os diálogos, a presença do outro, a troca de informações de vida e sobre a vida, a vivência, são fundamentais para o crescimento de qualquer indivíduo. Se isso não ocorrer, teremos sempre pessoas que não gostam de se

envolver, pessoas frias, que já não se importam com o outro, que visam apenas o seu objetivo e, mantém assim, uma segmentação da sociedade, que é algo que vêm acontecendo desde que o capitalismo passou a exercer grande influência na economia. O jogo virtual, da maneira que existe, é apenas mais uma forma de adequar o indivíduo ao mercado de trabalho, preparando-o a operar o robô da montagem da linha de produção.

A criança, através do jogo social se humaniza, concilia a afirmação de si mesma na criação de vínculos afetivos mais duradouros. Na brincadeira social ela aprende a ter suas próprias iniciativas, conclusões, autonomias, se desprendendo da grande necessidade do adulto, assumindo assim os seus atos.

E, outro ponto a ser levantado, é a movimentação corporal que fica limitada na máquina virtual, perde-se a noção de corpo, de sensações, de movimentos, de potencialidades que este possui e que pode ser enriquecido. Conforme afirma Camargo, “não busca a diversidade, mas a coerência da repetição, das fases repetitivas e programadas para a sua conclusão. O jogo social, ao contrário, busca múltiplas soluções e caminhos inesperados, a partir possibilidades diversas que se abrem a todo momento”.⁸

Percebe-se então que o jogo individual ganha papel de entretenimento a ser acessado no mercado de consumo, e se esquece da importância que o jogo social tem em sua própria finalidade, o prazer e o jogar, atividades humanas fundamentais na construção do ser. Encontra-se nos jogos eletrônicos formas fáceis de solucionar alguns problemas que pais, educadores, entre outros enfrentam. Por exemplo, quando uma criança inicia na escola, ela geralmente é bombardeada de atividades escolares e jogos que as mantenham quietas e com “bom” comportamento, tentando passar alguns conteúdos utilizando-se essa metodologia ou até mesmo para acalmar ou relaxar. Um substituto da televisão a ser ganhado no natal.

Quem defendeu que o jogo era um método de relaxamento foi Aristóteles e junto a ele Sócrates, Tomás de Aquino e Sêneca, que acreditavam que o jogo deve relaxar a criança quando esta é muito cobrada nos aspectos físicos, intelectuais e escolares.

Mas Aristóteles também defenderá um jogo voltado à educação, seguindo as idéias de Platão: o jogo deveria preparar para a vida prática e, ao mesmo tempo, proporcionar momentos de lazer.

Platão defendia uma educação voltada à criança de maneira lúdica e prazerosa, dividindo o seu sistema educacional em duas partes: música e ginástica. Assim descrevia Platão: a música está na necessidade das crianças de gritarem, de se musicalizarem através

⁸ Conversa com o orientador, novembro 2009.

dos sons e, a ginástica, é a precisão das mesmas de movimentar o seu corpo, buscando sempre a harmonia e o ritmo. Essa educação incluía canto, dança e a literatura, que em sua época era o teatro, a poesia e a narração dos mitos, e deveria ter o jogo como metodologia educacional. Ele assim conceituará sua forma de educação:

...os mais jovens de qualquer das espécies não podem manter seus corpos ou vozes quietos, estão sempre querendo movimentar-se e gritar; uns saltando e pulando, e expandindo-se com esportividade e prazer, outros emitindo todas as formas de grito. Mas, enquanto que os animais não têm nenhuma percepção de ordem em seus movimentos, isto é, de ritmo e harmonia como são chamados, a nós, os deuses, que foram indicados para serem nossos companheiros na dança, nos deram o apazível senso de harmonia e ritmo; assim eles nos estimulam para a vida, e nós os seguimos dando-nos as mãos em danças e músicas; e estes são chamados coros, que é um termo que expressa naturalmente a alegria. Começaremos, então, com a admissão de que a educação nos é dada primeiramente através de Apolo e das musas... (para) aquele que sendo bem educado seja capaz de cantar e dançar bem. (PLATÃO apud COURTNEY, 1980, p. 6).

Aristóteles também enfocará o jogo como um método de aprendizagem, mas esse jogo “conviria não ser nem liberal, nem muito árduo, nem muito ocioso” (COURTNEY, 1980, p. 6 – aspas do autor) e, o movimento lúdico deveria ser utilizado para prevenir a indolência.

Essa idéia de jogo como prevenção de indolência irá repercutir na idade média, em que os jogos servirão para ensinar a moral, ética, além de estar ligado a aplicação de conteúdos de matérias, como história, geografia, entre outros. Associa-se assim, a grande influência da Igreja nessa época, em que esta deveria manter a moral, a integridade e bons comportamentos da sociedade, sendo ela o poder máximo daquele tempo (teocentrismo).

E será nesse contexto que encontraremos uma característica importante do jogo que merece destaque, que é a conduta livre, que será mantida em outras definições e épocas, como durante o Romantismo em que o jogo irá aparecer como conduta típica e espontânea da criança. Esta é vista como um ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade. Alguns filósofos e educadores como Jean-Paul Richter, Hoffmann e Froebel vêem o jogo como conduta espontânea e livre, sendo um importante instrumento para a educação. A criança então será vista como uma via de acesso à origem da humanidade, aos tempos primevos, quando a criança é estabelecida como vivenda da fase mitológica, em que a imaginação e a poesia estavam tão presentes. Então o “jogo é uma conduta espontânea, livre,

de expressão de tendências infantis, axioma que parte do princípio de que o mundo, em sua infância, era composto de novos poetas” (KISHIMOTO, 1999, p. 30).

Huizinga (1971), em seu *Homo Ludens*, afirma que, quando o jogo é imposto, ele deixa de ser jogo, ou seja, as pessoas têm a liberdade de quererem ou não jogar. Huizinga também percebe o jogo no cotidiano dos homens, banalizando quem separa o jogo da vida. Ao entender o jogo como elemento de cultura, ele aponta as suas características: o prazer (lúdico), o caráter “não sério”, a liberdade do jogo, a separação do cotidiano, existência de regras, caráter fictício ou representativo, limitação do jogo no tempo e no espaço e atividade voluntária (sem ordens).

Huizinga afirma que, quando a criança brinca, ela leva em conta o caráter “não sério” do jogo, por estar relacionado ao cômico e ao lúdico. Huizinga explica que a criança, ao brincar distancia-se do cotidiano, entrando em um mundo fictício ou representativo, mas não se aprofunda nesta questão. Afirma que o jogo sempre traz um limite de tempo e de espaço. Este limite de tempo pode ser intencional ou não. Intencional se o objetivo do jogo for concluído e todos decidirem que havia acabado. Não intencional, se algo de fora interfere, como uma chuva, a mãe chamar para ir dormir, um carro que passa na rua, etc. E o espaço deve ser demarcado pelos jogadores, tendo esse espaço limitado, os jogadores terão regras, sendo o tempo e o espaço uma delas. O jogo já havia descoberto a unidade espaço-tempo antes de Einstein.

E, as regras poderão ser criadas em conjunto, modificadas ou apenas aceitas por já serem determinadas (ex: o truço já tem suas regras e anti-regras, uma delas a de que se deve “trucar”).

Percebe-se assim, que alguns pontos que formam a estrutura do jogo teatral, tradicional e dramático vão sendo levantadas: o caráter improdutivo, a não seriedade, a noção de tempo e espaço, o jogo importante por si mesmo, o caráter lúdico, a representação, a liberdade de brincar ou não, e, por último, a compreensão do jogo como metodologia de aprendizagem. Mas e a imitação, que é algo presente na vivência humana, no desenvolvimento da criança e nos jogos, como ela foi discutida e reconhecida na estruturação do jogo?

Groos nega que a imitação seja uma das bases do jogo. Ele assim classifica essa imitação:

...os mais importantes e elementares tipos de jogos não podem ser atribuídos nem à repetição imitativa de ações anteriores do indivíduo nem à imitação do desempenho de outros. (GROOS apud COURTNEY, 1980, p. 25).

A imitação, por ele assim classificada, uma experimentação, um instinto de perseguir o espontâneo, o que em si é um paradoxo, “pois é uma anti-regra”, como afirma Camargo⁹. Segundo ele “não estaria no espontâneo a anti-regra do jogo, sendo esse um dos elementos fundamentais que teriam desenvolvido a espécie e o conhecimento humano, potencializando o desenvolvimento de nossa espécie?”¹⁰.

Não há como excluir a *mimeses* dos jogos, pois muitas vezes a criança observa as regras e como o jogo funciona, para depois se inserir no mesmo. Além de assumir em suas brincadeiras de faz-de-conta e nos jogos dramáticos, papéis sociais de pessoas que elas convivem, reproduzindo e retrabalhando suas ações, falas e comportamentos. Inserindo-se assim no mundo de forma coletiva e com características individuais.

Assim, o jogo começa a ganhar importância não só como prazer, aprendizado, ato imitativo, entre outros. Ele passa a ganhar destaque em aspectos fundamentais do desenvolvimento do ser humano, como a preparação para um estágio superior de inteligência e de vivência social no processo de construção de sua fase adulta, sendo que essas idéias repercutem até hoje nos conceitos educacionais sobre jogos, ganhando mais profundidade entre seus estudiosos.

Joseph Lee (apud COURTNEY, 1980, p. 29) inclui o jogo dramático e o teatro como um dos aspectos fundamentais do desenvolvimento do ser humano:

- 1° - o jogo exercita a mente e o corpo;
- 2° - o jogo segue a ordem do crescimento e as capacidades mentais são estabelecidas conforme estas forem pedidas no jogo;
- 3° - o jogo proporciona um desenvolvimento melhor e mais íntegro na criança;
- 4° - a busca através do jogo de superação da criança, gerando assim, uma aprendizagem.

Ele acredita que o jogo dramático e a personificação ocorrem quando a criança consegue assumir papéis distintos ao seu, e acredita que esse jogo é um meio para ela entender o seu mundo e compreender os outros.

Quanto ao teatro, considera que o ritmo irá ser o elo entre o teatro, música e dança, e promoverá uma fusão das ações físicas, através da repetição “é o (ritmo) nosso modo de reconhecimento de unidades de qualquer tipo (como tempo, número, etc.); é a base da fusão social; e é o fator comum de todas as artes”. (COURTNEY, 1980, p. 30 – parênteses do autor).

⁹ Conversa com o orientador, novembro 2009.

¹⁰ Conversa com o orientador, novembro 2009.

Outro conceito, além do ritmo que já foi citado, será resgatado por um estudioso denominado Carr (COURTNEY, 1980, p. 30-31) que ligará o conceito determinado por Aristóteles que é chamado de *catarse*, com o jogo. Aristóteles acreditava que as emoções que surgiam através da tragédia iam curar a alma, como se fosse um remédio. Ao vivenciar a tragédia, as emoções impuras eram experimentadas e expurgadas, dando lugar a emoções nobres, como o medo e a piedade.

Carr, numa visão particular do conceito aprofundado por Aristóteles, une a “*catarse*” com o jogo. Aristóteles acreditava que as emoções que surgiam na observação da tragédia iam “purificar” o terror e a compaixão. Ao vivenciar a tragédia, estas emoções eram experimentadas e expurgadas.

Carr defenderá então que o jogo é uma forma de liberar emoções reprimidas, que logo serão apaziguadas, pois o instinto está ligado às sensações que a sociedade não permite viver, como raiva, ódio, lutar, então, há a necessidade de despertar essas sensações, mas logo acalmá-las.

Essas idéias defendidas repercutirão futuramente para conduzir os estudos sobre o fator compensatório no jogo, além de influenciar na psicologia e no teatro infantil.

Dentro da psicologia, nota-se a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, e percebe-se que essa necessidade da criança vivenciar sensações durante o jogo está presente em suas teorias.

Vygotsky (1988) defende que quando a criança brinca, ressalta através da brincadeira momentos que ela não gostaria de vivenciar ou que vê no seu cotidiano. Para ele, o brincar é algo que preenche necessidades da criança, o que significa entendê-lo como motivo para a ação. E essa ação irá fazer com que origine a imaginação junto a todas as funções da consciência.

Camargo afirma que “Vygotsky segue Aristóteles”¹¹, pois o crítico grego considerava “a experiência sensível como forma primária de conhecimento”, desde que conhecida “por um processo de abstração”, e temos aqui que “o jogo é em si um processo de abstração da realidade vivida.”¹²

Vygotsky irá se ater mais ao jogo no campo sócio-histórico, em que os processos psicológicos estão ligados e são construídos na inserção do sujeito no contexto social e a brincadeira também estará ligada a essa inserção. O jogo resultará nas influências sociais recebidas nos anos anteriores.

¹¹ Conversas com o orientador, novembro 2009.

¹² Conversas com o orientador, novembro 2009

Piaget, avançando esta reflexão, tomará como foco a construção de estruturas mentais na aquisição do conhecimento, notando que a brincadeira, enquanto processo assimilativo participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem. E, através da brincadeira, a criança acionará os seus conhecimentos cognitivos, construindo conhecimentos.

Para Piaget o jogo é desempenhado por assimilação e desconstrução, pelo prazer funcional. A criança joga para conseguir dominar aquilo que o jogo exige dele e sair dali vitorioso pela conquista. Não é “apenas um processo de vivência do mundo pré-existente, mas um reconstrução simbólica que supera o mundo que se conhece, e coloca a criança numa realidade superior, presente e ainda não vivida”.¹³

Piaget definirá três estruturas que caracterizam e classificam os jogos infantis, que são o exercício, o símbolo e a regra. O jogo de exercício aparece nos primeiros meses de vida e continua sempre que uma habilidade é adquirida. Por exemplo, quando uma criança constrói uma pilha de bloquinhos e essa pilha desmonta, a criança irá tentar novamente, sempre querendo uma altura maior para a sua pilha. Esse jogo refletirá seqüências de movimentos motores que se darão nos momentos de ritual, envolvendo o corpo e as descobertas da criança com o mesmo.

Para que haja uma passagem do jogo de exercício para o jogo simbólico (jogo e imaginação juntos), a criança já conseguirá brincar de “fingir”, usará a sua imaginação (estruturas de conhecimento construídas) para jogar. Ela se desligará do ritual, sob a forma de esquemas simbólicos, isso tudo devido a representação ou colocado de outra forma, como afirma Camargo, “a simbolização se assume como uma forma ritual, a construção de novas estruturas passa a ser fundamento do conhecimento”.¹⁴

Os esquemas simbólicos estarão presentes no desenvolvimento de seu ritual, mas cada vez com objetos diferenciados, sem ter nenhuma ligação com o objeto real que não seja a assimilação fictícia. Colocando-se de outra forma, o simbólico adentra a realidade, fazendo parte de seu cotidiano. Temos assim imitação e, ao mesmo tempo, assimilação lúdica. Segundo Piaget (1978) a evolução do jogo permite dissociar os diversos tipos de símbolos, desde aquele que se distancia ao máximo do signo até aquele que converge com o signo conceptual sem que se confunda com ele.

O terceiro tipo de jogo, que é o que envolve regras, dependerá do envolvimento social, pois as regras são acordos estabelecidos em grupo e sua violação acarretará em uma

¹³ Conversa com o orientador, novembro 2009.

¹⁴ Conversa com o orientador, novembro 2009

falta. “Com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real” (PIAGET, 1978, p. 116).

Essas regras poderão ser transmitidas quando são estabelecidas a algum tempo e as pessoas as internalizam, ou quando são espontâneas, que surgem e são estabelecidas no decorrer do jogo.

Sendo a regra um dos pontos essenciais deste processo, unindo a ela outras características importantes, que são: imitação, representação, construção de símbolos, estabelecimento de regras, construção de papéis sociais e dramáticos, além das características que envolvem o jogo em si, como: caráter improdutivo, ludicidade, entre outros já citados nesse capítulo.

Dentre as ramificações que o jogo sofre: conteúdo, características ou diferenças, destacarei três que são de extrema importância para este trabalho, serão elas: o drama infantil/ o faz-de-conta, jogos populares e jogos teatrais.

3.1.1 DRAMA INFANTIL/ FAZ-DE-CONTA

De início gostaria de demarcar o que tornará possível a criança imaginar, para conseguinte transpor essa imaginação nos jogos em que envolvem o teatro, ou em simulações teatrais que ocorriam no espaço estudado, trazendo viva a presença do faz-de-conta e do drama infantil em que a criança consegue se ver em outras situações, destruir bandidos e resignificar objetos, transformando um pequeno graveto na espada mais poderosa do mundo, isto ocorrerá graças à simbolização, à construção de símbolos.

Estando presente também a inserção de elementos reais e irreais, e tentando identificar como a criança faz essa separação. Mas como essa realidade será construída? Ela advém de que conceito? É natural do ser humano ou é construída?

Segundo Maria Célia Moraes Dias (apud KISHIMOTO, 1999, p. 47), um dos pontos defendidos por Arbid e Hesseem é que a realidade é construída pela razão mediada pelo símbolo. O homem é um sujeito que interpreta o mundo a partir de esquemas de pensamentos interligados, sendo estes de caráter afetivo, cognitivo, consciente e inconsciente, construídos dentro de um contexto sócio cultural e no interior de cada indivíduo, que resgata influências de situações e vivências que tem acesso ou se permite criar, podendo assim, desenvolver os seus conceitos e a sua maneira de ver o que lhe circunda.

Então, percebe-se que o homem necessita dos símbolos para interpretar e construir a sua realidade. É assim que se forma a interpretação do homem, através de divergências de pensamentos e análises de realidades distintas, percebendo assim, que o ser humano é único, mas são formadas por diferentes influências, tanto externas quanto internas.

É onde entra o jogo lúdico como metáfora que possibilitará uma mediação entre realidade e pensamento. Ele será responsável pelo relacionamento entre o real e o irreal, em que a criança ligará esses dois planos. Por exemplo, quando a criança faz bolo de areia ela finge que come, não significando que ela não acredite que aquele montinho de areia seja mesmo um bolo.

Para Piaget a representação, através do jogo simbólico, é a primeira manifestação de pensamento propriamente dito, em que a criança passa de uma inteligência sensório-motora (baseada nos cinco sentidos e na motricidade) para a pré-operatória (mediação feita através de símbolos subjetivos).

É a representação que possibilita o homem internalizar o mundo. Sendo que a arte, simbolização extremada, possibilitará o enriquecimento do espaço imaginativo e simbólico, capazes de alargar, flexibilizar e potencializar o pensamento racional.

A arte então será permeadora do homem com a sua construção simbólica, e terá o jogo como método de construção. Sendo que a criança, através do jogo simbólico e de seu faz-de-conta, estará propícia para que estabelecer o jogo dramático, que estará contido nas brincadeiras do dia a dia ou podem ser mediadas por algum educador.

A característica essencial do homem é sua imaginação criativa. É esta que o capacita a dominar seu meio de modo tal que ele supera as limitações de seu cérebro, de seu corpo e de seu universo material. É este “algo mais” que o distingue dos primatas superiores (COURTNEY, 1980, p. 5 – itálico e aspas do autor).

Mas o que seria esse faz-de-conta? Ele está presente na vida das crianças? E como ele pode ser percebido dentro dos jogos dramáticos (drama infantil)?

O faz-de-conta é a capacidade da criança de adentrar em um mundo imaginário, simbólico, onde que situações fictícias são criadas e vivenciadas verdadeiramente para a mesma. Ela acredita que monstros a estão perseguindo, que uma roupa que ela coloca a transforme em uma linda princesa e até mesmo começa a agir como tal. É a capacidade de imaginar e representar, de viver o paradoxal mundo unindo o visto com o imaginado, sejam elas constelações, a teoria da relatividade ou o Pequeno Príncipe.

No faz-de-conta a criança inicia a brincadeira com gestos e pouco a pouco vai verbalizando. E, ao falar, mesmo sozinha, ela se insere no lúdico e conversa com a personagem que ela mesma cria. Havendo assim uma possibilidade de se criar coisas e ter diálogos com figuras de sua própria imaginação, não se baseando apenas na imitação.

São os desejos, sonhos e fantasias aliadas à realidade da criança, havendo uma separação entre realidade e fantasia.

Lillard (1993) acredita que em uma situação de brincadeira de faz-de-conta, estarão presentes:

- um faz-de-conta;
- uma representação mental que é diferente da realidade;
- uma camada de representações sobre a realidade, de tal forma que ela exista no mesmo tempo e espaço e
- ter consciência desses elementos.

Então, ele conseguiu perceber as diferentes camadas de realidade e fantasia que as crianças conseguem vivenciar na brincadeira. Um dia quando eu estava com o agrupamento II brincando de areia, uma das crianças veio e me perguntou por que não se podia comer a areia, já que ela havia feito um bolo da mesma, expliquei então que era só “de brincadeirinha”, pois a areia era suja e podia dar bichinho em sua barriga, pois ela não era comestível. Percebe-se então que a criança consegue entrar no mundo da fantasia, mas ela também se dá conta que está apenas brincando.

E, quando essa criança tem um ambiente seguro, ela passa a ir ao mundo das fantasias constantemente, mudando a sua forma de brincar.

Para Vygotsky (1998) é a vivência social que vai decodificando a realidade para a criança, denotando-a e conotando-a segundo a sua história de vida. A criança conseguirá assim transpor para a sua fantasia momentos que ela vivencia ou vivenciou, podem também estar inseridos histórias de livros, de desenhos ou que já ouviu alguém contar.

Essas características também ganham resgate de outras culturas e de transformações feitas durante os tempos, Kishimoto ilustrará o jogo do faz-de-conta nos situando em uma outra época que muito ilustra a cultura brasileira:

O jogo simbólico auxiliava as meninas, tanto brancas como negras, a compreenderem a trama de relações de dominação da época e funcionava como mecanismo auxiliar para a incorporação dessas relações. A menina escrava, desde pequena, em seu papel de servir a senhora branca, obedecer-lhe: e a menina branca, em seu posto de mando, de administradora de negras escravas.(KISHIMOTO, 1999, p. 46).

Então, a criança irá transpor a sua realidade para as brincadeiras. Sendo que estes momentos de faz-de-conta podem ser agradáveis ou não para a criança, pois ela também representa momentos que não gostaria de vivenciar.

Segundo Vera Barros de Oliveira:

Dramatizar o vivido, representando-o, ajuda a criança a afirmar-se como pessoa e a externalizar sentimentos e pensamentos, inclusive os de hostilidade para com os outros, principalmente para com as pessoas mais íntimas, como os pais e os irmãos, e a dar vazão à possível necessidade de autopunição, pela culpa gerada por senti-los (OLIVEIRA, 2000, p. 19).

Então, nessa brincadeira de imaginar situações, essa criança irá expor seus sentimentos, seus pensamentos e conseguir reagir nas situações geradas como elas gostariam, sem ter uma pressão de “ser como o pai manda”. Para Vygotsky (1984) as crianças pensam no mundo da fantasia com mais flexibilidade do que no mundo real. E na brincadeira ela está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário.

Além de assumir papéis que por ser criança ela ainda não pode assumir na sociedade, como cozinhar, lavar a casa, ir ao escritório, ter um celular, entre outros. Então ela cria o mundo imaginário para realizar desejos que no mundo real ainda não são possíveis. Sendo que com esse jogo ela constrói a sua identidade, desloca o seu eixo para o lugar do outro e se permite deslocar nos espaços que podem ser reais ou não.

Dentro desse jogo de faz-de-conta percebem-se dois movimentos, o solitário e o grupal.

Quando o faz-de-conta é solitário, a criança brinca sozinha, vivendo papéis sociais ou que estão presentes em sua fantasia, mas quando o faz-de-conta é coletivo, as regras e os combinados também estarão presentes, em que haverá integração, a criança deverá tomar conta de seus próprios impulsos (noção de equipe), ela perceberá que haverá mais de uma vontade no grupo e que essas vontades têm que ser respeitadas, haverá o uso de falas, argumentos, negociações, enfim, formas de se entrar em acordo sobre as regras e combinados para que a brincadeira seja gostosa para todos do grupo. Sendo que quando pequenas o imaginário possui regras ocultas e quando vão ficando maiores há a presença de regras e o imaginário fica oculto.

Não será possível então aprender a agir e brincar sem o convívio do outro, que se dará por um vínculo afetivo. E, com esse vínculo afetivo estabelecido, a criança explora,

inova, interage e se movimenta, pois encontra assim momentos de prazer, alegria e relaxamento.

Quando pequenas as crianças assemelham o objeto ao gesto ao resignificá-los, mas quando vão ficando maiores essa semelhança não é um pivô, podendo assim, resignificar coisas que nem ao menos se parecem.

A simbolização através dos objetos funciona como precondição para o aparecimento do jogo de papéis ou jogo sociodramático, considerado por Piaget como a mais alta expressão do jogo simbólico.

Para Piaget (1971) a criança assimila o mundo da sua forma e o que importa não é a funcionalidade real do objeto, mas o sentido que a criança lhe dá. E, a separação da ação/objeto só ocorrerá quando os objetos estiverem ausentes. Então, quando uma criança te dá um pouco de suco em um copo imaginário, ela já consegue fazer essa separação entre ação e objeto.

Percebe-se então a grande ligação e até mesmo a semelhança entre o faz-de-conta e o drama infantil, este que é definido por Peter Slade como:

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia. (SLADE, 1978, p. 18 – aspas do autor).

Ele acredita que a criança brinca de jogos dramáticos no seu dia-a-dia, está presente na vida, além de defender uma educação com o jogo presente.

Peter Slade (1978) também defenderá que há uma diferenciação do teatro com o drama, pois aquele só ocorre com a presença de uma platéia, enquanto este ocorre com a própria brincadeira, é voluntário da criança e está presente no seu dia-a-dia de forma espontânea.

Segundo Slade, a distinção entre jogadores e espectadores, a seu ver, apenas alimenta o exibicionismo, inviabilizando a espontaneidade assegurada pelo jogo coletivo. Sua proposta pedagógica aponta para a passagem gradual do faz-de-conta infantil dos primeiros anos de vida até as “dramatizações improvisadas” dos jovens de 15 anos.

O termo jogo dramático serve para designar tanto o ato de fazer de conta quanto uma modalidade de atuação coletiva que resulta da intervenção deliberada do adulto.

Durante a própria brincadeira observamos dois tipos de jogos denominados por Peter Slade: o projetado e o pessoal. O jogo projetado é quando a criança projeta a brincadeira para algum objeto. Ex: quando a criança brinca com bonecas, dedoches, fantoches, etc.

Já o jogo pessoal é quando a criança é a atuante da brincadeira com seu corpo todo, em interação entre movimento e caracterização. Ex: brincadeiras de casinha, de caça a dragões, etc.

Ele faz uma leitura desses tipos de jogos e qual a repercussão que eles trarão em um futuro, analisando do ponto de vista da arte. Peter Slade aponta que a partir do jogo projetado, a criança poderá desenvolver a arte plástica, o tocar instrumentos, ler, escrever, o trabalho com marionetes, teatros modelo e produção de peças teatrais. Ele também acredita que esse tipo de jogo desenvolve a paciência, concentração, organização e governo sábio.

Já a partir do jogo pessoal, pode-se esperar o desenvolvimento de dança, atletismo, corrida, a arte de representar (em seu sentido completo). Além de desenvolver a liderança e o controle pessoal.

Percebe-se que Peter Salde consegue observar na criança alguns aspectos que podem contribuir para a inserção de aspectos dramáticos e que devem ser trabalhados. Com crianças bem pequenas ele aponta o som como um dos métodos, acreditando que a criança divide o som em três partes: cadência, ritmo e clímax. Sendo que através dele nós podemos instigar essas crianças em suas criações.

Ele defende que “todas as crianças são artistas criativos” (SLADE, 1978, p 35). E ainda condena quem as considera apenas seres imitativos:

Não pense, só porque elas copiam algumas coisas da vida real, que isto testemunha contra aquela afirmativa; usam a experiência da vida para enriquecimento, experimentação e prova. (SLADE, 1978, p.35)

Em seu livro jogos dramáticos ele apontará métodos e alguns exemplos de como deve ser aplicado o jogo dramático em diferentes idades, além de dar conselhos aos pais de como devem agir em algumas situações.

Observa-se que há uma preocupação do educador em mediar as brincadeiras das crianças, apresentando-lhes situações de faz-de-conta e possibilidades de explorar o imaginário, pois como vimos nesse capítulo, a vivência da imaginação aliada ao lúdico é de extrema importância para a criança e para o seu desenvolvimento.

3.1.2 JOGOS TRADICIONAIS

Os jogos tradicionais se diferenciarão dos jogos dramáticos e do faz-de-conta por uma característica: ele não precisa necessariamente estar ligado à formação de papéis sociais e de personagens que as crianças desenvolvem nos jogos dramáticos. Aqui as crianças brincarão, terão prazer e se divertirão assim como nos outros jogos, mas não necessariamente têm que se adentrar tanto no universo do faz-de-conta, mas sem anular a presença do mesmo.

Esses jogos são provenientes de rudimentos de romance, contos, rituais religiosos e místicos abandonados pelo mundo adulto. Essa brincadeira tradicional está ligada ao folclore, em que está presente a mentalidade popular, sendo a oralidade a forma mais usada de expressão.

. Segundo Kishimoto (1999 e 2003), os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura popular, expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica, são transmitidos pela oralidade e sempre estão em transformação, incorporando as criações anônimas de geração para geração. As brincadeiras tradicionais possuem, enquanto manifestações da cultura popular, a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver a convivência social.

O anonimato na cultura popular caracteriza-se por muitas vezes não sabermos de onde a brincadeira surgiu, de qual época, de qual região do mundo, sendo que brinca-se muitas vezes de algum jogo no Brasil que assemelha-se a alguns jogos portugueses, africanos, entre outros.

A tradicionalidade também entra nesse gancho e vem com uma importância muito forte aos jogos, pois muitos deles advém de celebrações, cultos, festas de oferendas, entre outros, ligando assim a outra característica que é a conservação e as mudanças que esses jogos sofrem.

Outro ponto a ser ressaltado e que contribui para essa conservação e mudança é a transmissão oral, pois esses jogos são transmitidos de pais para filhos, ou dos mais velhos aos mais novos, tendo a oralidade como a inserção desses jogos em vários contextos.

Pesquisas atuais mostram a importância dos jogos tradicionais na educação e socialização da criança, pois brincando e jogando a criança estabelece vínculos sociais, ajusta-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças com os mesmos direitos. Obedece, ainda, às regras traçadas pelo grupo, como também propõe suas modificações; aprende a ganhar e a perder. Amado (2002, p. 11) demonstra que o universo lúdico foi e continua sendo

“uma introdução ao mundo... nunca uma lição... mas uma descoberta”. Ele não compreende esse universo como uma simples imitação dos adultos, mas um universo de magia, mistério e liberdade sem limites.

Segundo Kishimoto (1999 e 2003), os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura popular, expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica, são transmitidos pela oralidade e sempre estão em transformação, incorporando as criações anônimas de geração para geração. As brincadeiras tradicionais possuem, enquanto manifestações da cultura popular, a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver a convivência social.

Percebe-se então que esses jogos são de extrema importância, pois carregam dados históricos e sociais que pertenciam a civilizações mais antigas, além de representarem dados significativos sobre cada povo e como a colonização ajudou a fundi-los e estarem presentes em várias culturas. Tendo também a incorporação de dados atuais da sociedade que estamos inseridos, acrescentando-se assim, regras, combinados e algumas características de uma nova época. Sendo que esses jogos atualmente estão inseridos em uma sociedade que Amado (2005) exemplifica, ressaltando a decadência que esse tipo de jogo vem sofrendo:

...primeiramente, à cedência a modas ditadas pelas classes cultural e economicamente favorecidas, e ao seu desejo de ostentação e de luxo, depois ao consumismo desenfreado de produtos acabados e de fácil aquisição que, no entanto, retiram à criança o prazer de descobrir, de inventar, de fazer e de partilhar (AMADO, 2002, p.306).

Notando assim o que foi ressaltado no tópico *Jogo: Suas transformações e ramificações*, contidas nesse segundo capítulo, em que tento ressaltar a importância que essas brincadeiras têm e como são influenciadas pela sociedade e a forma da organização da mesma.

3.1.3 JOGOS TEATRAIS

Em toda a contextualização sobre o que é jogo e como alguns o classificam, percebem-se aqui características que foram citadas e estarão presentes nos três jogos que abordei que são: espaço limitado, tempo limitado, utilização do imaginário e da realidade, presença de regras (com liberdade para modificá-las), espaço para a manifestação ou vivência da ludicidade, livre escolha e é um ato sem previsão de resultados (caráter improdutivo).

Mas haverá peculiaridades que diferenciarão e aproximarão esses dois jogos que já foram apresentados com esta nova ramificação.

Primeiramente gostaria de ressaltar que o que diferenciará o jogo teatral para o jogo popular é que aquele tem a finalidade teatral (utilização dele para improvisar e até mesmo formar cenas). O jogo teatral também buscará a ludicidade, a espontaneidade, o divertir e o brincar que o jogo popular proporciona; mas além de proporcionar tudo isso, ele tem as estruturas de cena; pode desenvolver na pessoa a facilidade de fazer marcações em cena, construir personagens, locais e ações, etc. não esquecendo que o que importa no jogo não é o resultado, mas sim, a sua ação enquanto jogado.

A diferenciação entre jogo dramático e jogo teatral é que o jogo dramático refere-se a um processo de improvisação teatral levado a efeito mediante uma intervenção pedagógica, tendo em vista a aprendizagem do teatro.

Não há entre essas duas modalidades apenas diferenças, eles têm em comum o fato de prescindirem de pré-requisitos anteriores ao ato de jogar, permitem que desejos, temas e situações possam emergir do próprio grupo e, o pressuposto de que a disponibilidade para a experiência e o seu caráter coletivo são aspectos centrais dos processos de aprendizagem possibilitados pelo teatro.

Nos dois casos encontra-se a fusão entre uma renovação teatral e expectativas de contribuição social mais ampla, através do plano educacional.

O jogo teatral teve sua base no método das ações físicas de Stanislavski. A partir das ações físicas mais simples e imediatas de cada cena, o ator gradualmente conquista a complexidade da peça em seu todo. Ocorre daí a ligação de Stanislavski com Spolin que é: a relação com objetos imaginários, a busca de uma percepção sempre fresca daquilo que ocorre em cena, preocupação em evitar a ilustração em prol da organicidade.

E é nesse ponto, de se relacionar com o imaginário que podemos interligar o jogo simbólico, o drama infantil e o jogo teatral. Havendo também uma brincadeira (palavra que não exclui a seriedade) entre a realidade e a fantasia, sendo eles aspectos intimamente ligados ao teatro.

Mas como o jogo teatral surgiu? A propulsora e sistematizadora dos jogos teatrais foi Viola Spolin, diretora norte americana que desenvolverá os jogos para fins de preparação de atores profissionais ou na utilização do ensino de teatro para iniciantes ou dentro da escola.

Spolin teve contato com a arte desde pequena, desde simples contatos aos maiores, em que lecionava o mesmo a crianças. Quando pequena “seus tios e tias “vestiam-se” e através de canções e diálogo divertiam os membros da família. ”(SPOLIN, Viola.

Prefácio in: SPOLIN, Viola, 2003 - aspas da autora). Ela também adorava brincar com seus irmãos de charadas e utilizavam as tampas e painéis como figurinos.

Viola Spolin sofreu forte influência de sua professora Neva Boyd, com quem estudou na Escola de treinamento Educacional da Hull House.

Robson Corrêa de Camargo nos traz essa relação em seu artigo *Neva Leona Boyd e Outro conceito, além do ritmo que já foi citado, será resgatado por um estudioso denominado Carr, Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas:*

Spolin mostra profunda relação com Neva Boyd ao dedicar a ela os seus livros *Improvisation for the Theatre* (1999; 1ª edição de 1963) e *Theater Games for the Classroom* (1986). Além disto, nos agradecimentos de seu primeiro livro, cita Boyd como a sua inspiradora no campo dos jogos criativos coletivos.

Discrimina Boyd como sua professora entre 1924 e 1927, com quem compartilhou um “extraordinário” treinamento nas práticas dos jogos, do contar histórias, nas danças folclóricas e no teatro (*dramatics*).

Esse treinamento, ainda segundo Spolin, se desenvolveu tendo como eixo central a autodescoberta e a experiência pessoal dos participantes, crianças e adultos, frutos do processo de expressão criativa. Reconhece igualmente Spolin a influência de Neva Boyd em seu trabalho, ao relatar que a inspiração da professora não a deixara por um só dia. (CAMARGO, Robson Corrêa de, 2002, p 288).

Com a colaboração de Neva Boyd, Spolin atribui valor real à dimensão lúdica e identifica no jogo um instrumento de caráter humanista para a educação social do jovem.

A noção de regra é eleita como o parâmetro central da proposta de aprendizagem. O foco atribuído pelo coordenador é sem dúvida o mais importante; designa um aspecto específico sobre o qual o jogador fixa sua atenção. O segundo é a instrução, a retomada do foco pelo coordenador, a cada vez que isso se faz necessário. Em terceiro lugar a avaliação efetuada pela platéia composta por uma parcela do próprio grupo, avaliar um jogo é verificar se o foco estabelecido foi ou não atingido.

Spolin inicia o seu trabalho com crianças e adultos da vizinhança em um pequeno teatro, e quando realizava as apresentações, procurava saber o que a platéia achava, recebendo opiniões e sugestões da mesma, criando assim um diálogo entre atores e platéia, sendo todos participantes.

A cena provém da tentativa de solucionar um problema de atuação, sintetizada pelo foco.

Comparando-se os três livros da Viola Spolin: *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin, Improvisação para o teatro e Jogos teatrais na sala de aula*, podemos fazer um

paralelo entre eles e considerar alguns pontos relevantes que se cruzam e identificam o ponto de vista da autora.

Observa-se que no *Fichário* há uma orientação aos professores de como trabalhar com esses termos acima citados na aplicação dos jogos teatrais, enquanto no texto improvisação é mais voltado para a definição desses termos.

O foco no fichário é dado como exercícios que servem como instrumentos contra a artificialidade; estruturas criadas para despertar a espontaneidade. Ele é o problema essencial para a atuação que pode ser solucionada pelos jogadores.

Ele mantém a mente ocupada e pronta para o movimento estabilizado, o jogador é liberto para a resposta plena, sem censura, orgânica, diante dos muitos estímulos e fenômenos em constante mutação que entram ou emergem durante o jogo.

O professor/instrutor, os jogadores e a platéia vão ao encontro do FOCO (que não é o objetivo do jogo). Mas isso não significa colocar viseiras diante de outros estímulos que surgem durante o jogo.

Já no texto improvisação, esse foco é dado como Ponto de Concentração (POC), este libera a força grupal e o gênio individual. O POC é o foco mágico que preocupa e clareia a mente, mas precisando duma certa disciplina (estes caminham juntos).

O FOCO ajuda a isolar segmentos de técnicas teatrais complexas, dá o controle, a disciplina artística em improvisação, propicia ao aluno o foco num ponto único, e isso desenvolve sua capacidade do envolvimento com o problema e relacionamento com seus companheiros na solução do problema e, por fim, permite a experiência orgânica.

A Instrução no fichário é dada como um guia essencial, que se dá por meio do enunciado de uma palavra ou frase que faz com que os jogadores se atentem ao FOCO. Os alunos tornam-se jogadores, assim como a platéia e o próprio professor que se torna jogador em forma de guia. A instrução torna-se os olhos e os ouvidos dos jogadores.

A instrução deve conduzir o processo teatral, libertando pensamentos e emoções ocultas, sem interromper diálogo e ação. A mais eficiente é espontânea e surge durante o próprio jogo, não esquecendo de sempre centralizar no FOCO.

A instrução no texto improvisação dá a auto-identidade e age como um guia enquanto se está trabalhando com um problema dentro de um grupo. Ela mantém a realidade do palco viva para o aluno-ator. É o diretor que vê as necessidades da apresentação de um todo, e professor que vê as necessidades singulares de cada aluno, cuidando para que não caia na aprovação/desaprovação.

A instrução mantém o aluno no momento presente, no momento do processo. Ela o mantém consciente do grupo e de si mesmo dentro dele.

Agora, enfim vem a avaliação. No fichário fala-se que quando um jogador ou time trabalha com o problema apresentado na área de jogo, todos os outros se tornam platéia. Esta não deve ficar esperando sua vez de participar do jogo, mas sim como alguém que observa e que dará suas sugestões. Essa avaliação não é crítica. Ela cresce a partir do FOCO através de perguntas direcionadas tanto pra platéia quanto aos jogadores.

A avaliação verdadeira elimina críticas e julgamentos de valores e dissolve a necessidade de o professor/instrutor e/ou o jogador/aluno dominar, controlar, fazer preleções e/ou ensinamentos.

No texto improvisação a avaliação se realiza depois que cada time terminou de trabalhar com um problema de atuação, tentando esclarecer alguns problemas encontrados na resolução do ponto de concentração e remover a carga de ansiedade dos jogadores.

A confiança mútua torna possível para o aluno empenhar-se na realização de uma boa avaliação, sendo que quando ele está na platéia tem que avaliar os jogadores e, enquanto jogador tem que estar aberto às sugestões dos colegas.

Quando o aluno da platéia compreende seu papel, as linhas de comunicação entre a platéia e jogador (e vice versa) são intensificadas.

Já em seu livro *Jogos teatrais para a sala de aula*, Spolin identificará alguns pontos que vão além da contextualização e explicação de seu método de jogos, mas busca ressaltar a importância do mesmo para a educação, apontando como um dos pontos a não utilização do jogo como meros passatempos, pois através deles é possível abordar conteúdos de diversas disciplinas, mas a sua aplicação não se restringe a isso, é como ela cita:

Através do brincar, as habilidades e estratégias necessárias para os jogos são desenvolvidas. Engenhosidade e inventividade enfrentam todas as crises que o jogo apresenta, pois todos os participantes estão livres para atingir o objetivo do jogo a sua maneira. (SPOLIN, Viola, 2007, p. 30)

Nesse livro Spolin busca ressaltar a importância que cada jogo tem, e qual a sua atribuição na sala de aula, pois jogos não têm que ser dados aleatoriamente, eles são formas pedagógicas de se alcançar algum ponto que o educador vê que precisa ser trabalhado no grupo e não apenas como suporte pedagógico para se ter o que dar em sala de aula.

Ressaltando essas obras e buscando o gancho com os outros jogos que busquei identificar nesse trabalho, nota-se que o jogo teatral possui uma base nos jogos tradicionais,

sendo que muitos foram utilizados nos jogos adaptados por Spolin, mas nota-se também que o drama infantil e o faz-de-conta não são excluídos de forma alguma dos jogos teatrais, mas pelo contrário, são eles que dão a essência e muitas vezes a verdade no jogo cênico.

Além de ressaltar mais uma vez como o jogo está presente na humanidade e faz parte de sua construção enquanto ser vivo. Os jogos mudam conforme a idade e a época, mas a sua essência permanece, que nada mais é do que divertir e, com essa ludicidade desenvolver e transparecer tantos pontos citados nesse capítulo.

4 ESPELHO, ESPELHO MEU.

Lili vive no mundo do faz-de-conta.
Faz de conta que isso é um avião, zum...
Depois aterrizou em pique e virou trem
Tuc,tuc,tuc,tuc...
Entrou pelo túnel chispando.
Mas debaixo da mesa havia bandidos.
Pum! pum! pum! pum!
O trem descarrilhou. E o mocinho? Meu Deus!

No auge da confusão, levaram Lili para a cama a força.
E o trem ficou tristemente derribado no chão,
fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha.

Lili inventa o mundo

Mário Quintana

Este poema ilustra a minha vivência na creche e, foram alguns pontos nele citados que despertou em mim a vontade de realizar jogos teatrais com crianças de três a quatro anos. Esses pontos estarão exemplificados no decorrer desse capítulo em que contarei toda a minha vivência, as descobertas, inquietações, vontades e, por fim, o resultado disso tudo aliado a minha aprendizagem enquanto educadora.

Tudo iniciou em 2007 quando fui realizar o teste para ser bolsista da creche. Eu não fui chamada de primeira, mas, em fevereiro de 2008 recebi uma ligação solicitando a minha presença nessa instituição. Foi feito então o meu contrato de 2 anos como bolsista remunerada pela PROAD, trabalhando 30 horas semanais no período matutino.

Cheguei um pouco acanhada e fui descobrindo pouco a pouco como lidar com o espaço, com as crianças e com os outros educadores. Iniciei o semestre no agrupamento I e na área de brinquedos e brincadeiras, foi aí que me apaixonei por essa área, permanecendo mais um semestre. No segundo semestre formamos um grupo em brinquedos e brincadeiras de apenas bolsistas, e acredito que pelos três não terem tanto conhecimento, foi o que fez surtir

mais efeito nas atividades, pois estávamos em busca constante de novas formas de brincar, sendo que cada um trazia muitas idéias e íamos junto à coordenadora pedagógica sistematizando-as para enfim, serem aplicadas. Essas atividades estavam inseridas dentro de um projeto maior sobre literatura infantil.

Eu, Frederiko e Taizy (os três participantes da área) gostávamos de propor atividades em que o faz-de-conta estivesse presente no jogo, acredito que esse foi o nosso foco durante o semestre, não esquecendo de aliar às histórias infantis. Há duas vivências que eu gostaria de relatar, pois elas foram as propulsoras de todas as minhas inquietações e vontades inserindo os pontos em comum aos do poema, sendo que uma ocorreu durante a atividade e a outra na vivência cotidiana com as crianças.

Dentro do projeto, as pessoas da atividade de linguagem haviam trabalhado o saci pererê, então nos indagamos de como poderíamos aliar a história do saci com algum jogo, foi então que uma idéia surgiu: fazer uma caça ao saci! Pois ele é a pessoa mais difícil de caçar e se tem toda uma estratégia, que é arrancar o gorro e o prender na garrafa, conseguindo assim, aliar a história que já foi contada às crianças ao jogo.

Preparamos toda a creche, de início bagunçamos a sala de livros, eram livros para todo lado, o sofá estava virado, o banco estava com as pernas para o ar, e aliado a esses elementos, havia uma panela jogada lá no meio da sala e do lado um gorro vermelho. As crianças iam chegando na creche e iam se deparando com essa sala, elas nos chamavam e diziam: *Olha lá que bagunça! Acho que foi o saci!, Ah, mas eu pego esse saci!, Que saci custoso!*, Eles explicitavam a vontade que estavam de pegar esse saci danado e ficavam comentando pelos corredores e isso só aumentou quando o cozinheiro da creche foi perguntar se alguém sabia onde estava sua panela, pois a cozinha estava uma bagunça! As crianças deduraram o saci e pediram para ir procurar esse danadinho, mas explicamos que poderíamos procurá-lo, mas tinha que ser mais tarde, pois era o momento delas lavarem as mãos e irem comer (colação). Enquanto as crianças comiam, nós fazíamos pegadas de saci por toda a creche. Era pé negrinho por todos os locais, sendo que em cada lugar havia uma pista e uma prenda que as crianças teriam que fazer para irem ao próximo ponto e encontrar o saci. Após o lanche matinal elas iam deparando-se com as pegadas, e iam aumentando os comentários e a vontade de caçá-lo. Era nítido o brilho no olhar dessas crianças ao perceberem esses detalhes e crível o quanto isso despertava sensações e emoções em cada um. Depois de escovarem os dentes, as chamamos para iniciar a atividade que seria procurar o dono de tanta bagunça. Fomos seguindo as pegadas e encontrando as pistas, como: *eu passei por aqui, mas para*

continuar vocês devem dar três cambalhotas e assim, ia se seguindo até a última pista que era pular de um pé só até a entrada da creche.

Elas se envolveram bastante e, quando estávamos no final do percurso, a moça da limpeza nos contou que havia jogado uma peneira no saci, retirado o seu gorro e que havia o prendido em uma garrafa e a escondido no parquinho. As crianças dispararam a correr e a procurar esse saci em todos os cantos do parque, até que uma delas encontrou. Os outros vinham correndo para ver esse negrinho baguncento, alguns ficaram com medo, outros danavam com o saci, alguns queriam soltá-lo, mas todos acreditavam que dentro daquela garrafa havia um saci de verdade. Esse foi o meu primeiro ponto observado: **o poder das crianças de fazer as coisas se tornarem críveis através do faz-de-conta e como isso mexia com suas emoções e atitudes.**

A outra vivência ocorreu no pátio II da creche, em que as crianças estavam pegando o pino de boliche, colocando nas costas e dizendo que eram soldados e lutavam entre si, e outras haviam modificado a roda da motoca, colocando-a para cima e transformando aquele novo objeto em uma máquina de sorvete. Foram nessas e em muitas outras vivências que percebi o segundo ponto: **as ressignificações e a apropriação de símbolos que elas conseguem dar a objetos ou até mesmo na ausência deles.**

A partir desse ponto fui me indagando, pois já que as crianças tinham essa vivência tão presente em seu cotidiano, porque o medo de tentar aplicar jogos teatrais a idades tão inferiores as de 6 e 7 anos, como é proposto por Viola Spolin? Algumas pessoas duvidavam que isso era possível, e um dos pontos levantados é que elas não conseguiriam se ater aos jogos, pois eles possuíam **regras**. Aí foi outro ponto que passei a observar nessas crianças e fui notando que nas atividades, alguns educadores propunham jogos populares e elas conseguiam brincar, respeitando essas regras contidas nos jogos e nas brincadeiras. No pátio elas davam regras umas as outras, modificando e criando outras em grupo. Então com a junção desse terceiro ponto aliado aos outros dois, fui acreditando que poderia ser possível aplicar jogos teatrais as crianças de três a quatro anos. E essa vontade foi ressaltada quando a minha co-orientadora Ana Paula, que na época era minha colega de trabalho, veio me propor para que trabalhássemos juntas em um projeto de aplicação de jogos teatrais, foi então que juntamos as idéias e decidi realizar essa experiência durante a matéria de estágio III, definindo também que este seria o meu tema de trabalho de conclusão de curso. Foi nesse momento que chamei o professor Robson para ser o meu orientador e ele aceitou! Sentamos e sistematizamos o esqueleto do meu TCC e ele já me pediu o pré-projeto, sendo que isso tudo ocorreu no segundo semestre de 2008 e, em novembro desse mesmo ano eu já havia esboçado

o queria trabalhar e, até março em que começariam as aulas, eu fui lendo e amadurecendo o que queria propor às crianças.

Fui observando que muitas vezes o medo de tentar e as barreiras impostas a educação infantil, sempre ressaltando que as crianças não conseguem isso ou aquilo, podem ser quebradas **fazendo!** E essa foi a minha meta, descobrir se era ou não possível.

Quando a matéria de Estágio III iniciou mais duas colegas quiseram adentrar ao meu projeto de educação infantil, sendo que cada uma trabalharia o seu ponto específico, mas sem dissociar ao das outras duas. Eu queria adaptar e realizar jogos teatrais com as crianças, a Valéria decidiu que queria trabalhar a contação de histórias, enquanto a Liliane iria desenvolver um projeto musical. Juntamos todas essas idéias e trabalhamos os três elementos em todas segundas, quartas e sextas-feiras dos meses de abril, maio e junho, no horário das 15 horas e 30 minutos às 17 horas. Em um momento anterior planejávamos o que iríamos desenvolver, sempre pontuando que o trabalho teria que ter uma continuidade e não serem apenas jogos soltos. Não tínhamos como finalidade uma montagem final, mas devido o rigor da disciplina, tínhamos que mostrar o que trabalhamos durante o semestre, foi então que optamos por uma aula expositiva.

O estágio ganhou o seguinte esqueleto:

1º - Trabalho de conhecimento - entre crianças e educadores, estabelecendo também descobertas corporais através de estímulos;

2º - Trabalho com histórias – utilizando jogos, bonecos e construções de histórias coletivas;

3º - Trabalho com personagens – através de jogos, criação de fantoches e brincadeiras com o faz-de-conta.

Esse esqueleto não foi rigorosamente seguindo de um passo para outro, sendo que, quando estávamos trabalhando o conhecimento, houve também alguns jogos de histórias, pois estávamos estagiando três pessoas com projetos distintos, mas que se fundiam em um fim comum, que era trabalhar teatro com essas crianças.

Houve um problema inicial, pois o prédio da Creche passava por reforma e estava então atendendo em uma casa, que era pequena para o tanto de educadores e crianças. Os educadores optaram por não haver estágio naquele local, pois não caberia estagiários, devido o pequeno espaço destinado à instituição. Mas, por sermos poucas pessoas e pelo turno da tarde ser mais esvaziado, foi permitida a nossa atuação.

No primeiro dia propusemos alguns jogos de conhecimento¹⁵, para que todos se conhecessem, pois havia duas educadoras novas: Liliane e Valéria. As crianças mostraram-se intimidadas e participavam com bastante vergonha no jogo. O jogo era o seguinte: fazíamos uma roda e cada criança se apresentava e, seguido de seu nome um gesto seria executado e todos imitariam. Surgiram alguns gestos como giro de bailarina, gestos de acanhamento, jóias e tchauzinhos. Depois sentamos em roda e fomos construindo uma história grupal, em que todos davam a sua contribuição. Nesse jogo as crianças ficaram mais participativas e queriam acrescentar muitas coisas à história.

Depois iniciei um trabalho com jogos de percepção corporal, buscando inicialmente estimular alguns sentidos e transpô-los no corpo através de reações. No primeiro dia as crianças com olhos vendados recebiam vários contatos em seus corpos e teriam que demonstrar o que cada contato representava para elas através de movimentos e de expressões faciais, tendo que adivinhar o que era aquilo que estava sendo encostado em seu corpo. Algumas crianças tinham satisfação em receber algumas texturas. Um garoto adorou quando encostei um pouco de tinta em seu braço, ele adivinhou na hora e quis colocar a mão toda, espalhando essa tinta pelo corpo todo. Já outra garota não gostou do contato com a lixa, ela disse que esta era muito dura. As expressões corporais e faciais de satisfação ou insatisfação eram notórias de criança para criança, sendo que ao final todas elas experimentavam todas as texturas, sempre realçando: esse é muito frio! Esse é ruim de passar a mão! Esse é fofinho, entre outros. As texturas utilizadas foram: tinta, algodão, lixa, gelo, água e areia.

O segundo jogo realizado, as crianças com os olhos vendados tinham que adivinhar o que estava saboreando, sendo que elas sempre ressaltavam o gosto, apontando se era azedo, doce, faziam caretas ou apreciavam aquele alimento. Foi muito engraçado observar que algumas crianças não gostam de verdura e legumes no almoço, mas durante a atividade quando foi experimentado um tomate elas faziam fila querendo experimentar também. Algumas pediam mais ou se recusavam a experimentar de novo. Foi muito interessante quando se experimentou o adoçante, a criança que tinha que adivinhar disse que era igual o açúcar, mas era aquilo que colocava no café e ficou pensando no nome até que adivinhou! Os alimentos degustados foram: açúcar, adoçante, banana, tomate, café, sal e limão. Buscando uma variação entre os vários tipos de sensações, como azedo, doce, salgado e amargo.

O estímulo sonoro foi aliado à construção de uma história junto às crianças. Primeiro as crianças se posicionaram em círculo e fui apresentando vários sons a elas e estas

¹⁵ Os planos de aula estão em forma de ppp's (planejamento, processo e produto) e seguem em anexo no trabalho.

tinham que dizer com o que se parecia aquele som. Após os dados colhidos, montamos uma história com eles, sendo que ao finalizar a história, esta era recontada e as crianças reproduziam os sons que iam aparecendo durante a mesma. Foi uma experiência muito preciosa, as crianças se envolveram bastante e a história conseguiu estimular a criatividade deles e ter uma sincronia, com início, meio e fim. Os sons buscados foram através de alguns instrumentos de percussão e outros alternativos, como duas colheres se batendo, gotas pingando em um recipiente, entre outros.

O estímulo visual foi feito de forma contrária, ao invés de se estabelecer contatos visuais, as crianças tinham os olhos vendados, iniciando o jogo da cabra-cega. Era divertido e ao mesmo tempo interessante notar como a falta de um sentido tão importante repercutia em seus corpos, havia o desequilíbrio, o passo era mais cauteloso, as mãos tomam a frente do corpo e a insegurança de andar era presente. Mas ao mesmo tempo havia a satisfação da criança em conseguir andar, mesmo com os olhos vendados e quando ela conseguia pegar a outra criança, o tocar estava presente e através de algumas características corporais da que foi pega, a pegadora tinha que adivinhar, sendo que a maioria descobriu.

O olfato foi estimulado durante uma atividade de massagem, em que várias essências corporais foram utilizadas. As crianças deitavam-se nos colchonetes com os olhos fechados e eram massageados com óleos perfumados. Essa atividade além de relaxar, estimulava a criança em sentir não só os cheiros, mas ter uma percepção corporal. Elas adoravam ajudar a massagear e sempre perguntavam ao amigo se ele estava gostando. É uma troca de carinho e de toques muito significativa. Nenhuma criança se recusou a fazer a atividade e foi um momento muito relaxante e tranquilo.



FOTOS 16 e 17 – Atividade ocorrida no dia 25/05/2009.

Após esses estímulos corporais através dos sentidos, busquei trabalhar alguns jogos de histórias e aliados a eles o contato com bonecos e fantoches.

O jogo “Eu fui pra lua”, acabou sendo adaptado por eles mesmos, iniciamos observando o céu, até que começou o jogo. Uma educadora disse: “Ai, se eu fosse pra essas nuvens eu levaria uma boneca!”, foi então que um dos garotos correu para trás de um murinho e surgiu dizendo: “Se eu for pra nuvem vou levar esse bolo de chocolate!” e simulava que havia um bolo em suas mãos, a partir daí cada criança corria para trás desse murinho, sendo que cada uma levaria alguma coisa diferenciada e representavam o que iam levar através de gestos, soltando a imaginação.

Outro jogo com história que foi muito significativo é o de construção de uma história coletiva através do jogo *História Continuada* que está no fichário da Viola Spolin (2001). As crianças souberam respeitar a sua vez e cada um foi dando sua contribuição à história que ganhou gigantes, carros, cavalos e princesas como enredo¹⁶.

Houve a construção de fantoches com saquinhos de papéis, balões e jornais.



FOTOS 18, 19, 20, 21 - Fotos referentes ao dia 15/05/2009.



¹⁶

A história construída segue-se em anexo.

Quando construímos com saquinhos de papéis, fui perguntando que personagem era aquele, e então uma garotinha disse que a dela era a chapeuzinho vermelho, e com esse dado os outros foram montando a história, contando que um era o lobo, o outro o caçador, a outra a vovozinha e tinha até um monstro no meio! A história surgiu através deles e os próprios começaram a introduzi-la no jogo, cada um representando o seu papel. O garoto que era o lobo engrossava a voz para falar e corria sem parar atrás da vovó, até que o que fazia o caçador surgiu e impediu, travando uma luta entre os personagens. O trabalho com fantoches e bonecos foi muito significativo para as crianças, elas conseguiam dar nomes e características a eles, construindo conjuntamente aos educadores e entre elas histórias por elas criadas.



FOTOS 22 e 23 - Aula do dia 18/05/2009.

Houve um dia em que sentamos em roda e foi apresentado um príncipe às crianças, então um garoto disse que queria ser esse príncipe e, quando ele iniciou a história, correu para trás de uma mesa e manipulava o boneco de lá, modificando a voz e contando que uma bruxa má havia jogado um feitiço sobre ele e este vira um sapo, até que uma garotinha começou a beijar um sapo que havíamos trazido, ele retomou uma história que havíamos apresentado a ele alguns dias anteriores. Foram momentos surpreendentes, que as crianças traziam novidades e se motivavam em realizar as atividades. No início havia uma resistência deles pararem as brincadeiras para irem até o local em que a atividade seria realizada, mas depois as crianças vibravam quando nos viam e sempre perguntavam o que seria proposto naquele dia.



FOTOS 24 e 25 - Fotos referentes ao dia 20/05/2009.



FOTO 26 - Atividade ocorrida no dia 18/05/2009.

Junto aos bonecos e fantoches, arriscamos aplicar alguns jogos como os três marinheiros e foi magnífico! As crianças se interagiam muito e o cumprimento de regras foi estabelecido. Elas se posicionavam nos times e eram elas que davam as idéias dos “quens”, “ondes” e “o quês”. Quando foi estabelecido o “quem” bombeiro, um garoto se tacou no chão fingindo de doente e os outros, junto às educadoras faziam os efeitos sonoros e acudiam-no, simulando um resgate. Surgiram personagens como bailarinas, robôs, bombeiros, leões, passarinhos, alguns lugares como sorveteria, supermercado, praça, ações de pular corda, lutar, beber leite, entre outros. Deixávamos as crianças adivinharem e elas acertavam todas!

Agregados a esses jogos, fizemos algumas brincadeiras de faz-de-conta, utilizando maquiagens e fantasias! As crianças adoravam e encaravam a personagem como tal, acreditavam fielmente que eram fadas, princesas, super-heróis e bailarinas.

Outro jogo que deu muito certo foi o *Seu mestre mandou*, em que uma pessoa era o mestre e ia direcionando ações cotidianas às crianças, como tomar banho, escovar os dentes, rir, cantar, entre outros, variando sempre quem era o mestre.

Por fim, fizemos uma aula expositiva a toda Creche/UFG, lembrando os jogos, os fantoches, as músicas e brincadeiras, sendo que para que isso ocorresse, as crianças se fantasiaram e se maquiaram, cada um escolhendo o que queria ser.



FOTOS 27 e 28 - Aula expositiva do dia 29/06/2009 – maquiagens e fantasias.

Fizemos então uma roda de pneus, em que a educadora Liliane simulou uma vovozinha, que ia introduzindo as brincadeiras, jogos e histórias que foram criadas durante o estágio. As crianças foram muito participativas e não se inibiram com a presença de pessoas durante a aula expositiva, terminando a aula com uma grande roda e a canção de algumas cirandas.



FOTOS 29 e 30 – Aula expositiva do dia 29/06/2009.



É muito importante valorizar aquilo que as crianças trazem e conseguir desenvolver através disso a atividade realizada na aula, pois isso representa muito para eles, é uma criação artística estimulada, mas que eles conseguem resignificar e dar suas contribuições.

Por isso é muito importante o educador estar presente e observar essas brincadeiras e saber como interagir com essa criança, pois aquele é o momento dela e, esse momento, é real e presente e foi isso que busquei aplicar durante o estágio, tendo base nos dois anos como bolsista na instituição.

Durante o estágio além de observar algumas posturas enquanto educadora, fiz observações como: o tempo da criança pequena é relativo ao seu envolvimento, algumas atividades duram muito e outras, pouquíssimos minutos, por isso é importante ter “cartas na manga”, levar jogos extras e ir notando o que mais estimula e as envolve.

Há uma necessidade muito grande de que haja uma relação próxima a essas crianças, para que elas se envolvam e participem da atividade. Dificilmente elas se envolvem quando alguém que elas não conheçam aplica algum jogo ou realiza alguma atividade, sendo que essa afetividade vai sendo construída pouco a pouco, criando uma relação de confiança e segurança entre educador e criança.

Com essa experiência percebi que o educador de educação infantil se depara com um grande problema: resgatar o conhecimento estético sensorial expressivo, verbal e não verbal, procurando não focar em um ensino que despreza o conhecimento através da troca, da busca não só pelo real, mas pelo imaginário, pelo sonho, trazendo novas visões e percepções

às crianças, não só de mundo, mas delas mesmas, evitando assim, uma relação passiva e alienante, percebi então que o jogo é uma metodologia que faz com que esses ressaltos sejam alcançados.

A utilização de fantoches e de bonecos também foi muito rica, pois percebi que os mesmos dão voz aos desejos e sentimentos das crianças, sendo que muitas os utilizavam para repercutir momentos de braveza, carinho, para reproduzir falas que ouvem em seu dia-a-dia, entre outros.

Foram dados significativos e observa-se que dependendo do contexto e da forma que são aplicados os jogos, esses são possíveis de serem realizados com idades inferiores a de pré-escolas. O jogo dramático aliado ao jogo teatral, com utilização de variados recursos são possíveis de serem realizados e obter com essa mistura registros marcantes na vivência das crianças e como bagagem do próprio educador.

A brincadeira juntamente com a arte tem um papel primordial na vida da criança e devemos instigar e incentivar que elas brinquem e conheçam cada vez mais brincadeiras que muitos já nem se lembram mais, sendo esse brincar de maneira presente, em interação com outras crianças, com os adultos, ou apenas com o próprio brinquedo. Proporcionando assim, não apenas momentos lúdicos, mas juntamente a eles uma aprendizagem que acompanhará essa criança em todo o seu desenvolvimento.

Enfim, aproveitando aquilo que a criança nos traz, juntamente com elementos que apresentamos a elas, um projeto que parecia pequeno, pode tomar grandes proporções e enriquecer a vida desses alunos, apresentando-lhes **um mundo encantado não tão distante.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente gostaria de responder uma pergunta feita na introdução desse trabalho: “Então, considerando-se que o jogo é algo tão presente e humano, fazendo parte da vivência e existência infantil, porque não aplicar/desenvolver jogos teatrais em crianças no período da educação infantil?” (p. 10). Esse “porque” muitas vezes é respondido pelas seguintes soluções: eles são muito pequenos e não conseguem assimilar regras e combinados ou então, darão a seguinte justificativa: o que participará da vivência deles será apenas o jogo dramático e não o jogo teatral, entre outras, as quais considero possíveis de serem pensadas e refletidas, mas concluo com o término de uma orientação teórica e prática que, se você perceber quem são esses alunos e ir trabalhando aquilo que eles trazem, introduzindo pouco a pouco conceitos e jogos que envolvem o teatro, percebe-se que é possível sim, a aplicação de jogos teatrais a crianças bem pequenas, desde que você vá percebendo os limites das crianças e alguns dados como:

1- o tempo da criança é relativo, muitas vezes ela se envolverá por vários minutos em uma atividade ou poucos segundos a segurarão ali concentrada, pois depende da energia da criança no dia, pois elas refletem (agitadas ou muito quietas) aquilo que ocorreu em seu dia, seja em casa ou na creche, então se deve ter cartas na manga, ou seja, outras atividades preparadas que sigam a sua metodologia de ensino (o que você quer desenvolver junto às crianças naquele dia);

2- O teatro não pode ser visto em uma instituição apenas como algo lúdico. Ele é uma matéria como as outras e propõe aprendizados como as mesmas. Pois ele é capaz de desenvolver várias habilidades e conhecimentos, não só racionais, mas também sensitivos e corporais. Mas sem esquecer que o teatro não exclui o lúdico, pois fazer arte pode ser totalmente prazeroso e divertido, tornando assim o trabalho produtivo, mas sem ser algo imposto ao aluno.

3- Além da metodologia, deve-se entrar em questão o quesito afetividade, pois crianças bem pequenas precisam sentir segurança com o educador, dificilmente ela vai participar de algo proposto por alguém que ela não conheça.

4 – o jogo não deve ser algo que é imposto, mas que está ali para ser apresentado e experimentado, respeitando assim o tempo da criança, que de primeiro momento pode não querer participar da atividade, e, opta por apenas observar, percebendo que essa criança pouco a pouco vai cedendo ao processo de uma forma espontânea e não imposta.

5 – o jogo teatral também acarreta as características dos jogos, como: espaço limitado, tempo limitado, utilização do imaginário e da realidade, presença de regras (com liberdade para modificá-las), espaço para a manifestação ou vivência da ludicidade, livre escolha e é um ato sem previsão de resultados (caráter improdutivo).

Gostaria de apontar algumas metodologias que deram certo: as crianças adoram sentir novas sensações, então o trabalho sensorial, como o contato com diferentes texturas, pode provocar diferentes reações corporais. O uso de música e sons também é algo que dá muito certo. Aproveitar aquilo que essa criança traz, suas histórias, seus desejos, a brincadeira com o faz-de-conta, o uso de maquiagens e fantasias, sem perder o foco do teatro, pois o uso de fantasias pode ser apenas lúdico, mas ao trabalhar uma personagem, construindo uma história, o foco passa a ser teatral, sem perder a ludicidade. As crianças adoram trabalhar com fantoches e assumem muitos papéis sociais em suas brincadeiras, então é interessante apanhar esses dados para o trabalho. Elas gostam de participar de jogos, desde que esse seja atrativo a elas, então buscar sempre a atratividade, sempre planejando com antecedência e vendo o que pode instigá-las, sendo que isso só ocorrerá se você conhecer muito bem seus alunos.

Então, resalto mais uma vez a necessidade de se conhecer a instituição, quem a forma, que espaço é aquele, para que se possa ter uma contextualização do local em que irá trabalhar e perceber assim, que várias culturas, famílias, histórias, sensações e percepções irão ser diferentes de um espaço para outro, então o que deu certo em um local pode não dar em outro.

Percebi mais nitidamente, através dos estudos e da prática desenvolvida que o jogo pode e é um elemento importantíssimo enquanto recurso pedagógico, pois é algo presente na vivência do homem e que este o recorre para infinitas finalidades, inclusive para o teatro.

Pude também perceber como a presença do teatro deve e pode acompanhar o crescimento da criança, não sendo algo que é imposto, mas que está ali para ser apresentado e experimentado, podendo assim, não apenas formar atores, mas apreciadores e conhecedores dessa atividade artística. Observei que o jogo pode e é um elemento importantíssimo enquanto recurso pedagógico, pois é algo presente na vivência do homem e que este o recorre para infinitas finalidades, inclusive para o teatro.

Enfim, a junção daquilo que a criança brinca e investiga com o papel de mediação do professor, pode gerar grandes descobertas e vivências, que estarão para sempre seladas em suas experiências e orientarão a sua forma de relação com o mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus, 1985.
- ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças.** São Paulo: Summus, 1983.
- AMADO, João. **O universo dos brinquedos populares.** Coimbra: Quarteto, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Leituras no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança o brinquedo a educação.** Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAMARGO, Robson Corrêa. Jogos teatrais e seus paradigmas. In: [Sala Preta](#). São Paulo: [ECA/USP](#), 2002. v. 2, p. 282-289, 2002.
- CASCUDO, Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** 11ª ed. São Paulo: Global, 2001.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus 1987.
- CONFAEB - CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11, **Anais...** [S.I]: [S.n.] [entre 1990 e 2000]
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação.** São Paulo: Perspectiva, 1980.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- FERREIRA, M. C. Rossetti. **Os afazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1998.
- FERREIRA, Taís. **A Escola no Teatro e o Teatro na Escola.** Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FONSECA, Nayde Solange Garcia. **A criança e o jogo: das regras implícitas às regras explícitas.** Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.
- FONSECA, Nayde Solange Garcia. **Linguagem teatral na Educação infantil.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

GIL, Joao Pedro. **O significado do jogo na educação infantil**. Porto arte / ano: 1992 vol.: 3, num: 5.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orh.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1988.

KOUDELA, I. D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Brecht e o jogo teatral infantil**. São Paulo: Comunicações e Artes, 1990.

_____. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LANGER, Susanne Katherina Knauth. **Filosofia em nova chave: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LANGER, Susanne Katherina Knauth. **Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir de filosofia em nova chave**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LILLARD, A.S. **Pretend play skills and the child's theory of mind**. In Child Development, 1993.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus, 1980.

LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas: Papirus, 1989.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Vera Barros de. et al. **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Corder, 2002.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação.** Tradução Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan 1978.

PUPO, Maria Lucia de S. Barros. **No reino das desigualdades.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Diferentes abordagens em teatro-educação.** [S. l.: S. n.], 1986. (Artigo Digitado).

_____. **Para desembaraçar os fios.** Artigo a ser publicado pela revista “Educação e Realidade”, da UFRGS, São Paulo, 2005. (Texto Digitado).

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento do faz-de-conta à representação teatral.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.** Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1985.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator.** Tradução Pontes de Paula Lima. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VIGOSTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOSTSKI, L.S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

ANEXO A – Planos de aula em forma de ppp's – proposta, processo e produto.

ANEXO B – Calendário da Creche/UFG do segundo semestre de 2009.

ANEXO C – História criada pelas crianças do agrupamento III, durante o estágio de jogos teatrais, tendo como jogo proposto a “História Continuada” que ocorreu no dia 17/04/2009.

Proposta

Estabelecer um clima de conhecimento entre as estagiárias e as crianças, permitindo uma abertura para o desenvolvimento e cumprimento das tarefas, além de possibilitar um clima de afetividade entre ambos.

Processo

Primeiro fizemos uma roda e a estagiária Mariana apresentou as novas educadoras do estágio III, explicamos que desenvolveríamos atividades com eles todas segundas, quartas e sextas. Depois na própria formação da roda cada um ia se apresentando e, junto ao seu nome associava-se um gesto que caracterizasse a própria criança e em seguida todos tinham que reproduzir esse gesto.

Produto

As crianças num primeiro momento mostraram-se acanhadas e apenas umas três fizeram o gesto, mas todas reproduziam o gesto dos colegas. Alguns buscavam proximidade com as novas educadoras e outros evitavam o contato.

Proposta

Construir uma história continuada, em que cada criança contribui para a construção da mesma com elementos de seu imaginário.

Processo

Sentamos em círculo e a história foi iniciada pela educadora e, logo após, as crianças, uma por uma, foram dando suas contribuições.

Produto

Todas as crianças contribuíram para a formação da história e colocaram elementos como: super-heróis, princesas, monstros e até um gigante. Elas souberam esperar a sua vez e algumas se empolgavam mais e queriam dar mais contribuições.

Proposta

A partir de alguns instrumentos de percussão, que possuem sons diferentes, os alunos com os olhos fechados, associem esse barulho a coisas cotidianas ou que para eles tem semelhança e, com esses sons construirmos uma história.

Processo

Em círculo, as crianças de olhos fechados, iam recebendo estímulos sonoros que as educadoras faziam com instrumentos variados, como: tambores, chocalhos, sinos, apitos de madeira, lixas e pandeiro. Sempre perguntávamos o que esse som parecia e as crianças iam dizendo. A educadora anotava para que depois fosse construída uma história.

Produto

Conseguimos listar várias coisas que as crianças falaram, como: rena de natal, estrela, triângulo, tambor, gato, cachorro, cavalo, coruja, semente de laranja, barata, cigarra e trovão. Com esses dados construimos a história com as crianças e após a construção da mesma, elas recebiam os instrumentos e iam assumindo os papéis das personagens através dos sons.

Proposta

Trabalhar o sentido do tato para as crianças terem contato com diferentes texturas e, a partir daí expressarem-se corporalmente e facialmente. As crianças com olhos vendados recebiam vários contatos em seus corpos e teriam que demonstrar o que cada contato representava para elas através de movimentos e de expressões faciais, tendo que adivinhar o que era aquilo que estava sendo encostado em seu corpo.

Processo

Colocamos uma cadeira central em que uma criança por vez sentaria nela e teria os olhos vendados. Essa criança receberia em seu corpo alguma textura, sendo que as texturas utilizadas foram: tinta, algodão, lixa, gelo, água e areia. E a criança deveria adivinhar o que estava sendo encostado em seu corpo. Depois abríamos espaço para que as outras crianças sentissem todas as texturas em seus corpos.

Produto

Algumas crianças tinham satisfação em receber algumas texturas. Um garoto adorou quando encostamos em seu braço um pouco de tinta, ele adivinhou na hora e quis colocar a mão toda, espalhando essa tinta pelo corpo todo. Já outra garota não gostou do contato com a lixa, ela disse que esta era muito dura. As expressões corporais e faciais de satisfação ou insatisfação eram notórias de criança para criança, sendo que ao final todas elas experimentavam todas as texturas, sempre realçando: esse é muito frio! Esse é ruim de passar a mão! Esse é fofinho, entre outros.

Proposta

Trabalhar o sentido da degustação e observar como o gosto interfere no gestual e corporal das crianças, além de buscar a percepção corporal delas através da degustação de diferentes coisas.

Processo

Colocou-se uma cadeira central e cada criança dirigia-se a ela e tinha os olhos vendados, sendo que eram oferecidos para a degustação diferentes alimentos, como: açúcar, adoçante, banana, tomate, café, sal e limão. Buscando uma variação entre os vários tipos de sensações, como azedo, doce, salgado e amargo. Ao final de cada experimentação as crianças tinham que adivinhar que alimento era aquele e discorrer se era azedo, doce, etc. E todas experimentavam no final da atividade.

Produto

Essa atividade teve total interação das crianças, todas participaram e ressaltaram suas experiências. Elas sempre ressaltavam o gosto, se era azedo, doce, faziam caretas ou apreciavam aquele alimento. Foi muito engraçado observar que algumas crianças não gostam de verdura e legumes no almoço, mas durante a atividade quando foi experimentado um tomate elas faziam fila querendo experimentar também. Algumas pediam mais ou se recusavam a experimentar de novo. Foi muito interessante quando se experimentou o adoçante, a criança que tinha que adivinhar disse que era igual o açúcar, mas era aquilo que colocava no café e ficou pensando no nome até que adivinhou.

Proposta

Estimular a percepção visual das crianças, tanto com a falta quanto na presença da mesma através do jogo da cabra-cega e da apresentação de um caleidoscópio.

Processo

O estímulo visual foi feito de forma contrária, ao invés de se estabelecer contatos visuais, as crianças tinham os olhos vendados, iniciando o jogo da cabra-cega. Após esse jogo foi lhes apresentado um caleidoscópio, que várias imagens eram formadas com o movimento do brinquedo, desenvolvendo assim interações com a falta e a presença da visão.

Produto

Era divertido e ao mesmo tempo interessante notar como a falta de um sentido tão importante repercutia nos corpos das crianças, havia o desequilíbrio, o passo era mais cauteloso, as mãos tomam a frente do corpo e a insegurança de andar era presente. Mas ao mesmo tempo havia a satisfação da criança em conseguir andar, mesmo com os olhos vendados e quando ela conseguia pegar a outra criança, o tocar estava presente e através de algumas características corporais da que foi pega, a pegadora tinha que adivinhar, sendo que a maioria descobriu. Todos participaram e adoraram a presença do caleidoscópio, as imagens que esse brinquedo formava e o movimento para que esse funcionasse. Foi uma atividade que deu muito certo e foi produtiva.

Proposta

Estabelecer o contato das crianças com a confecção de personagens através de saquinhos de pipoca, canetinhas e pedaços de lã, que se transformariam em fantoches de papel.

Processo

Sentadas nas mesinhas cada criança recebeu um saquinho de pipoca, canetinhas e lã, então foi explicado que com esses materiais elas iriam confeccionar fantoches. As crianças começaram a desenhar nos saquinhos os olhinhos, o nariz e a boca da personagem e, conforme iam desenhando, já estavam pensando em que personagem ia se transformar esse fantoche. Por último montariam uma história com os fantoches confeccionados.

Produto

Quando construímos os fantoches com saquinhos de papéis, fomos perguntando que personagem era aquele, e então uma garotinha disse que a dela era a chapeuzinho vermelho, e com esse dado os outros foram montando a história, contando que um era o lobo, o outro o caçador, a outra a vovozinha e tinha até um monstro no meio! A história surgiu através deles e os próprios começaram a introduzi-la no jogo, cada um representando o seu papel. O garoto que era o lobo engrossava a voz para falar e corria sem parar atrás da vovó, até que o que fazia o caçador surgiu e impediu, travando uma luta entre os personagens.

Proposta

Criação de uma história a partir do figurino e de maquiagens.

Processo

Vestimos as crianças com figurinos e maquiagens, esses figurinos eram de super-heróis, fadas, princesas e palhaços, sendo que eram eles que escolhiam. Depois fizemos a maquiagem. Quando todos estavam prontos iniciamos a história, em que eles eram as personagens atuantes.

Produto

Todos escolheram suas roupas e adoraram estar personificados, sendo que assumiram posturas das personagens escolhidas e criavam a história junto das educadoras. Foi uma criação livre, em que todos participaram e deram suas contribuições.

Proposta

Construção de fantoches com o uso de balões.

Processo

Cada criança escolheu uma cor de balão e foram entregues a elas junto a ele, canetinhas para que elas desenhasssem uma personagem, construindo assim um fantoche.

Produto

Todas as crianças participaram, uma criança iniciou o diálogo e todas as outras deram continuidade com os seus respectivos personagens.

Proposta

Utilizar bonecos para a construção de uma história e para que eles possam manuseá-los.

Processo

Sentamos em um círculo e as estagiárias contaram a história do príncipe que havia virado sapo. Depois cada criança pegava um boneco e assumia a história, contando cada um do seu jeito.

Produto

A história construída pelas crianças iniciou no formato de um círculo, mas uma delas, que escolheu o príncipe, correu para trás de uma mesa e começou a manuseá-lo naquele local, reproduzindo até uma outra voz para a personagem. E assim a aula continuou com as crianças criando histórias e utilizando as mesinhas como apoio para seus bonecos.

Proposta

Criar uma história com vários bonecos.

Processo

Foram apresentados alguns bonecos, como: Woody (Toy Story), cinco dedoches (duendes), um pirulito de isopor, uma lua, um sol e a boneca Betinha. Primeiramente contamos a história da Betinha que era uma boneca que gostava muito de conversar e, depois cada criança ganhou um boneco e construiu sua própria história.

Produto

Na história criada todos tomaram postura de personagem. Uma criança era a princesa Betinha e a outra era o pai da boneca. As crianças que assumiram os dedoches deram personalidades diferentes para cada duende. Outros assumiram o sol e a lua, sendo que enquanto um aparecia o outro se escondia. Eram situações construídas por eles, mas com estímulos das educadoras.

Proposta

Utilização da música para estímulos corporais.

Processo

Através de instrumentos, como: violão, tambor e chocalhos, as crianças iam construindo movimentos para cada toque musical.

Produto

Conforme as estagiárias tocavam, as crianças iam dando movimentos e até ações para cada música e toque. Fizeram corpo de monstros, cobras, pássaros, além de se movimentarem bastante pelo espaço.

Proposta

A proposta foi através da massagem, proporcionar o contato entre os colegas e o estímulo do olfato com vários aromas nos óleos de massagem, como: camomila, erva doce, entre outros.

Processo

As crianças deitaram em colchonetes e iniciamos então a massagem. Sendo que esta era feita pelos educadores e pelas próprias crianças. Essa massagem era introduzida com óleos de vários aromas diferenciados.

Produto

Essa atividade além de relaxar, estimulava a criança em sentir não só os cheiros, mas ter uma percepção corporal. Elas adoravam ajudar a massagear e sempre perguntavam ao amigo se ele estava gostando. É uma troca de carinho e de toques muito significativa. Apenas uma criança se recusou a fazer a atividade e foi um momento muito relaxante e tranquilo.

Proposta

Jogo de memorização e de criação de elementos para a história.

Processo

Em círculo, sentados, uma estagiária começou a contar que sempre sentiu vontade de visitar a nuvem e, quando fosse até lá, levaria um saquinho de pipoca. Assim, foi perguntando para as crianças o que elas levariam, sendo que um deles correu para trás de um murinho e saiu de lá contando que levaria um bolo de chocolate. Os seguintes fizeram o mesmo trajeto e saíram de lá com coisas diferentes para levar à nuvem.

Produto

Surgiram várias idéias, mas a atividade foi curta e acabou bem rápido.

Proposta

Apresentar uma boneca de pano denominada Daniela e através dela criar uma história junto às crianças.

Processo

Uma educadora posicionou-se atrás de uma mesinha e apresentou a boneca, contando a sua história. No decorrer da história as crianças poderiam participar, respondendo as perguntas, cantando junto com a personagem e acordando-a quando esta dormia. Depois houve uma abertura às crianças para que elas tivessem a oportunidade de manusear a boneca, contando outras histórias.

Produto

As crianças escutaram atentas a história da boneca que adorava dormir e tentavam acordá-la gritando o seu nome. Elas respondiam muito bem a tudo que foi proposto e estavam ansiosos para encostar na boneca, manuseá-la e contar as suas histórias. Surgiram a partir daí várias interações entre as crianças e a boneca.

Proposta

Criar ações do cotidiano com foco no jogo seu mestre mandou.

Processo

Uma das estagiárias ia dando as ações, seu mestre mandou rir, chorar, tomar banho, brincar e assim foram se desenvolvendo as ações, sendo que as crianças iam assumindo o papel do mestre.

Produto

As crianças interagiram bastante com a proposta, utilizando o espaço e desenvolvendo bem as ações guiadas pelo mestre.

Proposta

Trabalhar com imagens que simulem ações propostas pelas crianças através do jogo estátua.

Processo

Iniciamos com alguns alongamentos e depois partimos para o jogo, em que as crianças na hora da estátua deveriam reproduzir alguma ação.

Produto

Nesse dia as crianças estavam muito agitadas e apenas duas participaram da atividade, outras queriam apenas correr, então, propomos a música da pipoca que eles se interessaram bastante e participaram por bastante tempo.

ppp do dia 05/06/2009**Proposta**

Apresentar às crianças cantigas de roda que eram cantadas antigamente, havendo uma interação entre elas e com as educadoras.

Processo

Em roda cantamos algumas músicas como: em baixo da laranjeira, samba crioula, vai vai neném, a canoa virou, piranha e tango calango tango.

Produto

Todos deram as mãos e cantamos em roda todas as músicas. As crianças conheciam algumas e pediam para que falássemos seus nomes. Foi muito divertido e teve a participação de todos.

ppp do dia 08/06/2006**Proposta**

Festa com fantasia culminando num jogo de faz de conta.

Processo

Levamos várias fantasias, sendo que as crianças escolhiam quais personagens queriam ser, como: homem-aranha, batman, princesa butterfly, branca de neve, onça, palhaço e Esmeralda.

Todos se vestiram e, em seguida, fomos perguntando coisas sobre as personagens. Depois ligamos músicas e fizemos uma festa com fantasias.

Produto

Todos se entusiasmaram com as fantasias e foram criando suas histórias e interagindo uns com os outros. De repente o príncipe Pedro estava de mãos dadas com a princesa Clara. O homem aranha e o Batman iniciaram um luta com espadas. O palhaço brincava de pique-pega com a princesa Butterfly, a onça e a Esmeralda.

Proposta

Buscar os elementos de cena: o que, onde e quem através do jogo dos três marinheiros.

Processo

Iniciamos aprendendo a música dos três marinheiros e depois dividimos em dois grupos. As crianças participavam dando idéias dos quens, ondes e o quês e através do jogo iam passando o que tinham decidido e os outros tinham que adivinhar. Um garoto ao conhecer a música se recusou a brincar, mas quando o jogo iniciou ele decidiu jogar.

As crianças desenvolveram ações como: beber leite, escovar os dentes, acordar, criaram personagens como: bombeiros, robôs, cozinheiros e pássaros, os locais foram: praça, sorveteria, supermercado e zoológico.

Produto

Houve muita interação e todos participaram, dando suas idéias e construindo corporalmente os elementos teatrais.

Proposta

Apresentar às crianças uma fada diferente para que elas contem histórias com essa boneca.

Processo

Montamos uma caixa de onde a fada sairia para falar com as crianças, sendo que uma estagiária narraria a história e a outra manusearia a Raiozinho de Prata. As crianças ficaram sentadas de frente à caixa e foi-se contada a história daquela personagem.

Produto

As crianças interagiram com a boneca, contando histórias e fazendo perguntas a ela.

ppp do dia 17/06/2009**Proposta**

Continuação do jogo três marinheiros com a ciranda como aquecimento.

Processo

Iniciamos a aula com a ciranda, em que cantávamos a música Abre a Roda tindoletê, em que as crianças iam realizando gestos através da música.

Depois foram formados dois grupos: o dos meninos com as educadoras Mariana e Liliane e das meninas com as educadoras Valéria e Miriã.

Trabalhamos novamente os elementos teatrais, que as crianças iam propondo ao jogo. Os alunos criaram um roteiro de ações como: andar de bicicleta, na praça, um gato tomando leite na cadeira, surfando na praia e um homem aranha salvando vidas. Cada uma tendo ações características que as crianças criavam.

Produto

O jogo se desenrolou tranquilamente, mas teve pouca duração, pois as crianças se dispersaram rapidamente.

Proposta

Utilização da maquiagem artística que irão dar características de personagens às crianças e que irão permitir que elas entrem no faz de conta, assumindo posturas de personagens.

Processo

Levamos maquiagens e pintamos os rostos das crianças, conforme cada um ia pedindo. As idéias que surgiram foram: super-heróis, onça, princesas e uma bruxa. Na medida em que iam ficando prontas, elas iam interagindo e assumindo posturas das personagens. Criamos histórias e brincamos bastante.

Produto

As crianças queriam várias personagens e se entusiasmaram ao saber que seriam pintadas. É uma atividade que dá muito certo e elas se envolvem bastante.

Proposta

Confeccionar um boneco com tampinhas de garrafas para ser utilizado na próxima aula.

Processo

Com barbante, tampinhas, uma varinha, bolinha de isopor e canetinhas ensinamos as crianças a colocarem as tampinhas furadas no barbante para fazer o corpo do boneco e com a bolinha de isopor fizemos o rostinho. Dando assim corpo ao boneco que foi finalizado pelas educadoras.

Produto

As crianças se envolveram bastante e todas queriam ajudar na construção do boneco que nomeamos de Gregório.

Proposta

Criar com o boneco confeccionado na aula anterior (Gregório) situações do cotidiano das crianças.

Processo

Primeiramente foi apresentado o boneco pronto às crianças e foi-lhes indagado o que esse boneco poderia fazer aquele dia que elas fazem em seus cotidianos. Dando oportunidade a elas de dar ações ao boneco.

Produto

A primeira ação que as crianças escolheram foi o banho, eles então simularam um rio imaginário e o boneco tomava banho nesse local. Eles lavaram os pés, a barriga, as costas, o bumbum e o cabelo do Gregório. Depois este foi jantar e comeu batata frita e um monte de doces. E por último o boneco dormiu, acordou e dançou. Elas simularam todas as ações com o corpo do boneco e foram elas que criaram toda a trajetória do Gregório.

Proposta

Ensairemos com as crianças algumas das atividades que mais deram certo para serem apresentadas na segunda-feira para a finalização do estágio III.

Processo

Fizemos um círculo e recapitulamos o que havíamos construído com as crianças durante o semestre, anotando o que havia sido mais significativo para elas e, depois refizemos essas atividades com elas.

Produto

Algumas crianças se dispersaram, mas outras ficaram entretidas nas atividades, queriam contar histórias, escolher os figurinos, fazer maquiagens, elas lembraram-se de todos os bonecos e foi muito interessante perceber o quanto estes ficaram registrados em suas memórias.

AGOSTO – 14 dias letivos / Atividades Pedagógicas							
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	
						01	03 a 07 – Semana de Formação de Bolsistas/Férias Coletivas 12,13 e14 – Organização do espaço e planejamento semestral 17 – Início das atividades com as crianças 26 e 27 – II Mostra de Livro da Creche/UFG
02	03	04	05	06	07	08	
09	10	11	12	13	14	15	
16	17	18	19	20	21	22	
23	24	25	26	27	28	29	
30	31						
SETEMBRO – 21 dias letivos / Atividades Pedagógicas							
		01	02	03	04	05	01 – Reunião de Pais 07 – Feriado da Independência do Brasil 08 à 10 – Mudança para a Creche 11 – Parada Pedagógica 23 e 24 – Oficinas Pedagógicas com as Famílias
06	07	08	09	10	11	12	
13	14	15	16	17	18	19	
20	21	22	23	24	25	26	
27	28	29	30				
OUTUBRO – 21 dias letivos / Atividades Pedagógicas							
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	
				01	02	03	05 a 08 – Comemoração Semana da Criança 12 – Feriado - Padroeira do Brasil
04	05	06	07	08	09	10	
							09 – Parada Pedagógica

História construída pelas crianças do agrupamento III, durante o estágio de jogos teatrais, tendo como jogo proposto a “História Continuada” que ocorreu no dia 17/04/2009.

1º História.

Era uma vez uma menina bem sabida, que ia na creche todo dia. Ela brincava, batia nas crianças e os meninos choravam. Um dia uma menina a chamou de burra, aí ela percebeu que era errado bater e então parou.

2º História.

Era uma vez um gigante que encontrou uma cobra que mordeu ele, e ele chorou.

Teve uma vez que fui no zoológico com a Mariana e vi a cobra que mordeu o gigante, só que estava chovendo e fiquei gripada.

Eu também fui no zoológico, e foi isso que aconteceu com o gigante.

Ele chorou muito.

Ele foi andando bem assim... (a criança imitou como o gigante andou depois de ter levado a mordida, sem esquecer que ele estava chorando muito).

O pé dele é grandão!

É mesmo! Do tamanho de uma pedra.

Eu acho que estou ouvindo um barulho de cobra! Vamos fugir?

(As crianças então saíram correndo e gritando com medo da cobra).