

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA CULTURAS ESCOLARES E LINGUAGENS

ROGÉRIO LUÍS BAUER

**OS JOGOS TEATRAIS COMO POTENCIALIDADE PARA A ALFABETIZAÇÃO
NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: DOS ENSAIOS AO PROCESSO DE CRI(AÇÃO)
DE PROFESSORAS E CRIANÇAS PROTAGONISTAS**

CUIABÁ-MT

2021

ROGÉRIO LUÍS BAUER

**OS JOGOS TEATRAIS COMO POTENCIALIDADE PARA A ALFABETIZAÇÃO
NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: DOS ENSAIOS AO PROCESSO DE CRI(AÇÃO)
DE PROFESSORAS E CRIANÇAS PROTAGONISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – *Campus* Cuiabá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Culturas Escolares e Linguagens.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bárbara Cortella Pereira.

CUIABÁ-MT

2021

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

B344j Bauer, Rogério Luís.

Os jogos teatrais como potencialidade para a alfabetização na perspectiva discursiva : Dos ensaios ao processo de cri(ação) de professoras e crianças protagonistas / Rogério Luís Bauer. -- 2021

160 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Bárbara Cortella Pereira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Jogos teatrais.. 2. Educação.. 3. Alfabetização como processo discursivo.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo autor.

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Os jogos teatrais como potencialidade para a alfabetização na Perspectiva Discursiva: dos ensaios ao processo de (cri)ação de professoras e crianças protagonistas"

AUTOR: MESTRANDO Rogério Luís Bauer

Dissertação defendida e aprovada em 09 de dezembro de 2021.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Bárbara Cortella Pereira de Oliveira (Presidente Banca / Orientadora)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
2. Doutor Cleomar Ferreira Gomes (Examinador Interno)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
3. Doutor Fabiano Tadeu Grazioli (Examinador Externo)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES/URI
4. Doutor Evando Carlos Moreira (Examinador Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 09/12/2021.



Documento assinado eletronicamente por **BARBARA CORTELLA PEREIRA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 10/12/2021, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiano Tadeu Grazioli, Usuário Externo**, em 10/12/2021, às 19:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CLEOMAR FERREIRA GOMES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 14/12/2021, às 00:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4238545** e o código CRC **2B3E09E3**.

Referência: Processo nº 23108.108042/2021-28

Dedico este trabalho aos professores e estudantes, principalmente os envolvidos no processo de alfabetização, para que seja, de alguma forma, útil e prazeroso em suas realizações.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus e a minha família, especialmente a minha saudosa mãe Érica, aos meus filhos Kélvyn e Bianca, à querida incentivadora professora Lídia Tagarro, e também, é claro, aos inseparáveis “cãopanheiros” Lupi, Meg, Dudu, Jack e Pêta.

Agradeço também a Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste, pelo apoio na formação continuada.

À equipe gestora, conselho deliberativo, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida. Aos profissionais de educação desta querida escola, em especial às professoras colaboradoras Elza Santos Moura de Jesus e Maria Geralda Soares. Aos alunos que participaram da pesquisa e aos respectivos familiares.

À professora orientadora Dr.^a Bárbara Cortella Pereira pelo comprometimento e sabedoria nas orientações.

À Universidade Federal de Mato Grosso, ao Instituto de Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nas pessoas dos profissionais docentes e não docentes. Em especial aos professores Dr. Cleomar, Dr. Evando, Dr. Sérgio, Dr.^a Kátia e Dr. Danilo.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPLOLEI), a todos que participam e integram este grupo.

Aos integrantes da banca de qualificação e defesa: Dr.^a Bárbara, Dr. Cleomar, Dr. Fabiano e Dr. Evando.

Aos colegas de mestrado e demais pessoas que participaram dessa importante etapa de minha vida.

A todos os autores e pesquisadores contribuintes, citados e consultados nessa dissertação.

A todos, minha eterna gratidão!

“A Criação Teatral na Idade Escolar em versos”¹

*Meus amigos e companheiros,
Prestem muita atenção!
Vocês conhecem o Vygotsky?
Bem que duvidei que não!
Bielorrusso afamado,
No mundo da educação!*

*Psicólogo e muito mais,
Também adorava a arte!
Muito cedo faleceu,
Esse grande baluarte!
Sua obra foi um marco,
Deixado por toda parte!*

*O Luria e o Leontiev,
Fizeram uma manobra!
Arregaçaram as mangas,
Onde cada um se desdobra!
Aprofundaram o estudo,
Continuaram com a obra!*

*Ana Smolka apresenta,
Zoia Prestes é quem traduz!
Esse ensaio psicológico,
Que a muitos vem trazer luz!
Falar um pouco desse livro,
A isso eu me propus!*

*Publicado nos anos trinta,
Lá do século passado!
Baseado em palestras,
Desse cabra arretado!
Ele enfoca e analisa,
O pensamento introjetado!*

*Só no homem que acontece,
Essa tal imaginação!
É uma coisa específica,
Lá na sua formação!
Explicada por Vygotsky,
Para nossa compreensão!*

*De Imaginação e Criação
Na Infância, eu vou falar!
De um capítulo específico,
Em que vou me aportar!
Sobre a Criação Teatral,
Na Idade Escolar!*

*Drama baseado na ação,
Feito em primeira instância!
Se relaciona com sua vivência,
Desde a mais tenra infância!
Seu meio é contribuinte,
E de total relevância!*

*Na forma do drama concretiza,
Com clareza e precisão!
A completude do círculo,
Que finda com a imaginação!
É o impulso do agir,
Que se encarna na ação!*

*Outro ponto que agrega,
E que é muito relevante!
Aproximando a criança,
Do jeito dramatizante!
É sua relação com a brincadeira,
Divertida e interessante!*

*Com a criação infantil,
O drama está associado!
E o brincar da criança,
Diretamente relacionado!
Sincretismo aqui presente,
Tudo muito improvisado!*

*Adquirir um sentido,
Na construção dessa imagem!
Como parte de um todo,
Cansaço é pura bobagem!
Cada um faz um pouquinho,
Palco, roupa e maquiagem!*

*A apresentação finaliza,
Mostrando esse personagem!
Criação de várias etapas,
Uma verdadeira montagem!
A expressão se completa,
E é parte da aprendizagem!*

*O brincar dramatizando,
Faz junção de atribuições!
E na mesma atividade,
Desempenha várias funções!
Artista, técnico, ator,
Autor de muitas emoções!*

*Na escola alguns cuidados,
São necessários em perceber!
Vaidade e falsidade,
Dizem que se pode ver!
Se criança é mal orientada,
Isso pode aparecer!*

*Mas nada que o orientador,
Não possa assim resolver!
Uma conversa ao pé de orelha,
Seria ótimo ter!
Tudo fica resolvido,
Nada ruim vai suceder!*

*No teatro do adulto,
Não é muito conveniente!
Não fará muito sentido,
Será pouco convincente!
Pode fazer desistir,
Ou robotizar o ser crescente!*

*Composição da criança,
É muito mais atraente!
Criada por ela própria,
Num momento diferente!
Ajuda a compreender,
O funcionamento da mente!*

*Tanto faz o que se fez,
O fazer que é importante!
O processo valorizado,
Dessa criança brincante!
A fronteira do faz-de-conta,
É mais fina que um barbante!*

*O valor de um espetáculo,
Pela criança criado!
Não está lá no produto,
Nem no detalhe mostrado!
Mas o processo como um todo,
É o que deve ser avaliado!*

*Esses versos eu dedico,
Para toda e qualquer criança!
E profissionais do ensino,
Que vivem com esperança!
De uma educação libertadora,
Livre da (des)governança!*

¹ Criação deste pesquisador a partir do capítulo “A Criação Teatral na Idade Escolar”, do livro *Imaginação e Criação na Infância*, de Vygotsky.

RESUMO

Nesta dissertação de Mestrado em Educação apresentam-se as potencialidades dos jogos teatrais para o processo de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da tentativa de responder ao seguinte problema: os jogos teatrais abrem espaço de elaboração para o ensino-aprendizado da leitura e escrita como processo discursivo (interação com a língua mediante a relação de ensino, produção de sentidos e dialogia) entre professores/as e crianças no ciclo de alfabetização em escolas públicas? Como objetivo geral elegeu-se verificar a possibilidade de contribuição com o fortalecimento teórico-prático dos/as alfabetizadores/as que atuam com questões relativas ao ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita como um processo discursivo no ciclo de alfabetização, em escolas públicas, utilizando-se dos jogos teatrais. Além deste, verificar se essas atividades relacionadas à linguagem teatral com professores/as e alunos/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribuem para o processo discursivo da alfabetização. Aprofundou-se o estudo sobre o desenvolvimento dos jogos teatrais com professores/as e alunos/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sobre a perspectiva discursiva da alfabetização. Mediante oficinas de jogos teatrais, verificou-se a contribuição com a prática pedagógica dos/as profissionais atuantes no trabalho de alfabetização, a partir de Oficinas colaborativas e o desenvolvimento de uma sequência de jogos teatrais com as crianças do ciclo de alfabetização. Vygotsky, Spolin, Bakhtin, Smolka, Mortatti, Koudela, estão entre os teóricos mais recorrentes no processo de pesquisa, com a contribuição de outros pensadores. Esta pesquisa vincula-se à linha “Culturas Escolares e Linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e ao Projeto Trienal de Pesquisa (AGO.2018/AGO.2021): O processo discursivo no ensino inicial da leitura e da escrita para crianças de escolas municipais da cidade e do campo, em Mato Grosso do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPOLEI). O *lócus* da pesquisa foi na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, em Primavera do Leste-MT, especialmente a partir da form(ação) e o protagonismo de duas professoras com suas turmas de 1º e 2º anos, no primeiro semestre de 2021, ainda no contexto da pandemia de Covid 19. Os dados foram produzidos a partir de revisão da literatura existente, oficina de formação com as professoras colaboradoras e desenvolvimento dos jogos teatrais com as crianças. A partir dos resultados após a realização dos encontros remotos e presenciais com as crianças, constatou-se que a inserção, a adaptação e a criação dos jogos teatrais no processo de ensino-aprendizado na alfabetização promove a abertura de novos espaços e modos de ensinar-aprender, visto o caráter de interação, dialogia e produção de sentidos existente nessa proposta. Constatou-se ainda, a intrínseca relação entre o fazer teatral, por meio dos jogos teatrais, com os pressupostos da alfabetização como processo discursivo, os quais dialogam e possibilitam potentes meios de ensinar-aprender.

Palavras-chave: Jogos Teatrais. Educação. Alfabetização como Processo Discursivo.

ABSTRACT

This Master's in Education dissertation presents the potential of theater games for the literacy process, in the early years of elementary school, through an attempt to answer the following problem: theater games open space for the development of teaching and learning in reading and writing as a discursive process (interaction with the language through the teaching relationship, production of meanings and dialogue) between teachers and children in the literacy cycle in public schools? As a general objective, it was chosen to verify the possibility of contribution with the theoretical-practical strengthening of literacy teachers who work with issues related to the initial teaching-learning of reading and writing as a discursive process in the literacy cycle, in public schools, using theatrical games. In addition to this, verifying whether these activities related to theatrical language with teachers and students from the Early Years of Elementary School contribute to the discursive process of literacy. The study on the development of theatrical games with teachers and students from the Early Years of Elementary School and on the discursive perspective of literacy was deepened. Through workshops on theatrical games, the contribution to the pedagogical practice of professionals working in literacy work was verified, through collaborative workshops and the development of a sequence of theatrical games with children from the literacy cycle. Vygotsky, Spolin, Bakhtin, Smolka, Mortatti, Koudela, are among the most recurrent theorists in the research process, with the contribution of other thinkers. This research is linked to the line "School Cultures and Languages" of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso and to the Triennial Research Project (AGO.2018/AGO.2021): The discursive process in the initial teaching of reading and writing for children from municipal schools in the city and countryside, in Mato Grosso, from the Study and Research Group on Oral Language, Reading and Writing in Childhood (GEPLOLEI). The locus of the research was at the Nossa Senhora Aparecida Municipal Elementary School, in Primavera do Leste-MT, especially from the training and role of two teachers with their 1st and 2nd year classes, in the first semester of 2021, still in the context of the Covid pandemic 19. The data were produced from a review of the existing literature, a training workshop with the collaborating teachers and the development of theatrical games with the children. From the results after conducting remote and face-to-face meetings with the children, it was found that the insertion, adaptation and creation of theatrical games in the teaching-learning process in literacy promotes the opening of new spaces and ways of teaching. learn, given the character of interaction, dialog and production of meanings that exist in this proposal. It was also found the intrinsic relationship between theatrical making, through theatrical games, with the assumptions of literacy as a discursive process, which dialogue and enable powerful means of teaching-learning.

Keywords: Theatrical Games. Education. Literacy as a Discursive Process.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Quatro momentos cruciais propostos por Mortatti.....	26
QUADRO 02: Sugestão - Planejamento quinzenal - Sequência de atividades.....	60
QUADRO 03: Pesquisas acadêmicas aproximadas ao tema proposto.....	67
QUADRO 04: Competências e habilidades em Teatro constantes na BNCC.....	81
QUADRO 05: Unidades Temáticas/Habilidades/Objetos do conhecimento - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	83
QUADRO 06: Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos do conhecimento - Anos Finais do Ensino Fundamental.....	84
QUADRO 07: Cronograma da oficina de formação.....	102
QUADRO 08: Sugestões de Jogos Teatrais.....	106
QUADRO 09: Distribuição das turmas para os encontros presenciais.....	116
QUADRO 10: Ambientação.....	119
QUADRO 11: Alongamento.....	120
QUADRO 12: Aquecimento vocal.....	121
QUADRO 13: Volta a calma.....	122
QUADRO 14: Avaliação.....	123
QUADRO 15: Jogos teatrais - Números rápidos.....	124
QUADRO 16: Jogos teatrais - Caminhadas no espaço.....	124
QUADRO 17: Jogos teatrais - Comunicar através de palavras.....	126
QUADRO 18: Jogos teatrais - Jogos de estímulo múltiplo.....	127
QUADRO 19: Jogos teatrais - Jogos de espelho.....	129
QUADRO 20: Jogos teatrais – Desenvolvendo material.....	129
QUADRO 21: Jogos teatrais – Jogos sensoriais.....	131
QUADRO 22: Jogos teatrais – Jogos de movimentos rítmicos.....	133
QUADRO 23: Jogos teatrais – Jogos de transformação.....	134
QUADRO 24: Jogos teatrais – Jogos como parte de um todo.....	136
QUADRO 25: Jogos teatrais – Onde, o que e o quem.....	139
QUADRO 26: Jogos teatrais – Contação de histórias e teatro de histórias.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização
- ALFALE - Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento Escolar
- ALLE - Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- DRC-MT - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
- ECA-USP - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
- EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEFNSA - Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida
- EUA - Estados Unidos da América
- GEPOLEI - Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância
- GPHELLB - Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil
- GT - Grupo de Trabalho
- HISALES - Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares
- IE - Instituto de Educação
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC - Ministério da Educação
- MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MT - Mato Grosso
- NEPALES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
- NIEPHE - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDI - Programa de Desenvolvimento Institucional
- PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PROALE - Programa de Alfabetização e Leitura
- PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SIHELE - Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita
- SME - Secretaria Municipal de Educação (Primavera do Leste-MT)

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCU - Tribunal de Contas da União

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

UNIRONDON - Centro Universitário Cândido Rondon

UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1.1	Dos palcos da vida aos palcos da escola: a relação entre pesquisador e o seu objeto de pesquisa	13
1.2	Introduzindo no suplício da criação.....	15
2	NO FOYER: UM POUCO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E A SUA HISTÓRIA NO BRASIL.....	24
3	NA COXIA: PERCEBENDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO.....	38
3.1	Ambientação: conhecendo a Teoria Histórico-Cultural.....	38
3.2	Aquecimento: a Alfabetização como Processo Discursivo.....	49
3.3	O GEPOLEI e o alongamento de ideias e ações	56
3.4	O alfabetizar na perspectiva discursiva: uma formação em rede.....	58
3.5	A caracterização e a proposta de Alfabetização da EMEF Nossa Senhora Aparecida.....	60
3.6	Os ensaios das alfabetizadoras na Perspectiva Discursiva da Alfabetização.....	64
4	JÁ NO PROSCÊNIO: JOGANDO COM A EDUCAÇÃO.....	67
4.1	Teatro e Educação.....	67
4.2	O discurso sobre a linguagem teatral nos documentos oficiais.....	81
4.3	Um pouco sobre Jogos Teatrais.....	87
4.4	Jogos Teatrais e/na Alfabetização como Processo Discursivo.....	94
5	ABREM-SE AS CORTINAS PARA A PESQUISA COLABORATIVA. MUITA MERDA PARA TODOS!.....	101
5.1	Aquecimento vocal: as oficinas de (form)ação das colaboradoras.....	101
5.1.1	A formação das colaboradoras: da timidez aos atos criadores.....	113
5.2	Os vários Ensaios: Planejamento colaborativo com as professoras.....	115
5.3	Jogos de trans(formação): os encontros presenciais com as crianças.....	118
5.4	Avaliação: a potência dos encontros presenciais com as crianças	143
6	EPÍLOGO: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
	REFERÊNCIAS.....	149

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Dos palcos da vida aos palcos da escola: a relação entre pesquisador e o seu objeto de pesquisa: A relação entre pesquisador e pesquisa

Este pesquisador é natural de São Gabriel, no Rio Grande do Sul e reside no Mato Grosso desde 1993, sendo Bacharel em Ciências Contábeis, Licenciado em Geografia pela UFMT, Especialista em Psicopedagogia pela UNIRONDON e Professor Efetivo da Rede Municipal de Ensino de Primavera do Leste.

Em 2015 concluiu também a Licenciatura em Teatro pela Universidade de Brasília (UnB), através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em Primavera do Leste-MT, sendo seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relacionado com a iniciação da linguagem teatral nos alunos da Educação Infantil, em quem já percebia um grande potencial de apropriação de conhecimento através dessas práticas. Tendo como grande paixão o Teatro, esse curso possibilitou sistematizar e aperfeiçoar todo o trabalho que desenvolvia com os alunos desde 2007, através do Projeto Teatro na Escola, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, em Primavera do Leste - MT.

Descobriu que o Teatro, além de todo seu valor, que dispensa comentários, também pode contribuir como uma potente ferramenta associada à Educação. Nenhuma sendo subalterna ou complementar a outra, mas ambas se abraçando e, juntas, promovendo realizações indescritíveis para o crescimento humano, individual e socialmente.

Entre 2007 e 2016 coordenou o Grupo de Teatro Talentos, no qual integravam alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Com mais de cem estudantes envolvidos, que participavam de aulas semanais nos períodos de contra turno de estudos, o grupo incentivou o fazer teatral para a comunidade escolar local, apresentando o Teatro e as possibilidades que este traz de crescimento e desenvolvimento humano. A performance dos estudantes era acompanhada sem compromissos ou cobranças, mas apresentava bons resultados, mesmo que isso não fosse o mais importante, mas sim o processo como um todo. O grupo participou de dezenas de festivais locais e estaduais, inclusive recebendo centenas de prêmios por seus espetáculos e atuações individuais.

Os muitos anos desenvolvendo atividades como coordenador pedagógico e diretor escolar, também propiciaram a aproximação e o acompanhamento do trabalho desenvolvido com os alunos dos anos iniciais, percebendo a importância de uma formação qualificada dos profissionais atuantes nesse primeiro ciclo. Ademais, o trabalho paralelo desenvolvido junto

aos pequenos no Teatro, fez aflorar algumas observações referentes à possibilidade de unir o fazer teatral ao alfabetizar, de um modo que pudesse ser, ao mesmo tempo prazeroso, significativo e que proporcionasse crescimento humano ao aluno e ao professor.

Estudando e aplicando os jogos teatrais desde 2012, nos encontros do grupo de teatro e percebendo o quanto essa dinâmica atrai e agrega aos seus participantes, de todas as idades, este pesquisador imaginou a possibilidade de levar essa potência para o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

Por meio da participação em um curso sobre Alfabetização como Processo Discursivo, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso e a Prof^a Dr.^a Bárbara Cortella Pereira, em 2019, houve o entendimento de que a inclusão dos jogos teatrais nos processos de ensino dos alfabetizados poderia ocorrer de forma ainda mais integradora junto a essa perspectiva, dado seu caráter voltado a interação, mediação, dialogismo, produção de sentidos, protagonismo da criança, entre outros.

Toda essa prática vivenciada e o pensamento de poder contribuir ainda muito mais com a Educação, principalmente com a formação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, faz crer em auxiliar na construção de um trabalho que pudesse contribuir com os professores no sentido de bem interpretarem e utilizarem os jogos teatrais no processo de alfabetização, abrindo as cortinas para uma interação ainda maior entre professores/as e alunos/as, por meio de processos mediados pelo adulto, significativos para a criança e que agreguem crescimento humano a ambos.

1.2 Introduzindo no suplício da criação

Nesta dissertação buscamos realizar uma pesquisa sobre os procedimentos pedagógicos envolvendo a utilização dos jogos teatrais no processo de alfabetização discursiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, discutir a possibilidade de utilização de atividades que permitam o aproveitamento dos jogos teatrais no processo de alfabetização com alunos/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O problema está em descobrir se os jogos teatrais abrem espaço de elaboração para o ensino-aprendizado da leitura e escrita como processo discursivo (interação com a língua mediante a relação de ensino, produção de sentidos e dialogia) entre professores/as e crianças.

Nosso objetivo principal é desvendar a real possibilidade de implementação dos jogos teatrais nas atividades planejadas pelos/as professores/as alfabetizadores/as durante sua elaboração de processos de ensino e aprendizagem, verificando se eles auxiliam no fortalecimento teórico-prático dos/as alfabetizadores/as que atuam com questões relativas ao ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita como um processo discursivo no ciclo de alfabetização, em escolas públicas.

Como objetivos específicos procuramos: Verificar se as atividades relacionadas a linguagem teatral com professores/as e alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando os jogos teatrais, contribuem para o processo discursivo da alfabetização; aprofundar o estudo sobre o desenvolvimento dos jogos teatrais com professores/as e alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre a perspectiva discursiva da alfabetização; colaborar com a prática pedagógica dos/as profissionais atuantes no trabalho de alfabetização mediante oficinas de jogos teatrais; planejar de forma colaborativa e desenvolver uma sequência de jogos teatrais com as crianças do ciclo de alfabetização.

Para nossa melhor fundamentação, procuramos circunstanciar teoricamente a utilização de jogos teatrais no processo de alfabetização, para isso, realizamos estudos sobre a alfabetização no Brasil, sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Perspectiva Discursiva na Alfabetização, além da relação entre Teatro/Educação/Jogos Teatrais e Alfabetização como Processo Discursivo.

Nossa pesquisa está vinculada à linha “Culturas Escolares e Linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e ao Projeto Trienal de Pesquisa (Agosto.2018/Agosto.2021): O processo discursivo no ensino inicial da leitura e da escrita para crianças de escolas municipais da cidade e do campo, em Mato Grosso do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPOLEI).

Desenvolvemos a pesquisa colaborativa, a qual, segundo Desgagné (2007), supõe a contribuição dos/as professores/as em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários, sendo realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, em Primavera do Leste-MT, com a participação de professoras e estudantes de turmas de alfabetização, no primeiro semestre do ano de 2021.

A parte prática, que envolve a formação das colaboradoras e o desenvolvimento dos jogos teatrais junto às crianças foi pensada coletivamente, o que é corroborado por Cole e Knowles (1993), que apontam que diferentes aspectos do processo são pensados de forma conjunta, como a preparação da pesquisa, a coleta de informações, a análise e a interpretação dos dados, o relato e o uso das descobertas de pesquisa.

Em Vergara (1998) compreendemos que a pesquisa colaborativa é caracterizada também pela interferência do pesquisador junto ao contexto de pesquisa, não só no que se refere ao processo investigativo, mas, também, quando o mesmo busca alterar a realidade, visto a possibilidade de inserção dos jogos teatrais nos planejamentos das professoras colaboradoras e, conseqüentemente, nas aulas. Pesquisador e docentes colaboradoras atuaram ativamente no processo, nenhum estudando a ação do outro, mas sendo todos, conforme a visão de Magalhães (1994), coparticipantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento. Ocorreu no processo a compreensão das professoras colaboradoras e os ajustes de tempo e espaço em suas atividades cotidianas para a realização dos trabalhos, visto que a pesquisa colaborativa requer que todos os participantes negociem suas agendas na construção do conhecimento e reflitam durante e sobre ações diárias.

Conforme Liberali (2010), uma proposta emancipatória de pesquisa passa pelo interesse dos pesquisadores em um trabalho colaborativo, visando compreender seus problemas e interpretá-los, juntando teoria e prática, sendo importante considerar quais projetos desenvolver e como envolver os praticantes no exercício da pesquisa, pois integrar uma metodologia de base colaborativa objetiva transformar em conjunto a situação, o participante e o pesquisador.

Posicionando-nos como concordantes dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Perspectiva Discursiva na Alfabetização, nos ancoramos em Vygotsky, Bakhtin e Smolka, principalmente, por entender que os Jogos Teatrais de Viola Spolin dialogam com questões presentes nessas correntes de pensamento. Buscamos em Mortatti e outros grandes pesquisadores, a compreensão do contexto geral sobre a história da alfabetização no Brasil.

No primeiro Seminário Internacional sobre “*História do Ensino de Leitura e Escrita*” (SIHELE), na plenária final, foram apontados alguns aspectos pertinentes a problematização e caracterização de alguns princípios, como os conceitos de alfabetização:

“Alfabetização”: termo/conceito utilizado contemporaneamente, no Brasil, para designar processo de ensino e aprendizagem que, ao longo do período histórico abordado nas pesquisas apresentadas no evento, comportou diferentes sentidos e foi designado por diferentes termos, correspondentes a diferentes conceitos, tais como: “ensino das primeiras letras”; “ensino de leitura”; “ensino simultâneo de leitura e escrita”. (MORTATTI, 2011, p. 08).

Relata Mortatti que a utilização do termo “alfabetização” consolidou-se, no Brasil, a partir do início do século XX, associado com processos de escolarização, sendo depois utilizado tanto em sentido amplo quanto em sentido mais restrito e específico. A alfabetização de jovens e adultos também passou a ser considerada nesse período.

A partir da última década do século XX, a alfabetização passa a ser discutida em sua relação com o letramento escolar, propondo-se a substituição daquele termo/conceito por este, ou a complementaridade entre ambos. Para Magda Soares (2003), a entrada da criança no mundo da escrita se dá por dois processos: a alfabetização, que é a aquisição do sistema convencional de escrita; e pelo letramento, que se dá quando ocorre o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Soares (2003) complementa que “Alfabetização” é, assim, termo multifacetado, que designa fenômeno também multifacetado, envolvendo, para sua compreensão, diferentes áreas do conhecimento, suas múltiplas facetas também se relacionam, “individualmente”, com outras múltiplas facetas de outros fenômenos estudados nas diferentes áreas do conhecimento com que a alfabetização mantém relações/interfaces.

Ainda no I SIHELE foi aprovada a definição de caráter teórico-metodológico para manutenção da utilização do termo/conceito “alfabetização”, para designar/explicar o ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita envolvendo crianças, jovens e adultos. Mortatti aponta o entendimento aceito para estudo da história da alfabetização no Brasil:

Desde a década de 1990, pesquisadores brasileiros vinculados a diferentes instituições, programas de pós-graduação e grupos/núcleos de pesquisa vêm desenvolvendo, de forma sistemática, estudos e pesquisas acadêmico-científicos com o objetivo de compreender historicamente a alfabetização no Brasil, entendida como processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita, considerando suas diferentes facetas e suas complexas relações com demandas educacionais, sociais e políticas. Por meio da identificação e análise dos principais aspectos do conhecimento acumulado ao longo de aproximados 20 anos de pesquisas sobre história da alfabetização no Brasil, é possível compreender como se vem produzindo a história da alfabetização no Brasil, cujas características possibilitam, por sua vez, identificar e compreender o processo de constituição de um campo de conhecimento relativamente autônomo, sem prejuízo de sua característica interdisciplinar, e centrado em um “conceito brasileiro de alfabetização” (MORTATTI, 2011, p. 13).

Para Mortatti é muito importante pensar nosso lugar no campo e no processo de “produção da história da história” da alfabetização no Brasil, buscar compreender mais sistematicamente as relações que podemos e queremos estabelecer entre o lugar e a contribuição de cada um de nós e respectivos grupos/núcleos e as demandas educacionais, sociais e políticas de nosso tempo. Mortatti comenta que precisamos encarar dois grandes desafios, sendo o primeiro de responder à pergunta “Afinal, para que serve estudar a história da alfabetização?” E o segundo sobre a compreensão de nossa condição de sujeitos que, ao mesmo tempo em que escrevemos a história da alfabetização no Brasil, produzimos um discurso sobre essa história, por meio do qual escrevemos uma história dessa história, não mais somente como um capítulo de outras.

Para descobrir se os jogos teatrais abrem espaço de elaboração para o ensino-aprendizado da leitura e escrita como processo discursivo entre professores/as e crianças, recorremos a Smolka para entender o conceito de “espaços de elaboração” nas relações de ensino, a qual os concebeu como cronotopos, ou seja, unidade espaço-temporal de significação e análise. A concepção de espaços de elaboração foi emergindo nas discussões pautadas nas práticas escolares, gerando questionamentos como:

Ao conhecer e observar os meios/modos das crianças se relacionarem com a escrita no contexto da sociedade letrada, o que fazer em sala de aula? E decorrente dessa, como esse ‘fazer’ pedagógico – palavras, gestos, recursos etc. – poderia (trans)formar os modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças, os modos de elas se constituírem leitoras/escritoras, ampliando e mobilizando seus modos de participação na cultura, na história? (CARDOSO, 2019, p. 354)

Smolka reconhece arenas de luta e vê na escola espaços de elaboração histórica da consciência, sendo que a forma escrita de linguagem é apontada como meio/modo de criação e (trans)formação de elaboração da consciência coletiva e individual e percebe que novos ‘espaços de elaboração’ se (re)configuram em cronotextopos, que seriam textos inseridos/imersos no espaço/tempo, que se expandem numa trama interdiscursiva e se adensam em núcleos de significação.

A inserção de propostas novas que possam transformar ou potencializar meios/modos de alfabetizar, como os jogos teatrais, pode ser considerada, pois, conforme Smolka, é relevante repensar os espaços de elaboração nas relações de ensino e o gesto – histórico e cultural – de alfabetizar.

Importante entender que essa possível utilização dos jogos teatrais nos processos de alfabetização discursiva seja carregada de significação e que os envolvidos (professor/a e aluno/a) sintam-se afetados nas suas práticas:

Não se pode, portanto, compreender esse processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter-) relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros. (SMOLKA, 2000, p. 31)

Ao serem afetados, podem apropriar-se (tornar próprio) das possibilidades emergentes dos processos desenvolvidos. Entendendo-se apropriação, segundo Smolka, como:

Do nosso ponto de vista, a apropriação está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido. Pode acontecer independentemente do julgamento de uma pessoa autorizada que irá atribuir um certo valor a um certo processo, qualificando-o como apropriado, adequado, pertinente, ou não. Portanto, entre o “próprio” (seu mesmo) e o “pertinente” (adequado ao outro) parece haver uma tensão que faz da apropriação uma categoria essencialmente relacional (SMOLKA, 2000, p. 33).

No entanto essa apropriação precisa passar por um olhar atento quanto aos sinais demonstrados quando das (re)ações e interações desenvolvidas, pois cada participante de um jogo teatral traz consigo seu repertório cultural, impregnado historicamente por seu meio e pelos interlocutores de sua convivência. Esse olhar precisa identificar, ou aceitar, as não coincidências surgidas. Smolka nos dá pistas de como trabalhar (com) essa não-coincidência, a partir de Vygotsky:

Vygotsky frequentemente apontava para não-coincidências: lógica e sintaxe não coincidem; sujeito e predicado não coincidem; o pensamento não coincide com o aspecto fásico da palavra, nem com o semiótico; o significado não é igual a/não coincide com a palavra; a palavra não coincide com a coisa, não coincide com a ação... Bakhtin, por sua vez, enfatizava que a multiplicidade de significações é o que faz de uma palavra uma palavra. E isso – a não-coincidência e a multiplicidade de significações – parece estar no âmago da questão em nosso esforço de compreender e relacionar ação humana, linguagem, conhecimento e produção de sentido, e em nossa tentativa de conceituar e teorizar sobre a apropriação das práticas sociais. Essas não-coincidências e essa multiplicidade de significações levam-nos a indagar, por exemplo, a própria lógica que sustenta nossa abordagem (perspectiva epistemológica) e as análises que fazemos dos sujeitos e das situações quando falamos de apropriação (perspectiva teórica, empírica, política, pedagógica). (SMOLKA, 2000, p. 36).

Corais (2018) nos explica que Bakhtin e Vygotsky convergem na concepção do discurso interior com o qual a consciência opera, sendo determinado por relações sociais e histórico-culturais do sujeito:

Em Bakhtin, discurso interior e sua relação com a formação da consciência remete à ideologia porque a compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não pode operar sem a participação do discurso interior. Em toda enunciação renova-se a síntese dialética entre o psíquico e o ideológico, entre mundo interior e mundo exterior. [...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 1997b, p. 66). Assim como para Vigotski (2007b) a fala não é a expressão do pensamento consumado porque este se realiza na palavra, para Bakhtin (1997b) o conteúdo a exprimir (discurso interior) e sua objetivação externa (enunciação/discurso) são

criados a partir das interações sociais. O centro organizador de toda enunciação situa-se no exterior. “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 1997b, p.112).

A autora observa o caráter eminentemente histórico-social da proposta de alfabetização de Smolka (sociogênese) quando estabelece um contraponto importante ao trabalho de Ferreiro (psicogênese), predominante à época, que analisava o fenômeno da alfabetização do ponto de vista individual, dos processos cognitivos e hipóteses criadas pelo sujeito que aprende. Para Corais, Smolka revela que era preciso olhar para dentro da sala de aula para compreender os processos de ensinar e aprender a linguagem escrita, para compreender porque tantas crianças eram consideradas “incapazes de aprender”, como se o problema estivesse na criança. E complementa com Freire:

A proposta discursiva de Smolka nos remete a Paulo Freire porque há nas proposições dos dois autores um mesmo princípio: o que sustenta a metodologia de alfabetização é uma concepção político-filosófica sobre a relação do sujeito com a linguagem, sobre a relação da aprendizagem da escrita com a compreensão crítica do mundo em que se vive. Diz Freire: Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. [...] pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 1983, p.104). Não é diferente com a alfabetização da criança, adulto de amanhã, que deve apreender a linguagem escrita com vivacidade, com a curiosidade característica dos estados de procura, que encontra outros sentidos se a sua palavra pode ser dita e é ponto de partida e chegada para seu aprendizado (CORAIS, 2018, p. 118).

Os jogos teatrais são, por natureza, socialmente desenvolvidos e com a participação efetiva de uma pessoa mais experiente, que já conheça a dinâmica dos jogos, sendo esta uma espécie de mediador. Também requerem o aceite de participação por todos. Essa junção de atores (professor/a e aluno/a) desencadeia com o jogo teatral uma interação por meio de uma situação imaginária, constituindo-se em uma prática social com possibilidades infindas, as quais possibilitam a produção de sentidos:

Onde se ancoram, então, as possibilidades de compreensão, de interpretação, de conhecimento, de sentido? Nas práticas sociais, como lugar das relações interpessoais que vão acontecendo, vão se legitimando e se instituindo; e na história dessas relações, tornada possível pela dimensão discursiva dessas práticas. Não há sentido pré-definido, não há teleologia. Há múltiplas determinações que vão produzindo sentidos também múltiplos... A produção é inescapavelmente conjunta, a resultante nem sempre controlada... A significação, enquanto produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo em aberto, que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização e diferença (inter-in-compreensão constitutiva...). As características do signo e da trama se (con)fundem. (FERREIRA, AMORIM, SILVA & CARVALHO, 2004, p. 58)

Em Bakhtin buscamos no enunciado, que pode ser falado ou escrito, o ato de comunicação social, o qual é a unidade real do discurso. Neste processo, assim como nos jogos

teatrais, existe interatividade entre envolvidos. A pessoa que recebe a comunicação (receptor) não é um ser passivo e, ao ouvir e compreender um enunciado adota para consigo uma atitude responsiva, ou seja, pode concordar ou não, completar, discutir, ampliar, direcionar, enfim, atuar de forma ativa no ato enunciativo, mesmo que seja tardiamente. O mediador de um jogo teatral não deseja uma reação passiva, mas um retorno, uma vez que sua instrução age no sentido de provocar uma resposta. Bakhtin refere que esta atitude é a principal característica do enunciado. Salienta também, que o enunciado é único, não pode ser repetido (apenas citado), já que advém de discursos proferidos no exato momento da interação social:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 2003, p. 290).

Um conceito importante a se compreender na obra de Bakhtin é o da “atitude responsiva ativa”, em que o ouvinte reage diante do enunciado de diferentes maneiras, seja concordando, discordando, adaptando complementando, negando, etc., valendo tanto para o gênero primário como para o secundário. Além disso, o próprio locutor é também considerado um respondente. Corais afirma:

Daí o caráter *dialogico* da linguagem em Bakhtin. Para ele, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Não existe o enunciado isolado, ele sempre pressupõe, no início, o enunciado dos outros, e após seu fim, os enunciados-respostas dos outros. Suas fronteiras são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, desde a breve réplica, até o romance ou tratado científico (CORAI, 2018, p. 81).

Corais explica que os enunciados de forma isolada são individuais, porém cada esfera possui tipos relativamente estáveis que são elaborados ao longo do processo de utilização da língua, formando assim os gêneros do discurso, explicados como:

Estes são variados e de riquezas infinitas, mas é preciso considerar a diferença essencial entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero secundário (complexo). O romance, o teatro ou o discurso científico, por exemplo, que constituem gêneros secundários do discurso, aparecem em ocorrências consideradas mais complexas da comunicação cultural e relativamente mais evoluídas – artística, científica, sociopolítica - em geral na forma escrita. Já os gêneros primários, diferentemente, constituem-se em circunstâncias mais espontâneas da comunicação, como os diálogos e réplicas (CORAI, 2018, p. 80).

As linguagens teatrais há muito integram contextos educacionais e parte de seus elementos participam direta ou indiretamente de cotidianos escolares, principalmente o gesto, o movimento e a voz, que se reportam significativamente com o tempo e com o espaço. Uma

atividade lúdica qualquer pode estar carregada de linguagem teatral, independentemente da existência de todos os sistemas sîgnicos, como o figurino, a iluminação, o cenário, a sonoplastia, etc. Basta um ator/aluno tornar presente um ser ausente, mediado ou não, para a magia acontecer:

A linguagem por si só já admite várias formas em seus diversos signos (verbal, gestual, plástico, sonoro). Essas linguagens expressivas permeiam a produção teatral, compõem-na em seu objetivo de comunicar algo ao público. “A relevância dessa capacidade inerente a todo ser humano, de tornar presente um ser ausente através da representação, está na base de processos de aprendizagem da linguagem teatral [...]” (PUPO, 2008, p. 45). Então, tornar presente um ser ausente é um princípio da linguagem teatral que se utiliza de diversos aspectos, mas principalmente do gesto corporal empregado (SILVA, 2016, p. 67).

Para Spolin (2010), o jogo teatral deve ser uma atividade aceita pelo grupo, com regras e acordo grupal, divertimento, espontaneidade, entusiasmo e alegria, que segue par e passo com a experiência teatral. Possui três essências básicas, que são: O “foco”, que é a atenção dirigida e concentrada numa pessoa, objeto ou acontecimento específico dentro da realidade do palco, em que, enquadrar uma pessoa, objeto ou acontecimento no palco, é a âncora (o estático) que torna o movimento possível; a “instrução”, que se refere a um auxílio dado pelo professor-diretor ao aluno-ator durante a solução do problema, para ajudá-lo a manter o foco, sendo uma maneira de dar ao aluno esta identidade dentro do ambiente teatral, uma mensagem ao todo orgânico, um auxílio para ajudar o aluno-ator a funcionar como um todo orgânico; e a “avaliação”, que é o método de crítica através do envolvimento com o problema. Para Spolin, jogar tem um significado amplo:

JOGAR - Alegria, divertimento, entusiasmo, confiança; intensificar o objeto; relacionar-se com os colegas jogadores; envolvimento com o Ponto de Concentração; jogar gera energia que se libera (objetivo); a expressão física de uma força vital; um termo que no teatro improvisacional pode ser usado em lugar de ensaio; "Vamos jogar!" (SPOLIN, 2010, p. 342)

Outro conceito importante em conhecer a respeito dos Jogos Teatrais está na “fiscalização”, ou corporificação, o qual reflete diretamente no imaginário da criança, pois a leva a demonstrar seu conhecimento a respeito dos assuntos em foco, o que permitirá ao mediador interpretar até onde vai o repertório histórico e cultural da criança:

FISCALIZAÇÃO - Mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto; "Fiscalize este sentimento! Fiscalize este relacionamento! Fiscalize esta máquina de fliperama, este papagaio de papel, este peixe, este objeto, este gosto etc.!"; representar é contar, fiscalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva (SPOLIN, 2010, p. 340).

Por meio das construções processadas pelas crianças durante um jogo teatral, o/a professor/a pode perceber (ou ter pistas) aspectos que apontem para o estágio atual de

apropriação histórico cultural desta, ou seja, diagnosticar o que a criança sabe, conhece, percebe, entende ou experimentou acerca do que foi focalizado no jogo.

Para melhor compreendermos as questões em tela, dividimos esta dissertação de mestrado em quatro partes, utilizando de metáforas dos conceitos da linguagem teatral e dos elementos essenciais de um jogo teatral, apresentados ao longo do texto. Na primeira parte buscamos apresentar um pouco sobre a história da Alfabetização no Brasil, com destaque para o quadro dos seus quatro momentos cruciais (Mortatti, 2000). Na segunda parte abordamos a Teoria Histórico-Cultural e a Perspectiva Discursiva da Alfabetização, discorremos sobre como foi o encontro deste pesquisador com esta perspectiva, também comentamos sobre a importância do GEPELEI, além de apresentarmos a caracterização e a proposta de alfabetização na EMEF Nossa Senhora Aparecida. Também apresentamos as narrativas de alfabetizadoras sobre a Perspectiva Discursiva da Alfabetização. Na terceira parte abordamos a relação do Teatro com a Educação, o discurso sobre a linguagem teatral nos documentos oficiais, os jogos teatrais e sua relação com/na Alfabetização como Processo Discursivo. Na quarta parte apresentamos o desenvolvimento da pesquisa colaborativa na prática, como foi a preparação, quais jogos teatrais foram (puderam ser) desenvolvidos, o olhar das professoras colaboradoras, a reação das crianças e o ponto de vista do pesquisador.

Importante salientarmos o contexto de pandemia em que estávamos inseridos, com a exigência de distanciamento social, isolamento, protocolos sanitários e uma rotina até então jamais vivenciada por todos. Pensada para ser desenvolvida totalmente de forma presencial, a pesquisa precisou passar por adequações, com o intuito de atender a todas as necessidades de saúde e segurança dos envolvidos. Também destacamos que, após mais de um ano e meio fora da escola, a pesquisa testemunhou encontros e reencontros entre professoras e alunos/as, colegas se (re)viendo, se (re)conhecendo e todos, com grande emoção, (re)encontrando o chão da escola.

2 NO FOYER²: UM POUCO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E A SUA HISTÓRIA NO BRASIL

Nesta parte da dissertação, pretendemos trazer algumas argumentações importantes sobre o processo de Alfabetização no Brasil ao longo de sua história, a partir do olhar de pesquisadores e seus apanhados, constantes em obras escolhidas por seu caráter eminentemente científico e contribuinte para o entendimento das relações entre o aprendizado e sua contextualização como um todo, mas que também não deixam de ser humanizadoras e potently críticas diante dos cenários políticos apresentados ao longo de nossa história e, principalmente, nesse momento.

Tomamos como referência Maria do Rosário Longo Mortatti, a qual considera importante conhecer a história da alfabetização para compreender seus processos passados, entender seu presente e vislumbrar o que vem pela frente. Portanto, basearemos este tópico em recortes da obra intitulada “*Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*” organizada por Mortatti, a qual conta com a contribuição de Magda Soares, Anne-Marie Chartie, Ana Luiza Jesus Costa, Cancionila Janzkovski Cardoso, Cecília Maria Aldigueri Goulart, Cláudia Maria Mendes Gontijo, Cleonara Maria Schwartz, Diana Gonçalves Vidal, Eliane Peres, Estela Natalina Mantovani Bertolotti, Fernando Rodrigues de Oliveira, Francinaide de Lima Silva, Iole Maria Faviero Trindade, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Lázara Nanci de Barros Amâncio, Lilian Lopes Martin da Silva, Márcia Cristina de Oliveira Mello, Maria Arisnete Câmara de Moraes, Norma Sandra de Almeida Ferreira e Rachel Duarte Abdala.

Do mesmo modo, traremos apontamentos colhidos no livro “*Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*”, organizado por Maria do Rosário Longo Mortatti e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, com participações selecionadas de Magda Soares, Justino Magalhães, Alceu Ravanello Ferraro, Francisca Izabel Pereira Maciel, Telma Weisz, Silvia M. Gasparian Colello, Maria Cecília de Oliveira Micotti e Cecilia Goulart. Vygotsky, Piaget, Paulo Freire, Smolka e outros importantes ícones da alfabetização estão citados nos comentários apresentados na sequência do capítulo.

² FOYER: Em um edifício teatral, recinto adjacente à sala de espetáculos, para a reunião do público antes, depois ou nos intervalos do espetáculo (www.devendandoteatro.com).

Pensamos que, para se chegar ao entendimento do contexto atual da alfabetização no Brasil, é preciso conhecer os caminhos percorridos até então, mesmo que nossa educação tenha sido sempre renegada a segundo, terceiro, quarto, quinto plano, conforme a convicção dos governos ou dos (des)governos vigentes. Boto (2011), afirma que estudar a alfabetização sempre foi um tema e um problema na produção da pesquisa pedagógica e que compreender a cultura específica produzida no interior da escolarização significa também percorrer os modos pelos quais a escola transpõe didaticamente os conteúdos mais amplos de um acervo cultural que se constituiu historicamente nas diferentes sociedades.

A partir do Seminário Internacional sobre “*História do Ensino de Leitura e Escrita*” (SIHELE), cujo o tema de sua 1ª Edição foi “*A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil*”, passava a se materializar o desejo de Mortatti de organizar um livro com contribuições de pesquisadores sobre história do ensino da leitura e da escrita, em especial sobre alfabetização.

Para falar da história da alfabetização no Brasil também é necessário falar sobre algumas das contribuições de Magda Becker Soares, a qual no ano de 1990, fundou o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), nesse mesmo período, participou da criação do Grupo de Trabalho (GT) “Alfabetização”, atualmente “Alfabetização, leitura e escrita”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tendo coordenado esse GT entre os anos de 1993 e 1994:

Magda Soares deixa marcas profundas na educação brasileira. Sempre engajada em seu tempo e com visão cosmopolita, vem-se incumbindo da elaboração de sínteses fundamentais e proposições pioneiras de temas e problemas educacionais, com destaque para a alfabetização e o ensino de língua portuguesa. Sua atuação profissional e sua produção intelectual vêm contribuindo decisivamente para a formação de diferentes gerações de professores e pesquisadores brasileiros (MORTATTI; OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Rogério Fernandes também deixa sua contribuição com uma produção intelectual na educação portuguesa, a partir dos anos de 1950 com crescente visibilidade após 1960, por levar a um debate fecundo e inovador do ponto de vista historiográfico. Segundo Mello (2011), muitas de suas publicações mantêm-se como uma referência para os estudos sobre a história da educação e da alfabetização e, além das temáticas relativas à história da educação e história das instituições escolares, Rogério Fernandes ampliou suas investigações com a análise da questão da infância e seus significados destacando o ensino da leitura, seus métodos e instrumentos didáticos, como temas importantes para investigação no percurso da História da Educação.

Chartier, do ponto de vista francês, aponta que, da década de 1960 até hoje, fica em aberto a questão daqueles que não sabem ler, e que esta questão diz respeito a todas as

disciplinas: etnólogos, sociólogos, psicólogos, linguistas, literatos, pedagogos, “didáticos”. Chartier apresenta três momentos por ela observados nesse contexto, sendo o primeiro designado ao período anterior a 1980, caracterizado pelos saberes herdados, questões novas: os limites da alfabetização; o segundo de 1980 a 1990, referindo-se à história social do letramento [literacy] na Europa: marcas (sinais), discursos, práticas e o terceiro que vai de 1990 a 2010, sobre a história da leitura e história do seu ensino.

Para Mortatti, no Brasil, as discussões sobre alfabetização estão inevitavelmente relacionadas com os processos de escolarização das práticas sociais de leitura e escrita, conforme se intensificaram e se sistematizaram no final do século XIX:

Assim, com o objetivo de contribuir para a produção de uma história do ensino de língua e literatura no Brasil, abordo nessa tese a história da alfabetização no Brasil, enfocando a “questão dos métodos” com ênfase na situação do estado de São Paulo, no período compreendido entre 1876 (ano da publicação da Cartilha Maternal, escrita pelo poeta português João de Deus) e 1994 (ano de encerramento da pesquisa documental). A partir da localização, recuperação, reunião, seleção, ordenação e análise da configuração textual das fontes documentais em que predominam tematizações, normatizações e concretizações relativas a determinado método e representativas da disputa pela hegemonia de um determinado projeto de alfabetização, elegi quatro momentos considerados cruciais para a compreensão desse movimento histórico. Em cada um desses momentos, encontram-se condensadas as tensões e as contradições relacionadas com as disputas entre o novo/ revolucionário e o antigo/tradicional, em torno da questão dos métodos de alfabetização; e cada um deles é marcado pela hegemonia de um novo sentido atribuído à alfabetização, com base no qual se funda uma (nova) tradição (MORTATTI, 2011, p. 85).

QUADRO 01 - Quatro momentos cruciais propostos por Mortatti:

Momento crucial	Período	Características
Primeiro	1876 a 1890.	Disputa entre os partidários do então novo método da palavração e os dos antigos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico).
Segundo	1890 a meados dos anos de 1920.	Disputa entre defensores do então novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos.
Terceiro	Meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970.	Disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização e os dos então novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, de que decorre a introdução dos “novos” “métodos mistos”.
Quarto	Meados de 1980 aos dias atuais.	Se caracteriza, inicialmente, pelas disputas entre os defensores da então nova teoria construtivista e os dos antigos testes de maturidade e antigos métodos de alfabetização, e, mais recentemente, pela introdução da nova teoria do letramento e pelas discussões sobre a reintrodução do “novo” método fônico e sobre políticas públicas de alfabetização no Brasil.

Quadro elaborado pelo pesquisador (2021), com base em MORTATTI (2011, p. 85).

Para Mortatti a caracterização desses quatro momentos cruciais vem contribuindo para o entendimento de conceitos caracteristicamente brasileiros de alfabetização, aprofundando as

possibilidades de problematização das questões iniciais sobre as disputas entre o “novo” e o “tradicional”, por meio do aprofundamento da reflexão sobre as relações entre continuidades e descontinuidades, rupturas e permanências na história da alfabetização no Brasil. Observa-se a tendência em substituir o atual pelo novo, quando o modelo presente não se faz eficiente, por vezes abandonando o “atual” por completo, como se o “novo” fosse a solução para tudo, ou seja, se a criança não aprende, é por culpa do método atual, logo sua troca resolve o problema.

Bertoletti relata o percurso da pesquisa desenvolvida, entre 1995 e 1997, em nível de mestrado, com o objetivo de compreender o projeto de alfabetização de Lourenço Filho, por meio da análise da configuração textual de duas cartilhas produzidas por esse autor: *Cartilha do povo - para ensinar a ler rapidamente*, de 1928, e *Upa, cavalinho!*, de 1957. Bertoletti ressalta que não se trata de uma história das cartilhas, apenas como produto comercial, pedagógico ou cultural, mas de uma história da alfabetização, analisada a partir do material empregado em seu ensino, pois cartilhas constituem a “ata fundacional” da alfabetização.

Chamou a atenção de Bertoletti o fato de que, à época em que desenvolvia a pesquisa de mestrado, a constatação de que as cartilhas de alfabetização continuavam a exercer papel “mediador” e “concretizador” de teorias e métodos da alfabetização nas salas de aula de escolas brasileiras, em dissonância com as teorias então hegemônicas de alfabetização, que combatiam esse material didático e pretendiam superar seu uso. Essa constatação se deveu, entre outros, ao fato de que *Cartilha do povo* continuava a ser publicada, tendo constado, até 1995, no catálogo da editora, a Companhia Melhoramentos de São Paulo, e na lista de livros indicados no Plano Nacional do Livro Didático.

Bertoletti conclui que, assim como os métodos, a cartilha e os outros materiais de ensino se enquadravam no caráter “relativado”, e a figura do professor tornava-se também relativamente “secundarizada”, uma vez que a motivação da aprendizagem se sobrepunha ao ensino. Como consequência dessa preterição do professor, qualquer indivíduo poderia ocupar esse lugar no ensino com a justificativa de que os objetivos seriam aumentar o número de alfabetizados, independentemente de como se daria esse processo. Pergunto, então, se qualquer semelhança com a atual política de implementação de “apostilas” nas escolas públicas e privadas será mera coincidência?

Trindade, abordando sobre a utilização de cartilhas, traz, entre outras, essa observação relativa ao uso de cartilhas:

Dessa forma, cartilhas e métodos de alfabetização fizeram e fazem parte de uma cadeia de produção cultural para escolarizar a alfabetização e a infância. Sua intertextualidade foi/é marcada pelo discurso da modernidade, bem como pelas revisões da pós-modernidade em contextos diversos, marcadas por continuidades, descontinuidades, rupturas e deslocamentos de vários discursos. Muitas professoras

que alfabetizam hoje, utilizando propostas reconhecidas como inovadoras, foram alfabetizadas por cartilhas de alfabetização e, ainda que não tenham a lembrança de tê-las usado para aprender a ler e a escrever, seu processo de alfabetização foi pautado por um determinado método de ensino da leitura e da escrita, que era utilizado pela primeira professora ou mestre-escola. Podemos dizer, ainda, que, entre o final do século XIX e os anos 60 do século XX, métodos e cartilhas eram bem vistos e desejados para resolver o problema do analfabetismo no nosso país (TRINDADE, 2011, p. 228).

Vidal, Abdala e Costa demonstram a necessidade de entender os conceitos inerentes a “infância” e “criança”, bem como perceber que tanto o campo pedagógico quanto o psicológico auxiliaram historicamente na construção desses sentidos:

No entanto, investigar a escolarização da infância, bem como as estratégias de alfabetização e a escola primária no Brasil, exige uma reflexão conceitual sobre os termos “infância” e “criança”, comumente empregados como sinônimos, o que oculta perspectivas analíticas profícuas. A educação da infância contempla educação infantil, mas não se restringe a ela. A educação da infância abrange, em sentido mais amplo, a educação primária e também a dimensão não escolarizada da educação das crianças. É preciso ressaltar que não é possível balizar a análise a partir da definição atual de “criança” ou “infância”; é, antes de tudo, imprescindível retomar a lógica da definição e o emprego dos termos e práticas que indicam e definem os termos com base em sua historicidade (VIDAL; ABDALA; COSTA, 2011, p. 114).

No Mato Grosso, a pesquisadora Elisabeth Figueiredo de Sá analisa, na tese intitulada “De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)”, o currículo dos primeiros grupos escolares da região, afirmando que o ensino da leitura e da escrita foi amplamente discutido no período republicano, juntamente com temas como a erradicação do analfabetismo:

O estudo foca a atuação de Leowigildo Mello e de Gustavo Kuhlmann na reforma educacional de 1911, no Estado do Mato Grosso. Formados pela Escola Normal Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, os dois educadores defendiam o método analítico da palavração. O processo de ensino da leitura deveria iniciar pelo estudo das palavras. O passo seguinte seria a formação das sentenças. Para a formação das palavras e sentenças indicavam o uso dos cartões de letras. No regulamento que sucedeu essa reforma, em 1924, houve revisão do método para o ensino da leitura, alterando-se o ponto de partida. O método de alfabetização adotado continuava o analítico, mas passava à sentencição: o processo de leitura e escrita começava pela sentença, na qual o professor ia destacando as palavras que, depois de aprendidas, eram desmembradas em sílabas (MORTATTI, 2011, p. 118).

Amâncio e Cardoso comentam a respeito da contribuição dos “diários de classe” como fonte documental, seguindo os estudos históricos balizados pela Nova História e pela História Cultural, que trazem a possibilidade de trabalhos com novos sujeitos, novos objetos e novas fontes, ressaltando nas fontes documentais, suportes referentes à escrituração escolar como fonte privilegiada.

Apesar de fartamente utilizados pelas escolas brasileiras e, no caso do Estado de Mato Grosso, encontrados desde o início do século XX, de acordo com Zaia (2010), a escrituração escolar, que tem recebido certa atenção nos últimos anos como documentação importante a ser

analisada e preservada, como um componente significativo no estudo das instituições escolares, ainda não mereceu dos pesquisadores da educação a devida atenção à sua constituição como objeto de estudo.

Amâncio e Cardoso consideram que o diário de classe, como fonte para o estudo da história, oferece possibilidades e perspectivas, problemas e questionamentos, como de resto outras fontes, sempre lacunares. Ressaltam que o seu uso deve ser cuidadoso, o que inclui para seu tratamento a prática do cruzamento de fontes entendendo que cada fonte desvela/registra/reflete um fragmento do real, apenas o diálogo entre elas pode garantir uma elaboração histórica mais segura.

Frade, a partir de pesquisa em testemunhos escritos sob a forma de livros, deixa grande contribuição em seu estudo e também um questionamento importante:

Focalizando o olhar sobre fenômenos mais amplos da cultura escrita, podemos vislumbrar, a partir dos próprios registros escolares, indícios de como a escola dialoga com outras práticas: comerciais, editoriais, tipográficas, de fabricação de móveis, instrumentos e suportes de escrita, pois o ato de ler e escrever não se faz sem materialidade. Nos registros escolares, também podemos identificar agentes, sujeitos que, dominando determinadas práticas de escrita/oralidade, dentro e fora da esfera escolar, ajudaram a configurar o que hoje conhecemos como alfabetização escolar. Afinal, que práticas traziam os sujeitos e os alunos que vieram a constituir a escola no século XIX? (FRADE, 2011, p. 195).

Abordando os “estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo”, Gontijo e Schwartz consideram que há, nesse estado, uma produção consistente sobre a alfabetização e sobre o ensino da leitura. Entretanto, apontam que a prática da substituição do vigente (que pode não estar dando certo) pelo novo também faz parte do contexto capixaba, citando um exemplo ocorrido em 1882, no primeiro artigo veiculado no jornal *A Província do Espírito-Santo*, ocasião em que o redator critica a situação do ensino primário no Espírito Santo e aponta que *“A escola é um templo da moral individual e da moral social. Ella deve ser um prolongamento do affavel e interessado conselho do lar. O espirito infantil é uma borboleta inquieta; indeciso, traquiinas, desconfiado, doudo de liberdade, sente-se tão constrangido nos limites de nossa escola quanto o condemnado no fundo da enxovia.*

Gontijo e Schwartz apontam que as atividades de soletração ou de silabação permanecem ao longo da história da alfabetização e do ensino da leitura e da escrita no Espírito Santo, referindo que, por um lado, os métodos propostos e as cartilhas utilizadas nas escolas integram diferentes concepções de leitura, como decodificação e como compreensão de significados e que, por outro lado, a escrita é pensada apenas como processo de codificação e, também, como cópia cuja finalidade é a aprendizagem das formas das letras. Nesse sentido, os

métodos analítico-sintéticos agregam uma segunda dimensão (a do significado) ao ensino da leitura, mas não conseguem agregar a dimensão da expressão à escrita:

Essas reflexões nos obrigam a pensar, considerando o ensino da leitura e da escrita nas escolas capixabas, que a alfabetização, termo utilizado somente no século XX, sempre foi compreendida como um conjunto autônomo de competências a serem aprendidas na escola. A divergência entre os defensores dessa concepção de alfabetização se restringe à melhor maneira de adquirir esse conjunto de competências: alguns defendem que as unidades mínimas da língua como ponto de partida do processo de alfabetização é a forma mais apropriada, e outros consideram que as unidades com significado devem ser o ponto de partida. Entretanto, ambas as posições se baseiam na mesma concepção de alfabetização e, portanto, não abrem mão de seu caráter específico, ou seja, ensino dos aspectos fonético-fonológicos (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 217).

As pesquisadoras acreditam também que é importante estudar períodos ainda pouco investigados, como o período ditatorial militar, o de abertura política e, também, as mudanças que se delineiam a partir de 2003, assim como o processo de implantação da Escola Ativa no Espírito Santo, os materiais pedagógicos utilizados, dentre outros aspectos.

Peres, a respeito da produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul, comenta que o início da pesquisa sobre a alfabetização escolar, seus métodos e materiais pedagógicos, deu-se com o estudo do Método Hudson, para o ensino da leitura. De autoria de Octaviano Hudson, foi distribuído às escolas públicas por ordem do então Ministro do Império, Leôncio de Carvalho, e utilizado em várias Províncias brasileiras, desde 1876, incluindo a do Rio Grande do Sul:

O “Método Hudson”, considerado “vantajoso e moderno”, caracterizava-se pela silabação, prevendo o estudo de sílabas isoladas, desde as consideradas mais simples até as mais complexas. Segundo Octaviano Hudson, o método de leitura por ele proposto e, posteriormente impresso em livro com o título de Método Hudson, centrava-se na repetição constante dos caracteres e dos sons. Ao todo, havia 13 lições, as quais previam uma gradação que se iniciava com a aprendizagem das letras, passando às sílabas e depois às palavras e frases. A apresentação desse livro e seu uso nos cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense foi um aspecto abordado na dissertação de mestrado mencionada (PERES, 2011, p. 244).

O estudo da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte nas primeiras décadas do século XX, é uma contribuição das pesquisadoras Morais e Silva, a partir dos vestígios encontrados nos textos disponíveis enquanto suportes de leitura e de escrita e considerando suas próprias condições de produção, uma vez que esses textos circulavam em um universo diferente da atualidade. Nestor Lima é apresentado como um dos principais tradutores do pensamento inicial acerca da pedagogia da alfabetização, da leitura e da escrita, tendo sido diretor do Departamento de Educação de 1924 a 1928. Inúmeras citações a seu respeito são contextualizadas, desde as orientações a respeito da importância dos benefícios da leitura até mesmo sobre a postura e o modo de segurar a pena a ser ensinado aos alunos. Também havia uma preocupação com a

iluminação e salubridade da sala de aula, assim como de um mobiliário específico para as crianças. As autoras descrevem que os educadores defendiam o uso da chamada “caligrafia muscular”, em contraposição à “caligrafia vertical”, em que a primeira enfatizava o movimento e a velocidade do processo de escrever, e não à força e à forma, como na segunda. Moraes e Silva afirmam que as práticas de leitura e escrita são produções culturais que agregam as características e as formas de fazer da época nas quais estão circunscritas.

Goulart (2011) problematiza sobre os crescentes estudos sobre a história do ensino da leitura e da escrita, que vêm se mostrando relevantes para a compreensão de fatores que determinaram diferenças nas definições de modos de alfabetizar em propostas originadas em estados e cidades brasileiras, e para o conhecimento dos contextos de elaboração de cartilhas e caminhos metodológicos postulados. Goulart aponta que a estrutura de educação municipal de Niterói se iniciou tardia e precariamente em 1959. De modo rudimentar, em espaços improvisados variados, cedidos pela comunidade, como igrejas, clubes, entre outros, as “salas de aula” se formaram sem que houvesse preocupação com a figura do professor e sua profissionalização.

Goulart reporta que em 1975 a demanda por classes de alfabetização era enorme, e a ação de formação continuada priorizada pela secretaria municipal de educação de Niterói, foi o oferecimento de cursos em que, ao mesmo tempo em que se aprendia a utilização de um método, fazia-se o planejamento semanal, dia a dia. A autora descreve, conforme relatos de professoras, as turmas como muito grandes, com alunos de faixa etária que variava entre 7 e 17 anos, com professoras recém-formadas e inexperientes, as crianças eram de classes populares, a desvalorização do trabalho alfabetizador, os testes individuais de leitura ao final do ano, os sucessivos agrupamentos e reagrupamentos de alunos por nível de conhecimento, ao longo dos anos letivos, crianças de 3ª e 4ª séries que não liam nem escreviam.

Goulart aponta que o ato de escrever e ler vai muito além de aspectos motores e de codificação e decodificação, requisitando intensa atividade cognitiva, desde que as crianças são pequenas, intrinsecamente relacionada à atividade social, pois se necessita conjugar o que dizer ao como fazê-lo. Argumenta que aprender a escrever envolve conhecer o princípio alfabético da língua no interior de complexa trama de outros conhecimentos envolvida na produção de linguagem com valor social. Para Goulart, as atividades de ensinar e de aprender são lugares de tensão, de regularidades e irregularidades, de estabilidades e instabilidades, espaços de construção e transformação do conhecimento em que muitos aspectos importantes dos processos, tradicionalmente considerados marginais, podem ser considerados constituintes dos sentidos do discurso escrito:

A elaboração de métodos de alfabetização se pauta desde os primórdios pela compreensão que seus autores têm das unidades da língua, ora predominando um ponto de partida/uma unidade da língua (letra, sílaba, palavra, fonema), ora outra. Reduzir o ensino da escrita a tais unidades, de forma descontextualizada, é trabalhar para manter os altos índices de alfabetismo funcional. A Linguística disponibiliza aos professores um corpo de conhecimentos que permite que eles conheçam as unidades da língua, as estruturas, as relações particulares entre a oralidade e a escrita. O modo como os professores trabalham com seus alunos está relacionado a esses conhecimentos e a muitos outros ligados à existência social, política e histórica da escrita na sociedade, através dos suportes e materiais que se produzem incessantemente e dos valores que possuem em diferentes segmentos sociais. As práticas pedagógicas precisam considerar as experiências e as não-experiências que os sujeitos possuem nas relações com a cultura escrita na vida social para alfabetizar (GOULART, 2011, p. 296).

Com base na obra “Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?”, organizado por Maria do Rosário Longo Mortatti e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, seguimos abordando outros aspectos, também relacionados ao processo de alfabetização. Em seu capítulo do livro “Alfabetização: o saber, o fazer, o querer”, falando sobre métodos de alfabetização, Magda Soares apresenta três perspectivas a esse respeito, em que a primeira diz:

Surge aqui a questão do método de alfabetização, entendido como o FAZER a alfabetização. Cada SABER preceitua o seu FAZER: um fazer fonológico, um fazer construtivista, um fazer sociocultural... Assim, diferentes SABERES buscam materializar-se em diferentes FAZERES, os quais, refletindo as divergências teóricas, são FAZERES geralmente considerados antagônicos e incompatíveis (SOARES, 2014, p. 31).

Soares afirma que a segunda perspectiva é que o FAZER não se realiza apenas pela orientação deste ou daquele SABER, mas se constrói também nas práticas e pelas práticas, no cotidiano das salas de alfabetização. E complementa apontando a terceira perspectiva sobre o FAZER, que nos leva a pensar o lugar do pedagógico, quando buscamos os sentidos da alfabetização.

Magalhães (2014) considera a língua um sistema complexo de signos e regras e que ensinar a língua materna é um empreendimento delicado que estabelece norma e não se circunscreve à internalidade da língua. Comentando a respeito das estatísticas que apresentam elevados índices de analfabetismo no Brasil, apesar da melhoria a frequência escolar, Magalhães denuncia que cresce a pressão sobre as autoridades escolares para circunscreverem a alfabetização a um *minimum*, creditando-o com um exame igualmente minimalista, mas que dê por superadas as zonas críticas da estatística de alfabetização:

Na metrificação estatística, a escola e a cultura escolar surgem sem defesa e sem poderem constituir uma resposta atualizada e fecunda que supere o minimalismo de ler, escrever e contar. Historicamente, este minimalismo não corresponde, de forma alguma, ao perfil elementar do alfabetizado escolar. Defender que a escola assuma este tirocínio não pode iludir os benefícios e os efeitos multiplicativos que a história assinala, em matéria de conhecimento, maturidade, competência leitora e escrita, performatividade dos educandos escolares. O perfil do alfabetizado escolar e o perfil do alfabetizado não escolar, ainda que podendo corresponder em termos de

certificação, não se equivalem em termos de educação. Letramento e letrismo não são sinônimos, e a formação escolar não se confinou a um letramento. A alfabetização escolar surgiu integrada num currículo, com orientações e projecção a jusante, preparando, de forma esclarecida, para uma verticalização e um aprofundamento do conhecimento, e alargando para horizontes de aplicação, que estão para além do escolar (MAGALHÃES, 2014, p. 52).

Para melhor entendimento a esse respeito, Magalhães aprofunda sua conceituação sobre letrismo:

O letrismo visa a traduzir esse regime literário, facultado e estruturado pela escola, cujas virtualidades a educação liberal e os perfis escolares vieram consagrar. Esse regime alfabético, quando ministrado de forma aligeirada ou superficial, não previne situações de regressão, geradas pela fragilidade na aquisição ou pela falta de progressão e uso, no pós-escolar. Como foi referido, o iletrismo é hoje um fenómeno com expressão estatística assinalável, mas não é consequência direta da escolarização. Ao contrário, as probabilidades de regressão tendem a ser tanto mais reduzidas, quanto mais prolongada e progressiva for a escolarização. Este princípio está na base do prolongamento da escolaridade obrigatória, como educação básica. Importa, por conseguinte, não confundir alfabetização e escolarização, como importa não confundir letramento com letrismo. Se o letramento está no caminho direto do letrismo, ou se corresponde a uma aprendizagem outra, eis o que a discussão e as decisões de política educativa não podem iludir (MAGALHÃES, 2014, p. 52).

O autor considera que o debate sobre os métodos de alfabetização, escolar ou não escolar, não está circunscrito a aspectos alfabéticos e linguísticos e que deve envolver outros domínios científicos, requerendo um profissional informado, crítico, autónomo, seguro na busca das melhores soluções pedagógicas e didáticas.

Ferraro questiona que no Brasil, apesar de tantas leis, reformas, planos, projetos e discursos, as políticas de alfabetização e escolarização tem produzido, historicamente, resultados tão míseros, e pensa que a hipótese de resposta seria de que um problema mal compreendido é um problema mal resolvido. Ferraro propõe três recortes de tempo, para um melhor entendimento acerca do “sentido da alfabetização inicial nas políticas públicas no Brasil”, que também discute a universalização do acesso à alfabetização e escolarização básica:

O primeiro desses três recortes de tempo é o da reforma eleitoral de introdução do voto direto no Império, que vai do final de 1878 até janeiro de 1881, quando o analfabetismo é erigido em problema nacional e o analfabeto é estigmatizado e excluído do direito de voto. O segundo recorte compreende desde a segunda metade dos 1950 até o final da ditadura militar, em meados dos anos 1980, marcado, no que aqui interessa, pela repressão contra os movimentos populares e pela imposição do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF, no lugar das experiências populares de alfabetização inspiradas, principalmente, em Paulo Freire. O terceiro recorte de tempo é aquele que foi inaugurado pela Constituição de 1988, com a afirmação da educação fundamental como direito público subjetivo e que, a partir da Emenda Constitucional n. 59, de 2009, tem o ano de 2016 como horizonte e prazo-limite para extensão desse direito a toda a educação básica, com frequência escolar gratuita e obrigatória dos 4 até os 17 anos de idade (FERRARO, 2014, p. 66).

Um recenseamento em 1872 apontou o Império do Brasil como campeão do analfabetismo entre os países em que o fenómeno fora pesquisado, 8 a cada grupo de 10 pessoas

eram analfabetas. Ferraro destaca que o termo “analfabeto” vem, desde sua origem, carregado de negatividade, significando ignorância, e apresenta a origem do termo “analfabetismo”:

O historiador da educação M. Manacorda (1987, p. 134, 174-175) informa que o termo “analfabetismo” data da escola romana de tipo grego e que o Concílio de Roma do ano de 465 estabeleceu que “os analfabetos” não se deveriam atrever a aspirar às ordens sacras. Informa, ainda, que, segundo Procópio de Cesareia, a família do imperador Justiniano, no século VI d.C., não brilhava por seus modos ou sua cultura, e que “[...] o tio Justino, que o havia precedido no trono, ‘era muito ignorante, o que se chama de analfabeto, coisa que nunca havia ocorrido no Império Romano’.” (FERRARO, 2014, p. 70).

O autor amplia o entendimento relacionado ao analfabetismo, em relação àquele nascido da inventividade dos liberais da reforma eleitoral (1878 a 1881), trazendo Freire. Perguntado o que era o analfabetismo, Freire diz:

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma chaga, nem uma erva daninha a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (FREIRE, 2001, p. 18).

O que Ferraro denominou de “problemas mal compreendidos” e “desconceitos”, e que Freire (2001, p. 16) tratou como “concepções distorcidas”, o autor aponta ainda que:

Como a escolarização de que faz parte, a alfabetização é um direito humano fundamental de natureza social. O não atendimento a esse direito social produz duplo efeito: de um lado, coloca o Estado na condição de devedor; de outro, coloca não só os jovens e adultos, mas ainda as crianças e adolescentes que não tenham sido alfabetizadas na idade própria, em condição de credores em relação ao Estado. Se condições adversas respondem pela não efetivação desse direito, mais que identificar causas de um suposto “fracasso” (não importa se postas nas crianças, no corpo docente, na escola, no sistema escolar, na família...), cabe cobrar do Estado a criação das condições objetivas de realização, mesmo que tardia, desse direito (FERRARO, 2014, p. 85).

Maciel afirma que há um investimento no campo da alfabetização de se aproximar cada vez mais da especificidade pedagógica do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A autora considera que o espaço da sala de aula é o campo mais propício para a realização de investigações a esse respeito, bem como é apropriado para entender as práticas, interações e mediações entre docentes, discentes e material pedagógico:

As pesquisas realizadas na área da Educação, além de terem como foco a alfabetização e suas múltiplas facetas, trazem, por um lado, múltiplas possibilidades de análises e, conseqüentemente, a busca por referenciais teóricos igualmente diversificados. Entre esses referenciais, os trabalhos na área da Educação buscam, no campo da Psicologia sociointeracionista, principalmente nos trabalhos de Vigotsky e Ferreiro, subsídios teóricos para balizar as pesquisas. Essa interlocução ocorre também na área de Letras, na Linguística Aplicada, na Análise do Discurso e, mais recentemente, encontramos pesquisas realizadas em Programas de Ciências da Computação e Engenharia Biomédica (MACIEL, 2014, p. 115).

A autora também aponta que os dados da pesquisa “Alfabetização do Brasil: o estado do conhecimento” mostram que, após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 94/96), a alfabetização passa a ser entendida não apenas como aquisição do código, mas também na perspectiva do letramento, ultrapassando uma concepção “restrita de alfabetização”, sugerindo o desenvolvimento de práticas de ensino/aprendizagem da língua escrita em uma perspectiva mais ampla, aberta, de “alfabetizar e letrar”.

Mortatti, falando sobre a produção de pesquisas referentes a alfabetização, afirma que estas começaram há meio século:

A produção acadêmica sobre alfabetização, porém, começou sistematicamente há meio século, no contexto de criação e expansão da pós-graduação stricto sensu, a partir da década de 1960. Naquele momento, [...] tratou-se da implementação de novas formas e modos de estudar a alfabetização e seus problemas: tomando-a como objeto de pesquisa acadêmica desenvolvida por meio de metodologia científica. No contexto político pós-1964, essas novas formas e modos estavam também relacionados com os objetivos de modernização capitalista do país, por meio de melhoria do ensino superior e a nova função que se lhe devia atribuir (MORTATTI, 2014, p. 140).

Telma Weisz apresenta um panorama da contextualização dos processos de alfabetização constantes dos PCNs:

No capítulo dos PCNs dedicado à alfabetização, dentro do bloco de conteúdo “análise e reflexão sobre a língua”, formulamos as questões da seguinte forma: a) para aprender a ler e a escrever, é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem; b) algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise – tanto quantitativa quanto qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilinguística, em que, basicamente, o aluno precisa: • ler, isto é, descobrir o que está escrito em um texto, embora ainda não saiba ler; • escrever, isto é, grafar algo com a intenção de que se possa lê-lo, apesar de ainda não saber escrever. Em ambas as situações, para poder realizá-las, é necessário que o aluno ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita. Nas atividades de “leitura”, o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do texto e poder decidir o que está escrito (e onde). Isso pode acontecer de duas formas: • pelo ajuste dos segmentos do texto falado – que ele conhece de memória – aos segmentos escritos, isto é, localizando os itens lexicais a partir do que sabe que está escrito em cada verso das parlendas ou quadrinhas, que são os textos adequados para essa atividade. Nesse tipo de leitura, as decisões de seleção são confirmadas, ou não, pela presença de letras que lhes correspondem; • pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, como imagens, por exemplo) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados aos aspectos qualitativos da correspondência fonográfica. Nas atividades de escrita, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa se esforçar para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever (WEISZ, 2014, p. 165).

Colello destaca três sentidos fundamentais do ensino da língua escrita sobre o processo de alfabetização: o linguístico, o pedagógico e o social. Ao comentar sobre o sentido linguístico da alfabetização nas práticas educativas, afirma que a linguagem é transformadora dos sujeitos:

Por isso, a linguagem é transformadora dos sujeitos na medida em que eles se colocam na corrente comunicativa, constituindo-se como locutores e interlocutores, assumindo

papéis e posturas. Ao postular que o enunciador escreve necessariamente para alguém, a partir de um certo propósito, e que, por esse motivo, espera do leitor uma atitude responsiva, Bakhtin (1977) defende a concepção dialógica da língua, isto é, a escrita como um encontro de pessoas que são convocadas de modo ativo no contexto da comunicação. Rompe-se aí a perspectiva da escrita como processo alienado, unilateral e solitário, já que as experiências vinculadas à língua escrita pressupõem a relação entre um “eu” e um “tu”: a produção textual como uma proposta de compreensão voltada para um alguém (ainda que seja para si mesmo, como no caso de um diário pessoal), e a leitura como um convite à reconstrução de significados partilhada entre interlocutores. Prevendo uma atitude responsiva do leitor (o que envolve não só procedimentos cognitivos, mas também posicionamentos de valor em relação ao tema), a novidade está em propor a leitura e a escrita como atividades complementares e dialéticas, que “dialogam” no efetivo contexto da comunicação (COLELLO, 2014, p. 172).

Sobre o sentido pedagógico da alfabetização nas práticas educativas, Colello aponta que o ensino da língua escrita que se configurava como objeto estritamente escolar, sob a forma de uma sucessão de etapas em progressão linear, fragmentada e cumulativa de ensinar letras, sílabas, palavras e textos, sofreu o impacto de inúmeros aportes da psicologia, ciências linguísticas e investigações na área da educação.

A autora afirma que não se trata de ensinar a ler e escrever como práticas tomadas em si mesmas, mas de promover a formação do sujeito leitor e escritor em um processo complexo, tecido pela conquista de concepções e aprofundamento de inúmeras competências e habilidades. Conclui apontando o sentido social da alfabetização nas práticas educativas, ou seja, o seu significado para além da escola, afirmando que, no Brasil, Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a denunciar o distanciamento entre a escola e a vida:

Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas “as palavras da escola” e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas que estão aí) não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de cultura do silêncio imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (COLELLO, 2014, p. 183).

Goulart, falando sobre a avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas, e debatendo posições teórico-metodológicas, cita Smolka para melhor entendermos a alfabetização e seus reais significados:

A criança na fase inicial da escrita, observamos a diferença de ponto de partida, de concepção de criança, de mundo, de aprendizagem da escrita: [...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma,

palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever ou pode tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 1989, p. 69).

Goulart comenta que é necessário investir no crescimento cognitivo-cultural dos alunos, desde muito pequenos, provocando-os a reflexões, análises, leituras e escritas significativas que contribuam para que nós os conheçamos e também para que eles mesmos se reconheçam capazes de complexas argumentações e sínteses:

Quem encontramos nesse movimento? Encontramos o outro, encontramos outros, nossos pares, que nos dão a importante e necessária dimensão ética de nossas possibilidades e limites, ao mesmo tempo em que igualmente nos comprometem pelo direito à educação de qualidade, o qual todos têm. No sentido acima indicado, quando refletimos sobre os processos de alfabetização e de formação de professores e suas avaliações, entendemos a necessidade de nos opor a propostas de “alfabetismo pragmático”, expressão criada por Britto (2008), para nomear o tipo de alfabetização “[...] que permite à pessoa ler e escrever umas tantas coisas e operar com números, de modo a agir apropriadamente em função dos protocolos e procedimentos de produção e consumo.” Nosso horizonte político aponta o dever de lutarmos por propostas de alfabetização e de avaliação em que os processos sejam fontes inesgotáveis de indícios para continuidades e recomeços, para vigorosas formas de ser sujeitos cidadãos, para criativos modos de inserção social, para estimulantes projetos de reinvenção da vida (GOULART, 2014, p. 341).

Podemos perceber nesses importantes trabalhos reportados nesse capítulo, o quanto nossa história sobre a alfabetização é rica em acontecimentos e o quanto é importante para a constituição de uma sociedade. A importância política é, desde sempre, reconhecida e acompanhada pelos instrumentos de controle vigentes em cada época.

Questões que vão desde a metodologia de trabalho até as formações do professor, passando por necessidades recursos de toda ordem, descontinuidade de ações, partidarismo nas políticas educacionais, interferência na cultura familiar, entre tantos outros aspectos, sempre cercam as práticas pedagógicas no chão da escola.

Como sabemos, os assuntos pertinentes a alfabetização não se esgotam, sempre teremos novas perspectivas a discutir, não só porque o novo é “chamado” a substituir o vigente quando este não funciona, como em tantos exemplos ocorridos na nossa história, mas porque o novo inspira novos estudos, novas possibilidades e novas esperanças. Até mesmo um repaginada no tradicional pode levar a isso. Conhecer a história da alfabetização no Brasil é fundamental para entender o momento e planejar os novos passos, diante das realidades apresentadas.

3 NA COXIA³: PERCEBENDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO

Ao pensar a utilização dos jogos teatrais no processo de alfabetização, como recurso contribuinte para o professor agregar tais práticas ao seu planejamento e desenvolvimento destes no seu processo de ensino, não havia em nosso entendimento, até então, uma visão mais ampliada de como poderia ancorar essas atividades em pressupostos já consolidados. Com o transcorrer de muitas leituras, orientações e análises pessoais, podemos entender que a proposta estaria muito bem sustentada na Teoria Histórico-Cultural e na Alfabetização como Processo Discursivo. Ao longo deste capítulo, buscaremos trazer alguns pontos fundantes dessas perspectivas e os principais conceitos, principalmente oriundos de Vygotsky, Bakhtin e Smolka, pensadores fundamentais nesse contexto.

3.1 Ambientação: conhecendo a Teoria Histórico-Cultural

Com base na obra “Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar”, organizado por Maria Valéria Barbosa, Stela Miller e Suely Amaral Mello, trazemos para discussão alguns recortes de artigos ali contidos, escritos por autores reconhecidamente conhecedores dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Neste tópico, procuramos identificar os principais pontos constituintes da teoria de Vygotsky e Bakhtin, principalmente, por meio de interlocutores mais experientes no processo de pesquisa e interpretação destas preciosas fontes.

Começamos por Elhammoumi, que nos explica que o paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky foi concebido dentro do quadro teórico do materialismo dialético e da concepção materialista da história:

O paradigma histórico-cultural de pesquisa de Vygotsky assumiu a posição de que a realidade é inerentemente material e dialética. Ou seja, toda a natureza e todos os seres vivos estão em constante movimento, mudança, e estão, portanto, em constante transformação. Deste ponto de vista, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores (ELHAMMOUMI, 2016, p. 26).

Aponta que Marx explicou que o ser humano é “um conjunto de relações sociais”, essa visão, compartilhada por Vygotsky, é uma visão profundamente materialista e dialética do

³ COXIA: espaço no teatro entre palco e camarim, onde os atores aguardam a entrada para a cena e fazem a contrarregagem de cenários e objetos cênicos (www.devendandoteatro.com).

indivíduo humano e da natureza humana. O indivíduo, para Vygotsky, é uma entidade social, isto é, Vygotsky via o indivíduo como internamente social:

“Eu sou uma relação social de mim para mim mesmo”. A abordagem psicológica de Vygotsky em relação ao indivíduo humano significa muitas coisas importantes para nós hoje. Uma delas é que a atividade humana e as funções psicológicas superiores, como a consciência e a personalidade, são produtos sociais que se desenvolvem como resultado de processos sociais (ELHAMMOUMI, 2016, p. 26).

Elhammoumi relata que as funções mentais superiores do indivíduo social são baseadas no contexto cultural, histórico e social, e que isso leva ao ponto de que a psicologia histórico-cultural está bem equipada teórica, metodológica e epistemologicamente para fazer face às funções humanas mentais superiores, personalidade, atividade humana e mudança social consciente. O autor refere que Vygotsky preferiu criar uma psicologia marxista, argumentando que o caminho para sair da crise da psicologia era voltar aos escritos de Marx, extraindo inspiração deste e da filosofia materialista.

Elhammoumi explica que, para a psicologia marxista, as leis das funções mentais superiores humanas, da consciência e da atividade humana, podem ser resumidas em três proposições principais: a lei geral do desenvolvimento cultural, que significa que as funções mentais superiores humanas se originam nos processos de relações sociais de produção; a lei da mediação semiótica, que significa que as funções mentais superiores humanas só podem ser compreendidas se entendermos os signos e as ferramentas que as medeiam; e o método genético que significa que as funções mentais superiores humanas podem ser entendidas apenas nos processos do seu desenvolvimento e crescimento.

Logo, o autor argumenta que não há indivíduos humanos produzidos e formados fora da sociedade, completa que os indivíduos humanos e seu desenvolvimento são produtos da sociedade. Então, a natureza psicológica dos seres humanos representa o agregado de relações sociais internalizadas que se tornaram funções para o indivíduo e, nesse processo, estrutura suas funções mentais superiores:

Assim, a psicologia marxista coloca a atividade humana e a práxis humana - atividade de trabalho - no centro de toda a produção do desenvolvimento, social e individual. Vygotsky incorporou o conceito de trabalho de Marx - atividade e práxis - à sua abordagem ontológico-epistemológica ao estudo das funções mentais superiores (ELHAMMOUMI, 2016, p. 31).

A respeito da construção do pensamento, Saviani descreve que esta ocorre da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Para entender a relação entre a consciência e a existência humana o autor explica:

Estabelecendo na ideologia alemã o princípio de que não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas, ao contrário, é a vida real que determina a

consciência, Marx desenvolveu a dialética em bases materiais tendo, no ponto de partida, indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Por isso a concepção de Marx é chamada de materialismo dialético ou materialismo histórico que, às vezes aparecem unificados na denominação materialismo histórico-dialético (SAVIANI, 2016, p. 79).

Saviani aponta que a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto do pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). O autor observa que a obra de Vygotsky é influenciada profundamente por Marx, relacionando a mediação com o trabalho:

A centralidade da categoria de mediação deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar sua humanidade. Dessa forma, um ser natural, o homem, torna-se obrigado, para existir, a produzir sua própria vida agindo sobre a natureza e transformando-a. Nessa relação metabólica a natureza se apresenta ao mesmo tempo como o meio no qual o homem vive e como o meio pelo qual ele vive. Pelo trabalho o homem “Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” (SAVIANI, 1968, p. 202).

Para Saviani, o processo de aprendizagem passa pela validação da experiência e, a seguir, devem ser preservados e transmitidos às próximas gerações, tendo no adulto o mediador desse processo junto as crianças. Saviane relata que o indivíduo da espécie humana não nasce homem, ele se torna homem, se forma homem, necessitando ser formado e educado para tal, não sendo possível à criança realizar esse percurso sem a mediação dos adultos. O autor cita Vygotsky (2001, p. 224), sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, o qual constata que o amadurecimento dessas funções ocorre “com o auxílio e a participação do adulto”, sendo que “a essa colaboração original entre a criança e o adulto” é que se deve “o amadurecimento precoce dos conceitos científicos”.

Solovieva e Quintanar, concordam que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir da obra de Vygotsky, constituiu-se em um novo modelo a ser estudado, em contrapartida com a forma de conceber até então proposta, a qual se alicerçava somente no campo biológico:

El tema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores fue abierto en psicología mundial por L.S. Vigotsky. Este tema atravesó la etapa de objeto de estudio siendo el principal objetivo de esta aclaración de rasgos particulares del desarrollo humano y su diferenciación del mismo en el mundo biológico. Más adelante, el objeto de estudio se convirtió en un nuevo paradigma, una nueva visión del mundo y una nueva orientación de la psicología aplicada⁴ (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2016, p. 37).

Tradução do pesquisador:

⁴ O tema do desenvolvimento das funções psicológicas superiores foi apresentado para a psicologia mundial por L.S. Vygotsky. Este tema passou do estágio do objeto de estudo, sendo o principal objetivo deste o esclarecimento

Os autores referem os processos superiores caracterizando-se como aqueles, em cuja estrutura, participam meios, signos, símbolos ou instrumentos psicológicos e o foco de todo o processo é o signo e a forma de seu uso. Sendo a origem cultural e não a biológica, destes processos, com a participação mediada externa e internamente:

El rasgo común de todos los procesos psicológicos superiores es que se nota el origen cultural (no biológico) de estos procesos y participación obvia de medios (signos) externos e internos. “Se requiere el dominio del proceso propio de la conducta” (VYGOTSKY, 1983, p. 118). Lo anterior significa que estos procesos no transcurren de forma espontánea (natural), sino requieren participación de otra persona que pueda inducir o enseñar el uso de dichos medios y signos. Ejemplos de estos procesos son: escritura, dibujo, memoria lógica, razonamiento, etc⁵ (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2016, p. 38).

Para Solovieva e Quintanar, a obra de Vygotsky apresenta-se em contraposição ao termo natural ou biológico:

Podemos notar, entonces, lo que en la obra de Vigotsky adquiere un sentido muy particular: es la contraposición al término natural o biológico. Origen del proceso, según Vigotsky, puede ser natural o cultural, pero no puede “compartir ambos orígenes”. De este modo, el niño humano tenía memoria biológica y memoria cultural, cada una de las cuales tiene su propia línea del desarrollo. Origen distinto, línea distinta, estructura distinta⁶ (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2016, p. 39).

Os autores complementam que existe uma grande interrogação, com resposta incerta e imprecisa, acerca de quando essas linhas, biológica e cultural, se unem ou se separam e como se dá esse processo, ou quando a linha biológica se converte em cultural e qual seria o mecanismo dessa mudança.

Para Vygotsky o desenvolvimento psicológico não contempla o estudo em separado de seus elementos, como atenção, memória, linguagem, emoções, etc., mas sim com unidades integrais, ou seja:

En otras palabras, el desarrollo psicológico no es desarrollo de memoria, lenguaje, atención por separado, sino que es un proceso sistémico que debe tener su propio contenido y estructura y no puede ser caracterizado a partir del desarrollo de las funciones aisladas en principio y solamente postular su carácter sistémico “a posteriori”⁷ (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2016, p. 40).

das características particulares do desenvolvimento humano e sua diferenciação crescimento unicamente biológico. Mais tarde, o objeto de estudo se converteu em um novo paradigma, uma nova visão do mundo e uma nova orientação da psicologia aplicada.

⁵ A característica comum de todos os processos superiores psicológicos é a origem cultural (não biológica) desses processos e participação evidente dos meios externos e internos (signos). “Requer o domínio do próprio processo de comportamento” (VYGOTSKY, 1983, p. 118). O exposto significa que esses processos não ocorrem de forma espontânea (natural), mas requerem a participação de outra pessoa que possa induzir ou ensinar o uso dos referidos meios e signos. Exemplos desses processos são: escrita, desenho, memória lógica, raciocínio, etc.

⁶ Podemos notar, então, o que na obra de Vygotsky adquiere um sentido muito particular: é o oposto do termo natural ou biológico. A origem do processo, segundo Vygotsky, pode ser natural ou cultural, mas não pode “compartilhar ambas as origens”. Assim, a criança humana teria memória biológica e memória cultural, cada uma das quais com sua própria linha de desenvolvimento. Origen diferente, linha diferente, estrutura diferente.

⁷ Em outras palavras, o desenvolvimento psicológico não é o desenvolvimento de memória, linguagem, atenção separadamente, mas é um processo sistémico que deve ter conteúdo e estrutura próprios e não pode ser

Sobre a “Zona de Desenvolvimento Proximal”, Solovieva e Quintanar, observam que este conceito se refere à necessidade de considerar, ao avaliar o desenvolvimento cognitivo, não o que a criança consegue fazer sozinha, mas o que ela faz em colaboração com outro. Porém levando-se em consideração dois aspectos de colaboração: o primeiro como uma colaboração social global não específica de tipo comunicativo e prático ou o segundo como uma atividade particular que garante a aquisição de conhecimento em questão. E consideram que a compreensão da colaboração apenas em seus aspectos sociais e contextuais se desvia das ideias que deixou para trás Vygotsky sobre o desenvolvimento psicológico e se aproxima mais dos conceitos de aprendizagem social.

Logo consideram que a abordagem de Vygotsky não está relacionada com o fato de que o meio social influencia o desenvolvimento psicológico da criança, mas que todos os processos psicológicos, desde o início, são compartilhados entre criança e adultos, ou seja, não pode ser considerado um desenvolvimento psicológico da criança por si só. Portanto, a criança não tem sua própria atividade (ou atenção, ou memória), mas sim a atividade compartilhada com o adulto, ou seja, em um processo psicológico dois indivíduos biológicos e sociais participam. Explicam os autores que o desenvolvimento psicológico difere da maturação biológica e consiste na aquisição de experiência humana, isto é, dos instrumentos psicológicos dentre as atividades específicas que permitem que tal aquisição seja realizada. Essas atividades compartilhadas com o adulto não são um pano de fundo, mas a essência ou fonte desta aquisição.

Solovieva e Quintanar resumem seu entendimento da origem histórico-cultural na obra de L. S Vygotsky em duas maneiras: Mediação (uso de símbolos e signos como instrumentos psicológicos externo e interno); e existência da esfera da cultura como uma experiência humana geral, que é adquirida ativamente durante a vida em atividade compartilhada com o adulto.

Complementam com três aspectos: Em primeiro lugar, a mediação implica mudança de funções psicológicas em funções psicológicas superiores; em segundo lugar, surge um elemento intermediário, o signo (símbolo) incluído como um instrumento psicológico externo ou interno; terceiro, postula desenvolvimento formativo de fora (da cultura).

Os autores apontam que os signos não podem ser inseridos mecanicamente, eles são específicos e correspondem à estrutura e ao conteúdo das tarefas a serem realizadas. Citando

caracterizado a partir do desenvolvimento de funções isoladas em princípio e apenas postular seu caráter sistêmico “a posteriori”.

Bakhtin (1997) apontam que os signos são usados reflexivamente como resultado do desenvolvimento dentro da interação dialógica.

Solovieva e Quintanar observam que o desenvolvimento psicológico, com base nas contribuições das obras de Vygotsky, pode ser entendido como uma aquisição da experiência cultural, e é necessário estudar o caminho desta aquisição, as condições favoráveis e desfavoráveis, além de suas fases. Foi exatamente esse assunto que foi estudado pelos seguidores de Vygotsky, como Leontiev e Galperin, entre outros. Esses autores contribuíram significativamente para o desenvolvimento metodológico do paradigma histórico-cultural. As contribuições da teoria da atividade, em comparação com as abordagens básicas de Vygotsky.

Para Vygotsky a internalização aparece em cena duas vezes: primeiro como processos externos, sociais e compartilhados, e depois como processos independentes, internos e individuais, uma passagem do externo para o interno, do social para o individual (VIGOTSKY, 1995). Leontiev (1975 p. 145) escreveu que a internalização é a etapa, em cujo resultado, processos externos com objetos externos tornam-se processos internos com objetos internos que ocorrem no plano interno, no plano da consciência:

Acerca de la interiorización de los procesos psicológicos, Vygotsky escribió que estos aparecen en la escena dos veces: primero como procesos externos, sociales, compartido y, después, como procesos independientes, internos, individuales. Consideró al proceso de interiorización como paso de lo externo a lo interno, de lo social a lo individual (VIGOTSKY, 1995). En relación con lo anterior, Leontiev (1975 p. 145) escribe: “Como se sabe, la interiorización es el paso, en cuyo resultado, los procesos externos con los objetos externos se convierten en los procesos internos con los objetos internos que transcurren en el plano interno, en el plano de la consciencia”. Podemos decir que el principio teórico de la interiorización también se puede aceptar como un principio metodológico, debido a que esta se puede considerar como una vía para la formación cognitiva del niño⁸ (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2016, p. 52).

Sobre a importância do processo ensino-aprendizagem para desenvolvimento psicológico, Vygotsky (1982) escreveu que o ensino pode interferir no curso do desenvolvimento de forma decisiva, pois as funções, no momento inicial do processo ensino-aprendizagem, ainda não amadureceram, enquanto o ensino pode organizar o processo do seu desenvolvimento e, desta forma, determinar o seu destino.

Lígia Márcia Martins, no artigo “A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica”, considera a mediação como

⁸ Sobre a internalização dos processos psicológicos, Vygotsky escreveu que estes aparecem em cena duas vezes: primeiro como processos externos, sociais, compartilhados e, então, como processos independentes, interno, individual. Ele considerou o processo de internalização como uma etapa do externo para o interno, do social para o individual (VIGOTSKY, 1995). Em relação ao acima exposto, Leontiev (1975 p. 145) escreve: “Como se sabe, Internalização é a etapa, em cujo resultado, processos externos com objetos externos tornam-se processos internos com objetos internos que acontecem internamente, ao nível da consciência”. Podemos dizer que o princípio teórico da internalização também pode ser aceito como princípio metodológico, pois pode ser considerado como um meio para a formação cognitiva da criança.

premissa essencial do método materialista histórico-dialético, e esse método sendo fundamento tanto da pedagogia histórico-crítica quanto da psicologia histórico cultural.

A autora afirma que Vygotsky, ao reconhecer a centralidade do trabalho na formação humana e, conseqüentemente, na estruturação do psiquismo, historicizou o desenvolvimento de suas propriedades, aliando esse desenvolvimento à reorganização dos mecanismos naturais por decorrência da apropriação da cultura. A autora também aponta que Vygotsky postulou que as particularidades psíquicas especificamente humanas se instituem na transformação dos processos naturais – que ligam de modo imediato o ser ao meio – em processos mediados, que dirigem o comportamento humano por intermédio do signo:

Isso significa dizer que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da internalização dos signos, às quais Vygotsky (1995) chamou de funções psíquicas superiores. Destarte, considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas, de sua própria natureza social (MARTINS, 2016, p. 104/105).

Martins explica que Vygotsky se opõe aos modelos que defendem o desenvolvimento psíquico como decorrência da evolução natural, em que cada fase já está potencialmente incluída na fase antecedente, e defende um enfoque histórico social, em que, cada etapa do desenvolvimento não resulta de prescrições pregressas, mas do confronto, das contradições entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente. Vygotsky encontrou no emprego dos signos as bases que procurava.

Martins explica que, ao introduzir o conceito de mediação, Vygotsky não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas, o que a autora afirma ver muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Mas sim que, para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Martins também considera importante esclarecer, de acordo com Vygotsky, as diferenças entre instrumento técnico e símbolo:

Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se interpõe entre o psiquismo - que capta a realidade objetiva, e o comportamento que a ela responde. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito. Nesse sentido, sinalizou que entre os conceitos de ferramenta e de signo existe uma relação lógica, mas não uma relação de identidade genética ou funcional. O que significa dizer: da mesma maneira que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural determinando as formas de operações de trabalho - o domínio da natureza, o uso dos instrumentos psicológicos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento (MARTINS, 2016, p. 106/107).

Vygotsky institui o termo instrumento psicológico para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões, no que se inclui a psicológica. Martins aponta que a adoção dessa concepção de mediação e de instrumento ancora-se no pensamento filosófico de Marx e Engels para quem o trabalho, atividade intencional, prescrevendo a relação entre o homem e a natureza por meio do uso e fabrico de instrumentos, provoca as mais decisivas transformações tanto no homem quanto na natureza:

Portanto, o ato instrumental aponta a gênese do psiquismo humano, que não se institui por desdobramentos naturais do ser orgânico, mas como resultado da complexificação da vida em sociedade. Portanto, que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade de construção social e seu desenvolvimento só possa ser apreendido como produto da internalização de signos (MARTINS, 2016, p. 107/108).

A autora explica que, no pensamento vygotskiano, revolução e evolução se integram e marcam não apenas a história do desenvolvimento social da humanidade como também a história cultural dos indivíduos. Outro conceito importante a se compreender é o da comunicação, que, para Martins adquire novas propriedades e converte-se em linguagem, sem a qual seria impossível a representação abstrata do objeto sob a forma de ideia, de conceito. Martins aponta que a palavra se apresenta como mediação fundante da elaboração da imagem mental, pela qual a realidade objetiva conquista também outra forma de existência: a forma de existência subjetiva. Martins complementa que, por isso, a palavra desponta, para Vygotsky (1997) como o signo por excelência, como ‘o signo dos signos’.

Martins destaca que o fator que impulsiona essa transformação é a internalização de signos, graças à qual o sistema psíquico requalifica sua dinâmica interna:

A internalização de signos, mediando a relação sujeito/objeto, representa o ‘divisor de águas’ entre o funcionamento psíquico elementar, primitivo, e o funcionamento superior, complexo – propriamente humano. Esse salto qualitativo, por sua vez, subjuga-se ao desenvolvimento da linguagem, ou, mais precisamente, ao uso da palavra como condição primária para que a captação sensível do real se converta em representação abstrata. O que determina lembrar: o acesso ao concreto não se efetiva sem a mediação do abstrato, isto é, de signos (MARTINS, 2016, p. 110).

Martins afirma que, segundo Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento é um processo de desenvolvimento cultural, histórico e socialmente condicionado que supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo, inclusive as orgânicas. Martins também explica que o núcleo dessa evolução reside na formação de conceitos, que sintetizam em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento.

Em “Três dialéticas e ambientes sociais terapêuticos de aprendizagem”, escrito por Carrie Lobman e traduzido por Stela Miller, Vygotsky oferece um entendimento da relação

entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo a autora, ele disse que a aprendizagem conduz o desenvolvimento:

Muitos educadores vygotkianos nos Estados Unidos consideraram que isso quer dizer que é a instrução ou a aprendizagem que vem antes do desenvolvimento de uma forma temporal. Essa instrução deveria ser concebida para ser orientada à “zona de desenvolvimento proximal” do estudante que é ela própria definida como a atividade cognitiva que uma criança pode realizar com a ajuda de um adulto ou colega mais qualificado. A ênfase é sobre a aprendizagem que ocorre quando você ensina à frente de onde a criança está em seu desenvolvimento (LOBMAN, 2016, p. 127).

Lobman afirma que a aprendizagem que conduz o desenvolvimento não é linear, é emergente e dialética. A aprendizagem, ou instrução, não está nem antes, nem depois do desenvolvimento; estão em uma relação dialética entre si e são inseparáveis da criação do ambiente onde as pessoas podem fazer coisas antes que elas saibam como fazê-las. Segundo a autora, a aprendizagem é emocional, bem como cognitiva, e a relação entre as duas é fundamental para criar ambientes onde os alunos podem se desenvolver como aprendizes.

Razão e emoção estão juntas:

Quando Vygotsky discutiu os processos psicológicos mentais superiores, ele não estava se referindo à cognição separada da emoção. Pelo contrário, ele acreditava que a separação do intelecto e afeto foi “um dos defeitos mais básicos de abordagens tradicionais para o estudo da psicologia”, e que aqueles que o fazem ficam com o pensamento “divorciado da plena vitalidade da vida, dos motivos, interesses e inclinações do indivíduo pensante.” Em vez de isolar um do outro, propôs Vygotsky, “existe um sistema significativo dinâmico que constitui uma unidade de processos afetivos e intelectuais” (VYGOTSKY, 1987, p. 50).

A autora confirma que uma das maiores contribuições de Vygotsky para a teoria e a prática educacionais tem sido o reconhecimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento são inerentemente sociais - que o desenvolvimento não é um desdobramento de estágios dentro da criança, mas que todos os aspectos do desenvolvimento são sociais e aparecem em primeiro lugar entre as pessoas. Lobman complementa dizendo que os grupos existem porque as pessoas os criam, e a atividade de criar o grupo transforma os indivíduos, e que indivíduos e grupos estão dialeticamente vinculados. Eles não são a mesma coisa, mas nenhum deles tem qualquer significado sem o outro.

Orlando Fernández Aquino e Neire Márcia da Cunha, no artigo “Concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação”, discorrem sobre assimilação e atividade de estudo, trazendo ideias basilares situadas por Elkonin (1986) que dizem respeito a que a assimilação (apropriação) não é privativa da atividade de estudo, que ela também acontece em outras atividades, como no jogo e na solução de tarefas práticas, por isso não se deve identificar a atividade de estudo com a assimilação da cultura por parte dos sujeitos.

Mesmo assim, a assimilação é o conteúdo principal da atividade de estudo. “A assimilação é o conteúdo fundamental da atividade de estudo e está determinada pela

estrutura e o nível de desenvolvimento da atividade de estudo na qual está incluída” (ELKONIN, 1986, p. 99). Mais de vinte anos após, Davidov e Márkova (1987, p. 324), chegaram à conclusão de que “[...] o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos gerais da ação na esfera dos conceitos científicos e as transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que acontecem sobre esta base”. Estas colocações deixam claro que a qualidade do processo de assimilação ou apropriação da matéria de estudo vai depender da forma de organização da atividade de estudo pelo professor e do nível de formação da mesma em que se encontrem os alunos (AQUINO; CUNHA, 2016, p. 177).

Os autores observam que Elkonin (1986) afirma que o ingresso da criança na escola, por volta dos sete anos marca o começo da formação da atividade de estudo e que para uma formação exitosa da atividade de estudo, são necessários três aspectos, estes relacionados ao conteúdo da matéria, da metodologia usada para ensinar e da forma de organização do trabalho dos alunos. Este último ponto contempla a reorganização necessária dos programas escolares e do processo de ensino.

No artigo “Jogo, aprendizagem e desenvolvimento”, de Carrie Lobman, traduzido por Stela Miller, encontramos uma boa discussão sobre o papel do jogo e sua importância no desenvolvimento das crianças. Vygotsky, sobre a importância do jogo no desenvolvimento das crianças, fala que, no jogo, as crianças são capazes de agir como se fossem maiores do que são:

O jogo de faz de conta, com seu foco evidente na fantasia, no “que tal se...”, na interação social e imitação, oferece às crianças um ambiente onde elas podem, como disse Vygotsky, agir como se fossem maiores do que são (VYGOTSKY, 1978, p. 102). No jogo, as crianças são tanto criadoras como seguidoras das regras e, como tal, elas são capazes de realizar atividades possibilitadas por sua zona de desenvolvimento proximal. No jogo, as crianças são criadoras ativas de sua atividade, e isso lhes permite experimentar novos papéis, relacionamentos e habilidades em um ambiente de baixo risco (LOBMAN, 2016, p. 203).

Lobman menciona que bebês e crianças bem pequenas estão sempre aprendendo por meio do processo do brincar, realizando ações além de suas capacidades atuais, mas que eles vão desenvolver (ou seja, ser falantes da língua, leitores de livros, produtores de pinturas). Nesse processo de fazer de conta, estão aprendendo a ser o que ainda não são:

Como Vygotsky (1978) aponta, essa falta do necessário pré-requisito de conhecimento faz da brincadeira uma zona ótima de desenvolvimento proximal onde as crianças podem correr riscos e aprender coisas novas, porque elas podem experimentar atividades que elas ainda não precisam saber fazer. No jogo, as crianças são capazes de ser não apenas quem elas são, mas também quem elas virão a ser (LOBMAN, 2016, p. 204).

A autora aponta que, infelizmente, a maioria das teorias reconhece que o jogo de faz de conta começa a diminuir à medida que as crianças deixam a pequena infância e entram na escola primária, onde as habilidades que as crianças aprendem por meio da brincadeira são colocadas em uso para a aprendizagem acadêmica, para o trabalho, e para os jogos com regras na adolescência e na idade adulta. Lobman alerta para o momento em que a criança sai da educação

primária e começa sua idade escolar propriamente dita, ressaltando que essa transição resulta em uma quebra de concepções relacionadas ao modo de ver e fazer o jogo por parte da pessoa. Lobman considera o jogo e atuação a oportunidade de fazer o que você não sabe em um ambiente seguro e recompensador, onde os erros são valorizados, e onde o produto final não é o principal, mas sim o processo. Citando Vygotsky, a autora diz que a verdadeira aprendizagem que conduz ao desenvolvimento, envolve a criação de ambientes onde as pessoas podem atuar como quem elas são e como quem elas virão a ser. Onde elas podem fazer o que elas ainda não sabem fazer. E complementa:

Assim, em nossos esforços para criar ambientes de aprendizagem que dão suporte à dialética entre a aprendizagem e desenvolvimento, eu creio que temos de romper com a tendência de deixar o jogo para trás na pequena infância e, em vez disso, encontrar maneiras de ajudar a trazer o jogo e a atuação, de maneira apropriada, em ambientes de aprendizagem para todas as idades (LOBMAN, 2016, p. 212).

Para Corais, dentre os sistemas semióticos criados pelo homem, a linguagem verbal foi destacada por Vygotsky como a mais importante na constituição do ser humano. Sendo que para Bakhtin (1997) é na linguagem que o aspecto semiótico é determinante. Corais complementa apontando que a atividade mental se expressa exteriormente, em especial, com a ajuda do signo (palavra) e existe para o próprio indivíduo sob a forma de signos e, sendo assim, “toda atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial” :

Todo o gesto ou processo do organismo pode constituir material semiótico do psiquismo, mas a palavra (o discurso interior) se revela como seu material semiótico privilegiado, como base da vida interior. Todo signo, exterior ou interior, é social por natureza. Bakhtin considera um erro a correlação entre social e individual, como se psiquismo correspondesse ao individual e ideologia ao social. Social para ele está em correlação com natural, ou seja, o ser social em diferenciação com o ser puramente biológico (CORAI, 2018, p. 72).

Corais cita Bakhtin, quando este diz que a criação dos signos não ocorreu naturalmente, mas que foi a organização social, cultural e histórica dos grupos humanos que forjou a criação de um sistema de signos. “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. Corais esclarece sobre a relação entre a língua, os enunciados concretos, a vida, o ouvinte e o falante, por meio de Bakhtin:

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. Há uma relação essencial entre falante e ouvinte, por isso, é inconcebível que a linguagem seja considerada do ponto de vista do locutor, como se este estivesse sozinho, sem os parceiros da comunicação verbal. São necessários, no mínimo dois, para que se estabeleça o fluxo da comunicação verbal, princípio do dialogismo (CORAI, 2018, p. 75).

Corais, no que concerne à enunciação de Bakhtin, considera que a mais simples

enunciação individual é organizada, do ponto de vista do seu conteúdo e significação, fora do indivíduo, no meio social. Para Bakhtin, a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção ou pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal, que se realiza através ou das enunciações. Corais apresenta um conceito para melhor entendimento:

A utilização da língua está presente em todas as esferas da atividade humana. O homem se utiliza da língua em forma de enunciados, concretos e únicos, que podem ser orais ou escritos. *O enunciado é a unidade real da comunicação verbal* (BAKHTIN, 1997a) e reflete as finalidades e condições específicas de cada esfera, tanto por seu conteúdo temático e estilo verbal (seleção de recursos da língua), quanto por sua construção composicional. Estes três elementos se fundem no todo do enunciado, sendo marcados pela especificidade de cada esfera de comunicação (CORAI, 2018, p. 80).

Em razão de todos esses pressupostos esclarecidos pelos pesquisadores citados neste tópico, percebemos que a utilização de jogos teatrais no processo de alfabetização, neste caso específico, está muito bem fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. Os jogos teatrais se relacionam nitidamente com o caráter dialógico das relações, com a interação entre os participantes, com a produção de sentidos, com a atividade mediada do adulto junto às crianças, entendendo o contexto histórico e social em que os participantes estão inseridos.

3.2 Aquecimento: a Alfabetização como Processo Discursivo

Neste tópico, buscamos a compreensão a respeito da alfabetização como Processo Discursivo, como se constitui, seus pressupostos e possibilidades, por meio de Smolka, Corais, Goulart, Pereira, entre outros e outros pesquisadores que nos auxiliam nessa compreensão.

Para Corais (2018), uma proposta de alfabetização que tem no discurso verbal (oral/escrito) sua unidade básica de trabalho, ou seja, que coloca no centro de seu processo os sujeitos e seus discursos (discurso das crianças, das professoras, dos textos e seus autores), apresenta maiores possibilidades de levar as crianças ao pertencimento à cultura escrita e não somente à aquisição do sistema alfabético de escrita:

A linguagem não é somente uma característica humana, mas constitutiva do ser humano. Essa afirmação e o desejo de compreender seus impactos sobre o processo de alfabetização conduz nossa reflexão. Ela está em Vigotski (2007 b) ao dizer que “Uma palavra com sentido é o microcosmo da consciência humana”, em Franchi (2011) ao radicalizar seu compromisso teórico em não reduzir a linguagem a uma ferramenta puramente instrumental, em Bakhtin (1997 a) quando destaca o princípio dialógico e a centralidade do sujeito discursivo na vida da linguagem, como também em autores que compõem a polifonia deste trabalho (CORAI, 2018, p. 70).

Corais nos aponta que a apropriação da linguagem escrita pela criança deve ser compreendida, analisada e pesquisada em sua totalidade, não pode ser dividida em facetas

porque não é em facetas que a linguagem se compõe, mas como atividade constitutiva do desenvolvimento humano. E complementa afirmando que a atividade discursiva envolve a elaboração conceitual pela palavra, ou seja, na medida em que se aprende a ler e escrever palavras, apreendem-se significados, sentidos são produzidos, significações entram em jogo mudando a relação da criança com o mundo cultural e consigo mesma. Nesse contexto, Corais se reporta a Smolka para considerar que ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita, ou seja, o outro tem um papel decisivo nesse processo de apropriação, de significação e internalização do mundo. Pode-se considerar como fundamentais na discussão sobre a alfabetização como processo discursivo as reflexões sobre o sujeito do discurso bakhtiniano e a perspectiva vygotskiana do desenvolvimento das funções superiores do pensamento engendrado pela cultura. Corais indaga sobre quem é o sujeito da aprendizagem em uma perspectiva discursiva de alfabetização:

Um sujeito histórico-cultural, que ao se apropriar da linguagem escrita, constitui-se na palavra, apropriando-se da linguagem em atividades interdiscursivas. Um sujeito cultural e interdiscursivo, cuja atividade mental deve ser considerada não somente como cognitiva mas, sobretudo, “como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim, ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita”, como nos ensina Smolka (1988, p.63). Enquanto a proposta piagetiana de Ferreiro destaca o protagonismo do sujeito cognitivo na alfabetização, Smolka o faz concebendo o sujeito como sócio- histórico. Ambas apontam o apagamento do sujeito nas metodologias de alfabetização apoiadas nas teorias comportamentalistas (CORAIS, 2018, p. 116).

O questionamento a respeito de como fazer, de qual método seguir em uma concepção discursiva, é uma dúvida recorrente, visto que os pressupostos são de uma profundidade e, ao mesmo tempo, fazem todo o sentido, mas os educadores que estão no chão da escola não tem um horizonte muito claro, mesmo em até sobre por onde começar. É evidente que a formação inicial e, muito provavelmente, a continuada não são suficientemente capazes de esclarecer com maior nitidez a esse respeito. Logo o “fazer como aprendi na faculdade” e o “fazer como vem sendo feito pelos colegas” acaba sendo recorrentes em nossas escolas. Estudar e conhecer são pontos fundamentais, assim como não ter medo de experimentar, mesmo que nossas escolas da rede pública não tenham autonomia plena para escolher suas formas de trabalhar.

Corais também compartilha o trabalho desenvolvido sobre oralidade e apropriação da escrita como processo discursivo, de Cecilia Goulart (GOULART e SOUZA, 2015), a qual nos inspira a pensar uma “metodologia de alfabetização que valorize as falas das crianças e os seus saberes, por considerá-los legítimas expressões sociais, e que tome essas falas e esses saberes como pontos de partida da prática pedagógica”.

A 9ª edição da Revista Brasileira de Alfabetização (Abalf), publicada em 2019, trouxe um rico material relativo ao processo discursivo na alfabetização, que muito nos auxilia em

nossas pesquisas. Elizabeth Orofino Lucio e Bárbara Cortella Pereira Oliveira, no dossiê “Alfabetização, leitura e escrita como processo discursivo na/para a infância”, enfatizam que:

Há trinta e dois anos foi lançada a semente da proposta pioneira de Ana Luiza Bustamante Smolka, por meio da perspectiva da alfabetização como processo discursivo. Esses estudos vêm gerando frutos singulares nacionalmente e internacionalmente, por ser uma proposta político-pedagógica que potencializa a função transformadora da linguagem, porque nos constitui enquanto humanos, mediante processos de interação com o Outro e sobre o mundo por meio do discurso – lugar de enunciação, produção de sentidos e significação, onde sujeitos autores e leitores tornam-se interlocutores de um gesto de ensinar/aprender na/para a infância que extrapola os muros escolares (LUCIO; OLIVEIRA, 2019, p. 9).

Ana Luiza Bustamante Smolka, no artigo “Relações de ensino e desenvolvimento humano: Reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever”, comenta que uma das grandes preocupações de Vygotsky estava relacionada aos modos de ensinar, aos modos de estudar as relações de ensino, e às resultantes ou efeitos dessas relações, além dos planejamentos das situações de ensino e dos modos das crianças aprenderem (se apropriarem da cultura). Smolka aponta que Vygotsky estudava e defendia as leis gerais do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que ensinava e alertava para a importância de se considerar a situação social de desenvolvimento de cada pessoa:

Seu argumento, portanto, é que o desenvolvimento é histórico. Isso não implica uma teleologia, uma finalidade *a priori*, mas envolve uma (trans)formação contínua. O ritmo do desenvolvimento não coincide com a contagem cronológica do tempo. O tempo desse desenvolvimento não é uma constante, há períodos de acelerações intensas que se alternam com períodos de desaceleração. O desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades, mas há uma reestruturação das relações entre as partes e funções do organismo e as emergentes funções psicológicas. O ritmo de desenvolvimento não está relacionado à idade em si, mas à produção de novas formas de atividade psíquica, novos interesses e vontades, novas formações, que se produzem na situação social de desenvolvimento na qual a criança está inserida. Ou seja, as condições orgânicas na interação com as condições do meio formam uma unidade dinâmica, sempre em movimento. Essa reorganização de uma unidade dinâmica envolve a percepção, a atenção, a memória, a emoção, a imaginação, a significação, a linguagem, a vontade (atividade voluntária, a regulação do comportamento), a conceitualização... num complexo sistema funcional. A forma escrita de linguagem vai integrando esse complexo, vai viabilizando a reestruturação e se tornando constitutiva de novas relações, vai transformando os modos de funcionamento mental (SMOLKA, 2019, p. 21).

Smolka afirma que é pelo prisma da sociogênese do desenvolvimento, de inspiração vygotskiana, que busca trabalhar a alfabetização com as crianças, assumindo que, no processo de apropriação da cultura pela criança, a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de seu comportamento e dá uma orientação completamente nova a todo o curso do desenvolvimento:

Em nossos estudos e práticas, temos buscado observar as mais diversas ações e movimentos nas crianças no ensino fundamental, procurando levantar indícios ou indicadores desse trabalho simbólico em constituição: desde a brincadeira das crianças (de ler e escrever), envolvendo palavras e gestos indicativos do desejo e

interesse de (aprender a) ler e escrever, até aquilo que se mostra como recusa ou resistência sistemática em (aprender a) ler e escrever; passando também pelos conhecimentos ou domínios variados dos suportes e aspectos da escrita. Levando em conta as particularidades, experiências e diferentes ritmos de desenvolvimento dessas crianças, buscamos problematizar aquilo que pode parecer, à primeira vista, como negativo, como dispersão ou dificuldades, aquilo que nos surpreende pela descontinuidade ou desvio face às prescrições e expectativas, e que vai evidenciando não só as condições, mas as rupturas e a não linearidade no processo, bem como outras, novas, possibilidades de interpretação nas relações das crianças com a forma escrita de linguagem (SMOLKA, 2019, p. 21/22).

Outro ponto extremamente importante comentado por Smolka está relacionado ao exercício do estudo, inicial e continuado, pois é necessário conhecer a história, conhecer as teorias – do desenvolvimento, da linguagem, da educação, das relações sociais, etc. –, conhecer as políticas, conhecer o campo de atuação, vivenciar as condições e as relações de ensino nas escolas, mostram-se como um importante locus de resistência e de argumentação. E sobre “vivenciar” Smolka apresenta o significado desse conceito, elaborado por Vygotsky:

Ao elaborar sobre o conceito de vivência, Vigotski enfocou, prioritariamente, o processo de desenvolvimento cultural da criança, buscando mostrar como, nesse processo, generalizam-se e se reestruturam as experiências vividas pela criança, formam-se novas relações da criança consigo mesma, enquanto ela vai (re)conhecendo e refletindo sobre a própria vivência. “Vivência” é então conceituada como “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...] e por outro lado, como eu vivencio isso (como a criança se relaciona com o meio e significa uma situação)”¹² (VIGOTSKI, 1996b; 2010; 2018).

Para Smolka, a vivência da literatura mobiliza e potencializa o desejo de aprender a ler e a escrever, propiciando muitas formas de apropriação do texto lido/escrito:

Os muitos estudos e análises de uma práxis coletivamente vivenciada, os mais diversos relatos de professoras e professores no chão da escola, têm nos ensinado que as crianças aprendem a ler, lendo, e a escrever, escrevendo; que a vivência da literatura mobiliza e potencializa o desejo de aprender a ler e a escrever, propiciando muitas formas de apropriação do texto lido/escrito; que a atividade de escrever leva a elaborações sobre a escrita; que, ao tentar registrar a fala, as crianças atentam para a dimensão sonora da língua, buscam e elaboram sobre os diversos modos e possibilidades de grafar os sons; que, ao acompanhar os “tateios experimentais” das crianças, podemos vislumbrar aspectos de seus modos de operar e compreender como “uma regra pode se tornar um desejo”; que escrever não é só desenhar ou grafar a fala, mas é registrar o pensar; que registrar o pensar é lidar com a complexidade do funcionamento mental – envolvendo emoção, memória, imaginação, significação... processos vão sendo forjados numa dinâmica interação desde a mais tenra idade (SMOLKA, 2019, p. 24).

Para Smolka é possível como gestos de ensinar, no trabalho de alfabetizar: mobilizar com as crianças a memória do futuro, ampliando o olhar para acolher o ainda não conhecido; privilegiar os modos singulares de falar e de pensar das crianças na apropriação da cultura; apurar o olhar e a escuta e reconhecer que palavras e gestos das crianças trazem as marcas de suas histórias e condições de vida; encorajar a vivência da escrita impregnada de sentidos e viabilizar a elaboração da consciência pela forma escrita de linguagem:

É neste trabalho, na vivência desta práxis que apostamos e insistimos, admitindo que, no processo de constituição histórica do ser humano, as crianças se (des)envolvem nas relações com os professores também em (des)envolvimento, participando co-laborativamente das (trans)formações, tanto da atividade de ensinar quanto das atividades de ler e de escrever. Movimento histórico dialético de interconstituição, no qual se realçam as relações de ensino e se ressaltam as formas de atuação, de co-laboração dos envolvidos na relação. Assim, na vivência das condições históricas, (ensinar a) ler e escrever se evidenciam como atividades (trans)formadoras, lócus de elaboração da consciência. “A consciência é a vivência das vivências; é a experiência vivida das experiências vividas” (VIGOTSKI, 1996a).

Cecilia M. A. Goulart, em “Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita”, discute a relevância política de uma proposta de alfabetização em perspectiva discursiva, com o eixo sendo a realidade discursiva da sala de aula, estudando as relações de ensino como relações dialógicas. Cecília fundamenta com base em Bakhtin, as relações de ensino como relações dialógicas, a partir de Smolka:

A vida das pessoas é o que entendemos que deva se transformar no movimento de aprender a ler e a escrever. E como ela se transforma? Transforma-se pelos novos modos de compreender e valorar a realidade, modos que se expressam principalmente pela linguagem, forte marcador do que somos e sabemos, de onde viemos e com que bagagem – conhecimentos, imagens, sentimentos e valores – vivemos. Na perspectiva adotada, o objeto de estudo são os enunciados que se produzem em sala de aula, orais e escritos, significados e carregados pelas falas das crianças que, com o trabalho alfabetizador realizado formalmente, vão cada vez mais travando diálogos com escritas variadas, aprendendo a escrever e, no processo, modificando seus modos de olhar a realidade (GOULART, 2019, p. 61).

Para Goulart, a dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, envolvendo também seus valores e afirma que:

Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são povoadas por outros enunciados: o que ouvem em casa, dos amigos, da TV, na escola, os textos que são lidos para as crianças, marcas muitas vezes que passam despercebidas e que de repente aparecem, surgem no espaço sempre tensionado dos textos escolares (GOULART, 2019, p. 71).

Goulart complementa apontando que os processos de ensinar a ler e a escrever fundam-se na realidade discursiva socialmente referenciada da sala de aula, de que faz parte a escrita social, e convergem para a cultura letrada por caminhos singulares. Cita Bakhtin (1998), para quem a sucessiva integração e aprofundamento dos sujeitos na vida social os tornam mais livres e criativos:

Bakhtin entende que o ato cognitivo pressupõe tanto a realidade do ato ético e quanto a da visão estética, e destaca que, pela relação com essa realidade, o ato ético ocupa posição importante como ato criador. Do ponto de vista cultural, o ato cognitivo, como ato criador, somente se torna necessário e indispensável quando relacionado com

outros pontos de vista criadores, daí destacarmos a realidade discursiva das salas de aula como espaço de trabalho, focalizando as relações de ensino como relações dialógicas. O trabalho alfabetizador, mobilizando atos cognitivos e criadores de sujeitos em interação, abre-se para o ensino aprendizagem da escrita com sentido, humano, cultural. Não se trata de atualizar conhecimentos, mas de repensar o sentido político de estar na escola e de aprender a ler e a escrever (GOULART, 2019, p. 76).

Goulart diz ainda que o conhecimento da realidade e conhecimento linguístico se enredam na proposta de alfabetização que se concretiza na relação entre discursos e fortalece os sujeitos e suas vidas na sociedade democrática participativa. A autora considera que é o primeiro conhecimento que dá sentido ao segundo, na cadeia dialógica interminável de enunciados a que estão subordinadas as determinações do sistema, implicando os sujeitos nas ações discursivas da sociedade.

Bárbara Cortella Pereira de Oliveira e Cristiane Dias Santos Delmondes, em “A proposta pioneira da alfabetização como processo discursivo no Brasil e sua apropriação pelas alfabetizadoras, em Mato Grosso”, consideram a proposta de Smolka um tanto quanto que ainda desconhecida de boa parte dos professores:

A tese de doutorado produzida em 1987 por Smolka (Unicamp) é “uma proposta político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo que potencializa a função transformadora da linguagem” (SMOLKA, 2012, p.35). Mas, quando circulamos pelas escolas públicas de Mato Grosso, ou quando as professoras alfabetizadoras adentram os espaços de formação na Universidade, percebemos que a maioria delas desconhece essa tese e sua respectiva concepção e proposta político-pedagógica de alfabetização – e isso, ainda, também vale para outros estados e municípios brasileiros, apesar do aumento dessa produção (DELMONDES; OLIVEIRA, 2019, p. 128).

Delmondes e Oliveira consideram três aspectos essenciais que se relacionam ao motivo desse desconhecimento e predileção por outras perspectivas. Inicialmente destacam que alfabetizar tem a ver com um compromisso político de emancipação do sujeito aprendente por meio de uma relação dialógica, devendo-se considerar efetivamente a criança como sujeito histórico e produtor de cultura. As autoras também enfatizam que deve-se compreender a linguagem não mais como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas uma forma de interação, ou seja, lugar de interação humana. Além disso, apontam que, para utilizar essa concepção de ensino é necessário estudo, planejamento individual e coletivo e protagonismo por parte das professoras, considerando-se que não existe modelo pronto e deve-se romper com a forma “tradicional” muitas vezes apropriada no processo de escolarização.

Por meio de um detalhado mapeamento, Delmondes e Oliveira constataram que, desde a década de 1980, o Sudeste é a região que mais se apropriou dessa perspectiva teórico-metodológica em alfabetização, devido ao volume de produções encontradas em periódicos,

bem como o de produção acadêmica de instituições pertencentes a essa região. Mas o Mato Grosso também se destacou:

Mas também houve um crescimento expressivo dessa perspectiva teórica em outras regiões, como é percebido em Mato Grosso, a partir da criação em 2017 do GEPOLEI – que tem utilizado como instrumento de estudos e propagação da alfabetização como processo discursivo o Projeto Trienal (2018-2021) –, e na região Norte pode-se perceber a apropriação do referencial teórico pioneiro de Smolka no Estado do Pará por meio dos estudos e pesquisas da Profa. Dra. Elizabeth Orofino Lúcio (UFPA), em que se observa, a partir de 2013, a produção de artigos em eventos e capítulos de livros discorrendo sobre conceitos que sustentam o fazer discursivo na alfabetização (DELMONDES; OLIVEIRA, 2019, p. 134).

As pesquisadoras também constataram que, do 1º ao 3º ano do ciclo de alfabetização é um ponto desafiador dessa proposta teórico-metodológica, pois a alfabetizadora precisa romper com algumas dificuldades, como: falhas nas formações inicial e continuada, em que muitas vezes não se ensina-aprende a planejar atividades contextualizadas que produzam sentidos para as crianças; o desenvolvimento de um trabalho solitário ou a partir de uma falsa perspectiva coletiva: um planeja e os outros replicam; e a falta de tempo-espço para esse planejamento que, muitas vezes, é “engolido” pelas urgências do fazer burocrático do professor e constituir-se, então, em um registro sem sentido.

As professoras iniciantes chegam, muitas vezes, com poucas referências teórico-práticas e experiências para enfrentar a dura realidade da escola e os inúmeros problemas que as crianças trazem de casa para a sala de aula. Delmondes e Oliveira observam que as professoras iniciantes são mais suscetíveis a romperem mais facilmente com a história de alfabetização que vivenciaram em seu processo de escolarização, estão muito mais dispostas a conhecer e experienciar o “novo”, são menos resistentes a propostas inovadoras e buscam mais auxílio dos parceiros mais experientes, seja dentro da escola ou fora (principalmente na Universidade). E, além disso:

Fazer parte de um grupo de estudo e pesquisa, o GEPOLEI, auxiliou-as no rompimento da prática de um planejamento solitário. As narrativas das alfabetizadoras mostravam sempre que o sentimento de pertencimento a um grupo de pesquisa da UFMT dava respaldo para experimentarem outras formas de ensinar a leitura e a escrita, mesmo que a gestão da escola ou professoras mais experientes não compreendessem, ainda, tais práticas. O desenvolvimento de um planejamento colaborativo (alfabetizadora/ pesquisadora) é um grande desafio, pois exige uma humildade intelectual e pedagógica de “Aprender a ser com um Outro”; necessita de um tempo-espço de pesquisa para conhecer as crianças, levantamento de repertórios, vivências, acompanhamento e (auto)reflexão sobre o vivido. Constatamos, inicialmente, o empoderamento dessas alfabetizadoras ao se apropriarem de alguns conceitos importantes (desenvolvimento humano para Vigotski, gestos de ensino, espaços de elaboração) ao longo das reuniões de estudo para a defesa de suas práticas alfabetizadoras diante da família das crianças, da comunidade escolar e do entorno sociocultural. Essa parceria entre alfabetizadoras e pesquisadoras possibilitou potencializar o tempo de planejamento conjunto, compreendendo esse Espaço/tempo como produtoras de saberes e fazeres entre alfabetizadoras/pesquisadoras/crianças leitoras e produtoras de textos, possibilitando a todos reverem seus “gestos de ensino”

e observar os espaços de não-coincidências entre desejos das alfabetizadoras, das pesquisadoras e das próprias crianças, nesse processo discursivo (DELMONDES; OLIVEIRA, 2019, p. 145-146).

Delmondes e Oliveira analisam o panorama atual e consideram que para alcançarmos mudança na concepção de alfabetização e das práticas alfabetizadoras, devemos lutar por um planejamento do ensino-aprendizagem da linguagem que leve mais em consideração os processos, seus espaços/tempos de elaboração, a interação com o Outro (SMOLKA; GÓES, 2012) e em um processo de enunciação e dialogia, que considera a criança como um ser capaz de produzir cultura, numa postura de “escuta atenta” capaz de ser transformada na/e pela linguagem. Ainda segundo as autoras, somente assim seremos capazes de (trans) formar esse quadro desalentador das avaliações de larga escala escancarado, muitas vezes perversamente, em nossas escolas.

3.3 O GEPOLEI e o alongamento de ideias e ações

Tecendo algumas considerações a respeito do GEPOLEI, citado por Delmondes e Oliveira, começamos por esse nome “GEPOLEI” o qual, dito por Anna Claudia Ramos, como “uma que coisa sonora e brincante”, se trata do Grupo de Estudos e Pesquisa “Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância” que é vinculado à linha “Culturas escolares e linguagens” do PPGE da UFMT. Tendo a liderança de sua criadora Dr^a. Bárbara Cortella Pereira em parceria com a Dr^a. Nilza Cristina Gomes de Araújo e Dr. Rosemar Coenga. O grupo completou quatro anos em 18 de abril de 2021, já registrando significativa contribuição no ensino e na pesquisa, tanto de forma presencial como virtual, além das publicações realizadas por seus integrantes, principalmente nos pressupostos relacionados as relações de ensino/interação, produção de sentidos/significados e interlocução/dialogia por meio do trabalho com a literatura infantil, necessidade de aprender a ler e a escrever.

No ano de 2020 o GEPOLEI produziu 07 *lives*⁹ que promoveram o fortalecimento da perspectiva discursiva da alfabetização no Brasil e aproximaram grupos de pesquisa, professoras/es alfabetizadoras/es e pesquisadoras/ores, em um movimento de resistência e esperança em todos os participantes, interligando intencionalidades e contribuindo com a formação continuada do/a professor/a alfabetizador/a:

O conjunto de *lives* apresentado proporciona reflexões em relação a alfabetização e a educação no Brasil, no contexto histórico e cultural. Os discursos conduziram a pensamentos que remetem a questionamentos em relação as políticas públicas para a

⁹ *Lives* disponíveis em:

https://www.youtube.com/channel/UChpohlhdRdfWWFhKaQauGMg?view_as=subscriber

área, as intencionalidades de quem as propõem e os caminhos possíveis a escolher. A possibilidade de formação continuada de forma remota ficou evidenciada, pois o estudo foi significativo e proporcionou aprenderes em momentos de grande preocupação com a saúde e continuidade da vida de todos. A história revelou ao longo de seu tempo que o ser humano é capaz de se reinventar e ressignificar seu modo de vida. A alfabetização como processo discursivo foi amplamente discutida e exemplificada de diferentes formas. Pesquisadores puderam se manifestar e colocar em tela todos os pressupostos e compreender melhor a respeito das proposições contextualizadas nessa forma integradora de educar (BAUER; OLIVEIRA, 2020, p.4)

Constituído por pesquisadores, estudantes de graduação do Curso de Pedagogia da UFMT, voluntários de iniciação científica e/ou bolsistas, mestrandos do Brasil e da Colômbia, professoras/es e gestoras/es da rede pública (municipal e estadual) de Cuiabá, Diamantino, Primavera do Leste, Várzea Grande e cidades circunvizinhas, o GEPOLEI realiza encontros regulares, sempre ancorados em uma perspectiva de desenvolvimento humano Histórico-Cultural e na perspectiva discursiva da alfabetização:

Segundo os participantes dessa pesquisa, constituir um Grupo de Estudo e Pesquisa contribui para o rompimento da prática de um planejamento solitário. As narrativas das alfabetizadoras nos indicam que o sentimento de pertencimento a um Grupo de Pesquisa da UFMT dá respaldo para vivenciarem outras formas de ensinar a leitura e a escrita, mesmo que a gestão da escola ou professoras mais experientes não compreendam tais práticas (PEREIRA, 2021, p. 307)

O GEPOLEI atua mais diretamente vinculado a uma das 6 linhas de investigação: Alfabetização na perspectiva discursiva, na qual este pesquisador desenvolve sua investigação; Linguagem oral e escrita na Educação Infantil; Formação de alfabetizadoras/es; História da Alfabetização; Literatura infantil e Alfabetização no/do campo. Até julho de 2021 os integrantes do GEPOLEI já produziram 02 dissertações concluídas e outras 04 em desenvolvimento; 04 trabalhos de conclusão de curso; 06 artigos científicos, 04 livros ou capítulos, 09 textos completos/eventos:

Constatamos que embora nossa produção ainda seja inicial, para nós pesquisadoras/es, professoras/es e alfabetizadoras/es escrever não é apenas um fato de “publicar ou perecer” em obediência a uma lógica um tanto perversa, mas constitui um ato de autoria da nossa condição humana e um voo (trans)formador como produtoras/es culturais (PEREIRA, 2021, p. 309).

Nas palavras de Pereira (2021), pensar a história do GEPOLEI é rememorar e compreender tantos voos individuais e coletivos, processos de metamorfoses, desenvolvimento social e intersubjetivo; um processo que envolve a (trans)formação de professoras/es, pesquisadoras/es brasileiros e estrangeiros, crianças em praticantes culturais, em parceiros de vida e de leitura, cantação e contação de muitas histórias com rigor estético e ético:

Essa parceria entre alfabetizadoras/es e pesquisadoras/es possibilitou potencializar o tempo de planejamento conjunto compreendendo esse Espaço/tempo como produtor de saberes e fazeres entre alfabetizadoras/pesquisadoras/crianças na formação de leitoras/es e autoras/es de textos. Mas, o desenvolvimento de um planejamento colaborativo na escola ainda é um grande desafio, pois exige uma sensibilidade de

“Aprender a ser com um Outro”; necessita de um tempo-espaco de pesquisa para conhecer as crianças, suas condições materiais e familiares, levantamento de repertórios, vivências, acompanhamento e (auto)reflexão sobre o vivido (PEREIRA, 2021, p. 309).

A oportunidade de participar do GEPOLEI proporcionou a esse pesquisador a possibilidade de aprofundar seus estudos e se apropriar de conhecimentos até então desconhecidos. A interação com os demais colegas de grupo e orientações dos líderes conduziram para um entendimento mais amplo a respeito da perspectiva discursiva na alfabetização e suas infindas possibilidades de ensinar e aprender.

3.4 O alfabetizar na perspectiva discursiva: uma formação em rede

Penso ser oportuno realizar um relato pessoal, partindo do ponto de vista de um diretor de escola municipal, função que exercia em 2019, quando parte dos professores alfabetizadores de minha escola tiveram a oportunidade de entrar em contato e desenvolver parte dos fundamentos da perspectiva discursiva na alfabetização. A secretaria de Educação de Primavera do Leste realizou uma parceria com a UFMT e a Prof.^a Dr.^a Bárbara Cortella Pereira desenvolveu um trabalho junto aos professores daquele município ao longo de 2019.

Conforme consta no documento Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental das Escolas da Rede Municipal de Primavera do Leste – MT (2019), com o objetivo principal de compreender e desenvolver a alfabetização das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental como processo discursivo, os profissionais participaram da formação “Alfabetização como um processo discursivo”. Os encontros formativos foram organizados em unidades de estudos, compreendendo visitas diagnósticas e de acompanhamento em todas as Unidades Escolares, durante o período de 06 meses de formação:

Concomitante a formação continuada, a SME firmou parceria com pesquisadores de Universidades, para atender os anseios postos no diagnóstico inicial e nos planos de ação, através de uma consultoria que busca fortalecer teoricamente a formação dos profissionais, considerando a demanda de uma das fragilidades apresentadas em todas as unidades, a leitura e escrita, na alfabetização dos 1º aos 3º anos. Assim, no primeiro semestre deste ano, os professores alfabetizadores participaram de encontros formativos destinados para o estudo do referencial teórico, planejamento de atividades, acompanhamento e avaliação de sequências de atividades construídas em conjunto com os professores/as mediante coparticipação, levando em conta os contextos específicos formativos das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as unidades temáticas da BNCC e DRC - MT e suas respectivas competências e habilidades (Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental das Escolas da Rede Municipal de Primavera do Leste, 2019, p. 121).

Sem a pretensão de analisar com profundidade, ou chegar a conclusões sobre resultados finais do trabalho, até mesmo por não deter informações globais do que foi desenvolvido, me

atenho apenas a pontuar as observações sobre o prisma do gestor, considerando, inclusive, as informações que chegavam através dos comentários dos coordenadores e professores da escola envolvidos no curso.

Em 2019 foram trabalhados quatro eixos formativos, relativos à Leitura, Produção de Texto (escrita), Oralidade e Análise Linguística. Os gêneros literários envolvidos foram: Livros de imagens e Poesia; Contos clássicos (adaptações e recontos); Fábulas, lendas e mitos; Trava-línguas, parlendas e quadrinhas. As temáticas sugeridas estavam distribuídas entre: Animais do Pantanal Mato-Grossense: aves, jacaré, onça pintada, peixes; Identidade da escola/patronos das escolas; Brincadeiras indígenas e quilombolas e Sabores/saberes da nossa terra; Personalidades Mato-grossenses: autores, artistas, dançarinos e esportistas; Sarau da Alfabetização. A sugestão de sequência de atividades estava baseada em: Acolhida, gênero textual, gênero literário, contação de história e produção escrita (coletiva e individual).

Para chegar a compreender uma concepção teórico-metodológica da alfabetização como um processo discursivo – uma proposta político-pedagógico que se pretende transformadora das relações de ensino, foram realizados muitos estudos orientados, em que os participantes anotavam suas observações nos seus “cadernos de voos” a fim de não perder as reflexões desenvolvidas ao longo do percurso formativo.

Junto as bibliografias envolvidas estavam: Smolka (1988/1993/2008/2012), Bakhtin (1981), Orlandi (1983), Pecheux (1969), Geraldi (1984), Magnani/Mortatti (1993). O livro de Smolka (2012) foi distribuído a todos os participantes.

Dentre os procedimentos metodológicos discutidos estavam presentes a perspectiva colaborativa de form(ação); o protagonismo das alfabetizadoras; a literatura infantil como disparadora do desejo e da necessidade de aprender a ler e a escrever. Importante ressaltar os pronunciamentos inerentes ao processo discursivo, por parte da formadora Dr.^a Bárbara Cortella sobre a compreensão da necessidade do domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma e outra; sobre o agir sobre o outro e sobre o mundo deve se dar por meio do texto - realidade concreta da língua – lugar da enunciação e da interação verbal, da unidade de sentido, onde sujeitos autor e leitor se tornam interlocutores.

A organização do trabalho teve como propostas eminentemente práticas: Trazer a leitura e escrita para dentro da sala de aula, trabalhando as suas funções sociais em todas as suas possibilidades; Dar espaço e encorajar as crianças a falarem, formando pequenos grupos de crianças (diálogo e trabalho em conjunto); ler e escrever para as crianças; esclarecer e informar as crianças sobre a escrita. Também foi apresentada uma sugestão de planejamento.

QUADRO 02 – Sugestão - Planejamento quinzenal - Sequência de atividades:

SUGESTÃO - Planejamento quinzenal - Sequência de atividades – Unidade 1			
Temática: Animais do Pantanal Mato-Grossense			
Semanas		1ª e 2ª	3ª e 4ª
Acolhida	Gênero Musical	Sugestão: - Catira dos passarinhos/Se os passarinhos cantam O menino e o rio, de Márcio de Camillo Link: https://www.youtube.com/watch?v=HAK66YSvEBg O menino e a árvores, de Márcio de Camillo	Sugestão: Os rios começam a dormir e O Silêncio Branco, de Márcio de Camillo e Cantiga Famélica (Tatiana Belinky)
Gênero textual	Textos informativos	Sugestão: Tuiuiú Jacaré	Sugestão: Onça pintada Peixes
Gêneros literários	Livro de imagens e Poemas, de Manoel de Barros e Tatiana Belinky	<i>Passarinhando</i> , de Natália Cavalcante <i>O rouxinol e o imperador</i> , de Hans Christian Andersen <i>O artesão</i> , de Walter Lara	Produção de uma história original de um animal do pantanal mato-grossense
Atividades permanentes		- Passeio em um bosque/horto ou em uma fazenda; - Reconto oral pelas crianças; - Produção escrita coletiva (professora Escriba); - Produção de livros de imagens com as crianças; - Contação de histórias;	- Dramatização - Teatro - Criar Jogos com as palavras/sílabas/sons das músicas (consciência fonológica e análise linguística) - Produção coletiva - Produção de livros de imagens com as crianças

Quadro elaborado pela coordenação do curso ministrado em Primavera do Leste, em 2019.

Considerando importante e necessário, também, contextualizar o educandário e fazer algumas anotações a respeito da dinâmica de trabalho até então desenvolvida, novamente a partir do ponto de vista do diretor da escola no momento (2019) no tópico seguinte.

3.5 A caracterização e a proposta de Alfabetização da EMEF Nossa Senhora Aparecida

A Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida foi criada pelo decreto nº 124 de 21 de maio de 1990, autorizada pela Resolução número 004/05, na gestão do prefeito de Primavera do Leste – MT, Érico Piana Pinto Pereira. A escola funcionou até o ano de 1992 na Fazenda Nossa Senhora Aparecida. A primeira professora foi Edilene Ferreira da Silva, que atendia 12 alunos de 1ª a 3ª série. De 1992 a 1999 a escola ficou desativada. Em 1999, foi reativada e transferida para o recém-criado bairro Tuiuiú, tendo como primeira professora a Sr. Euzenir Oliveira da Silva, atendendo 48 crianças de 1ª a 4ª série nos turnos matutino e vespertino. A

partir de 2000 a escola recebeu pontuais ampliações, para atender a demanda. No ano de 2018, por determinação da então gestão municipal, a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida passou a atender somente do 1º ao 6º Anos do Ensino Fundamental, com três turmas em cada série. O prédio da escola passou a ser compartilhado com a uma escola estadual, a qual passou a atender, com 07 salas anexas, do 7º ao 9º Anos e Ensino Médio.

Conforme o seu PPP, o corpo discente da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida é composto na maioria por alunos de famílias com baixa renda. Os alunos em geral são oriundos dos bairros Tuiuiú, Gutierrez, Araras, Primavera III, Distrito Industrial e zona rural, estes últimos são gratuitamente beneficiados pelo transporte escolar, somente no período matutino. Parte dos alunos de classe social menos favorecida, possuem, além das dificuldades financeiras, certo grau de dificuldade em respeitar normas. Entretanto, são alunos participativos, com bom grau de sociabilidade, motivados a participar de atividades esportivas, culturais e de lazer. Com relação à faixa-etária, segundo dados de 05/08/2019, 9,3% possuem 6 anos, 30,3% estão entre 7 e 8 anos, 32,25% entre 8 e 10 anos, 25,1% entre 10 e 12 anos e 3,03% acima de 13 anos. Parte deles estão defasados, já tendo chegado na escola nessa condição.

Numa enquête realizada pela equipe pedagógica, constatou-se que os pais dos alunos exercem profissões variadas: pedreiros, pintores, eletricitas, encanadores, comerciários, domésticas, atendentes, motoristas, trabalhadores rurais, funcionários públicos, entre outros, sendo que a renda familiar varia de 1 a 3 salários mínimos, em média, registrando-se casos de pais desempregados executando serviços esporádicos. Com o crescimento no número de indústrias e pequenas empresas, novas famílias chegaram para residir no bairro, oriundas de diversas regiões do Brasil. Também foi plotado casos de alcoolismo, consumo de drogas, gravidez na adolescência e depredação do patrimônio público. Quanto a composição da estrutura familiar, observa-se uma variedade, havendo alunos que residem com pai e mãe, só com mães ou só com pais, também os que residem com avós e, ainda, com pais ou mães biológicos e seus novos companheiros (as). Com relação à participação dos responsáveis na escola, geralmente as reuniões apresentam um bom número de participantes, as famílias comparecem quando convocadas para casos específicos, porém o auxílio e o acompanhamento em casa, nas atividades escolares, ainda são considerados pequenos.

O corpo docente é formado por 28 professores/as, sendo 26 com pelo menos uma especialização (também 01 mestre, 01 mestrando) e 02 somente com a graduação inicial. Os profissionais não-docentes são em número de 05, sendo 04 com formação superior (01 com especialização) e 01 com ensino médio.

A estrutura física da escola apresenta 15 salas de aula com 48 m² e 02 salas com 24 m². Todas climatizadas (ar condicionado e ventiladores), todas com lousa de vidro, dois armários de professores e estantes de aço e as janelas possuem cortinas; 01 cozinha com despensa e lavanderia; 01 refeitório aberto; 02 banheiros para alunos (insuficientes para atender as duas redes); 01 sala de pesquisa, englobando laboratório de informática e biblioteca; 01 sala dos professores compartilhada; 01 direção; 02 salas para coordenação; 01 secretaria compartilhada; 01 sala de arquivo; 01 parquinho; o pátio é pequeno, não possuindo quadra poliesportiva interna. A merenda escolar é de boa qualidade, com acompanhamento permanente de nutricionistas.

A Missão da escola é, segundo consta no seu Projeto Político Pedagógico, “Promover uma educação de qualidade, oportunizando ao educando a construção de conhecimentos e a formação de bons hábitos, atitudes positivas e habilidades agregadoras, resgatando valores e princípios e norteando para o exercício da cidadania plena” e sua Visão, segundo o mesmo documento, é “Constituir-se em uma escola de excelência, que possibilite o sucesso escolar e o crescimento do educando enquanto cidadão e ser humano.”

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida acompanha a concepção proposta na BNCC, DRC-MT e Política Municipal do Ensino Fundamental, seguindo a base comum, manifestando as particularidades da comunidade em formas de projeto interdisciplinar e escolar:

... defende-se um currículo que retrate uma concepção de educação e de ensino que garanta os direitos de aprendizagem dos educandos (MATO GROSSO, 2018a). Defende-se também um currículo numa perspectiva que valorize a compreensão da realidade, a partir da análise do mundo, das vivências sociais, buscando entendê-lo não como algo natural, mas sim construído culturalmente, tecendo elementos importantes no processo de transformação social e levando em consideração a relação interativa entre professor e educando (PPP/EMEFNSA, 2019, p.31).

As bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico são (PPP/EMEFNSA, 2019, p.39) a Constituição Nacional Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Base Nacional Comum Curricular, o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Políticas Públicas Municipais de Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Curso de Formação de Alfabetizadores/2019.

A Formação Continuada da rede municipal de Primavera do Leste apresenta o “Projeto Sala de Formação para os profissionais do Ensino Fundamental”, como proposta formativa e permanente aos profissionais, buscando garantir o desenvolvimento integral das crianças no espaço educativo da escola (PPP/EMEFNSA, 2019, p.53). Este projeto aponta para um processo de formação que preconiza discutir e refletir os contextos das escolas, os processos de

ensino e aprendizagem das crianças para, a partir destas reflexões, propor ações efetivas de formação fortalecendo as práticas educativas. Sendo assim, a equipe de profissionais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, baseada nas necessidades apontadas em diagnóstico e no plano de ação da escola, constrói a cada ano a proposta de trabalho para a Sala de Formação.

A escolha da direção e coordenação é feita de forma democrática: Direção eleita pela comunidade escolar para um mandato de dois anos e coordenação eleita pelos pares para um período de um ano. Os professores alfabetizadores são acompanhados em seu trabalho internamente pela Coordenação Pedagógica e externamente pela Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), a qual procurava nortear as ações nas escolas da rede.

Especificamente o ano de 2019, em que foi realizado o curso de Alfabetização na Perspectiva Discursiva, foi um ano bastante atípico para a equipe, pois era momento de finalização do estudo e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT) e da Proposta de Política Pedagógica Municipal, com consequentes adequações no PPP da escola. Além das normativas da SME e demais demandas de suas coordenações, as alfabetizadoras das turmas de 1º e 2º Anos ainda tinham de trabalhar com o programa do governo federal Mais Alfabetização, com sua carga pesada de atividades e avaliações. O curso sobre a perspectiva discursiva estava, portanto, inserido nesse contexto.

Do ângulo em que me encontrava, na direção da escola, percebi com clareza a mudança na dinâmica das atividades dos professores alfabetizadores a partir do início do curso e da inclusão das atividades nele propostas em suas rotinas de trabalho. As atividades, muito mais práticas, direcionavam os professores a mais pesquisa, estudo e preparo mais elaborado das aulas. Percebi que no planejamento semanal havia a inserção das sugestões do curso, com a proposta de realização conforme evoluíam nos estudos da obra de Smolka. Paralelamente ao que desenvolviam em sala, o estudo era contínuo, seja junto à formadora, seja com o apoio da SME e coordenação pedagógica da escola.

As turmas pareciam mais “movimentadas” do que o normal, pois sempre que passava pelos corredores percebia ensaios, cantos, encenações e outras atividades que eram muito menos corriqueiras em ocasiões consideradas normais. Por exemplo, quando do desenvolvimento do Poema Bem-te-vi, de Manoel de Barros, em forma de canção, os alunos cantavam por toda parte, inclusive em momentos fora da aula, como no refeitório durante o horário do lanche.

Por outro lado, percebi que os professores estavam sobrecarregados, pois essas atividades requerem muito mais pesquisa e estudo, até mesmo mais horas do que as disponíveis para sua preparação, até porque as demais “exigências” continuavam existindo. Paralelamente ao desenvolvimento de atividades relacionadas a proposta discursiva, também estava sendo aplicado (e cobrado) o Programa Mais Alfabetização¹⁰, com suas avaliações de diagnóstico, percurso e de saída. Também o Plano de ação cobrado da escola, que exigia que os alunos dos anos iniciais tivessem percentuais de resultado excelentes, pois fazia parte do Programa de Desenvolvimento Institucional¹¹ (PDI) da SME e da Prefeitura Municipal e que, no que tange ao modo de avaliar o rendimento dos alfabetizandos, tinha como parâmetro os níveis associados a psicogênese: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Ou seja, uma verdadeira “salada” na cabeça dos professores.

O novo sempre representa um certo receio, tanto para quem quer experimentar e não sabe ainda o que terá como resultados, como para quem quer permanecer preso a sua forma de trabalho, a qual domina e sabe os atalhos para facilitar seu modo de ação. Por isso, percebi também essas formas de reação entre os professores, em que alguns reclamavam de que teriam mais coisas a fazer, experimentando uma proposta da qual não tinham nenhuma informação de exemplos práticos anteriores. Outros professores questionavam a possibilidade de aumento da indisciplina entre os alunos, já considerada grande, pois as atividades práticas tendem a levar a esse comportamento, do qual o professor tem dificuldade em lidar. No entanto, já vislumbrava intencionalidades em seguir a proposta no que fosse possível, pois a escola não tinha autonomia para decidir trabalhar de forma diferente das demais escolas da rede.

3.6 Os ensaios das alfabetizadoras na Perspectiva Discursiva da Alfabetização

Na posição de diretor, particularmente, creditei ao período um caráter de muita potencialidade, diversidade de ações, envolvimento maior no mesmo projeto e uma grande atenção por parte dos estudantes, que também se envolveram inteiramente na proposta. Penso que, em um ano letivo de normalidade, os resultados (mesmo considerando que o mais importante é o processo) seriam ainda melhores.

¹⁰ O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental (fonte: MEC).

¹¹ O Programa de Desenvolvimento Institucional Integrado (PDI) foi instituído em 2012 pelo Tribunal de Contas de Mato Grosso com o objetivo de contribuir para a melhoria da eficiência dos serviços públicos, fomentando a adoção de um modelo de administração pública orientada para os resultados para a sociedade. A prefeitura de Primavera do Leste aderiu ao programa (fonte: TCU MT).

Considerando os relatos de três alfabetizadoras, percebemos alguns pontos comuns e outros mais específicos, relacionados, possivelmente, ao ponto de vista e ao grau de conhecimento sobre os pressupostos da perspectiva estudada por parte de cada uma. Notamos que os pontos positivos são imensamente mais numerosos que os negativos, estes últimos resumindo-se, basicamente, nas questões relacionadas a possíveis aumentos da indisciplina e o reduzido tempo disponível para cumprir as metas exigidas pela escola, rede e família. Além disso, o reconhecimento de que é necessário ser um professor mais leitor e pesquisador, em constante aperfeiçoamento o que, segundo relato de uma professora *“Acontece que para isso, é mais trabalhoso, árduo, e nem todos estão dispostos, o que é uma pena em minha opinião”*, observando realidades de colegas de profissão.

As considerações positivas das alfabetizadoras trazem impressões de grande potência na proposta discursiva. A maior interação entre educador e educando é um destaque presente nos relatos, assim como o envolvimento das famílias e da escola como um todo. A utilização das várias linguagens valorizando os modos de participação das crianças na cultura foi enfatizada, bem como o trabalho com os diversos gêneros textuais. O conhecimento a respeito da cultura do nosso estado, a história e a identidade da escola foram reconhecidos como importantes modos de trabalho outrora pouco desenvolvidos. A presença da tecnologia, por meio de vídeos e músicas também foi muito utilizada, sendo atividades prazerosas e envolventes. A forma de trabalho escolhida proporcionou maior integração, como diz outra professora *“optamos por aplicação de sequência didática, ou sequência de atividades, que permite um trabalho interdisciplinar e propicia um maior envolvimento com as crianças, de maneira tanto individual quanto no coletivo”*. O trabalho com a proposta do livro de imagem, explorando as imagens e aguçando a imaginação das crianças apresentou um grande potencial no ciclo de alfabetização. As escolhas de temas a serem trabalhados, por parte dos alunos, também foi muito valorizada pelas alfabetizadoras, já que, com isso, os alunos se sentiam também responsáveis e se tornavam mais participativos e comprometidos. Uma outra frase de uma alfabetizadora ganha muita força e importância quando ela afirma que *“a criança precisa de interação, interlocução e contexto com o meio cultural, onde o adulto é o mediador. Ela precisa de desafios, onde possa utilizar de sua imaginação e criatividade”*.

As professoras também demonstram preocupação com o atendimento das exigências hierárquicas, visto a limitada autonomia que possuem, mas encontram as brechas que precisam nos documentos oficiais, para um trabalho mais significativo, como ressalta uma das professoras *“Segundo a BNCC (2017), Reconhecer que os textos literários fazem parte do*

mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.”

Além destes trechos destacados, outras questões podem ser pinçadas dos seus relatos que, em suma, demonstram a possibilidade de um trabalho pautado na perspectiva discursiva de alfabetização, requerendo, contudo, alinhamento com/entre as exigências da respectiva rede de ensino que integram.

4 JÁ NO PROSCÊNIO¹²: JOGANDO COM A EDUCAÇÃO

4.1 Teatro e Educação

Em buscas nos principais bancos de teses e dissertações do país, não encontramos nada específico em relação a utilização dos jogos teatrais no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, então procuramos trazer para a discussão algumas pesquisas relacionadas ao Teatro na Educação e aos jogos teatrais associados a Educação, também em outras turmas do ensino básico. No ensejo, trazem apontamentos julgados relevantes para o entendimento da proposta, principalmente nos diálogos com os interlocutores escolhidos, entre os quais Viola Spolin, Ingrid Koudela, Bakhtin, Vygotsky e outros. Por meio das pesquisas elencadas no quadro abaixo, buscamos compreender a relação entre Teatro e Educação.

QUADRO 03 - Pesquisas acadêmicas aproximadas ao tema proposto:

AUTOR	TÍTULO	D/T	ANO	I
Ana Catharina Urbano Martins de Souza Bagolan	O Ensino de Teatro e a inclusão escolar: O jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental	D	2017	UFRN
Claudia Zagatto Fernandez	Jogos teatrais, arte na educação: Vivências socioeducativas em sala de aula	D	2018	UNINOVE
Alessandra Ancona de Faria	Contar histórias com o jogo teatral	D	2002	USP
Bibiano Francisco Elói Júnior	O jogo teatral como metodologia no processo de ensino-aprendizagem	D	2009	UNISAL
Darlison Mariano de Barros	Convite aos Jogos Teatrais. Um Experimento no Ensino Fundamental	D	2019	USP
Marcel Iucef Hamed	A escola em seu duplo – a aquisição das ferramentas do teatro pela educação para a construção de uma escola democrática	D	2007	USP
Alessandra Ancona de Faria	Teatro na formação de educadores: o jogo teatral e a escrita dramaturgica	T	2009	PUC-SP
Libéria Rodrigues Neves	O uso dos Jogos Teatrais na Educação: Uma prática pedagógica e uma prática subjetiva	D	2006	UFMG
Onira de Ávila Pinheiro Tancrede	Jogos Teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo: Diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget	D	2017	UFG
Paulo Mauro da Silva	O espetáculo teatral e a educação: afinidades e conflitos	D	2005	UFRGS
Karine Ramaldes Vieira	Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma pedagogia da experiência	D	2015	UFG

D = Dissertação; T = Tese; I = Instituição -

Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

¹² PROSCÊNIO: À frente do palco; ante cena. Prolongamento no mesmo nível do palco projetado até o público que se adapta a diversas formas e dimensões (www.desvendando teatro.com).

Na Dissertação “Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma pedagogia da experiência”, de Karine Ramaldes Vieira, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, em 2015, orientada pelo Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo, a pesquisadora analisa a metodologia dos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin (1906-1994) sob o ponto de vista de um aprendizado pela experiência, examinada a partir dos conceitos de experiência desenvolvidos por William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952). Procura compreender especificamente os conceitos de experiência na perspectiva destes autores, em suas várias formulações, buscando estabelecer possíveis diálogos com a prática dos jogos teatrais. No panorama da pedagogia do teatro, procura estabelecer as relações possíveis destes conceitos com a metodologia improvisacional dos jogos teatrais, proposta por Viola Spolin:

Na improvisação, não se utiliza combinações prévias, mas sim são utilizados todos os elementos que cercam os jogadores no momento do jogo (aqui/agora), elementos imaginários, sensitivos e corporais que surgem da relação entre os jogadores e da relação dos jogadores com o ambiente. O processo é que tem valor, não o produto final: se o jogo vai se transformar em uma peça teatral apresentável a um público externo, isso pouco importa. O mais importante é o processo de aprendizagem do jogador, o que ele conseguiu assimilar do e no jogo. No momento do jogo as experiências passadas se combinam com as experiências presentes, se transformando em uma nova experiência, ou seja, ocorre o processo de recriação, conseqüentemente levando os jogadores ao aprendizado teatral dentro de uma perspectiva de ação no aqui e agora, e cabe aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando (RAMALDES, 2015, p. 83).

Essa afirmação de Ramaldes, de que mais importante que o produto final é o processo, encontra respaldo em Vygotsky, o qual afirma que:

Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação (VYGOTSKY, 2009, p. 101).

Ramaldes constatou que a metodologia dos jogos teatrais sistematizada por Viola Spolin, está pautada no aprendizado pela experiência. O jogo teatral é ação no aqui e agora, e cabe aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando.

Na dissertação de mestrado “O Ensino de Teatro e a inclusão escolar: O jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, apresentado por Ana Catharina Urbano Martins de Souza Bagolan à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 2017, orientada pelo Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves, a pesquisadora desenvolveu seu trabalho com alunos de uma turma do 5º Ano de uma escola pública de Natal-RN. Fundamentada na premissa bakhtiniana de dialogismo, a autora considera a oficina pedagógica como instrumento para efetivar o ensino de teatro na sala de aula, por meio dos jogos improvisacionais, possibilitando a construção de práticas coletivas ao levar os indivíduos a

pensar, refletir, construir saberes. Embora seja utilizado no trabalho o contexto associado a “jogos improvisacionais”, analisando-se as propostas de atividades realizadas nas oficinas, pode-se perceber sua identidade também relacionada aos jogos teatrais. Destaco um parágrafo nas considerações finais da autora, em que afirma:

A interação com os pares ocorrida no processo de construção do teatro possibilitou que o aluno tivesse um encontro consigo mesmo, com o outro e com a linguagem teatral, evidenciando práticas dialógicas, colaborativas, respeitadas, afetivas, além de aguçar o senso estético e crítico, levando-o a exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e sensações a partir das trocas, descobertas, desafios, escolhas, acordos propostos na possibilidade de “sair” de si e enxergar o outro (BAGOLAN, 2017, p. 178).

Na dissertação “Jogos teatrais, arte na educação: Vivências socioeducativas em sala de aula”, apresentada por Claudia Zagatto Fernandez ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em São Paulo, no ano de 2018, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Rosiley Aparecida Teixeira, a pesquisadora busca responder as seguintes perguntas: A pedagogia da pergunta experimentada com a prática dos jogos teatrais em sala de aula, pode contribuir com as aprendizagens dos educandos? Os jogos teatrais possibilitam uma melhor relação entre os educandos? A intervenção dos jogos teatrais contribuiu com o aprendizado do docente? O objetivo geral é analisar se a prática pedagógica com o jogo teatral favorece as aprendizagens do educando (viver, conviver, conhecer a si mesmo, conhecer ao outro, relacionar-se consigo mesmo e com o outro). Os objetivos específicos são: verificar se a prática dos jogos teatrais favoreceu as aprendizagens dos educandos; analisar se houve e quais foram as contribuições nas relações pessoais e interpessoais em sala de aula com os jogos teatrais; e identificar se a prática com tais jogos contribuiu com o aprendizado do docente. A pesquisadora utilizou como referencial teórico a metodologia do ensino de teatro: Jogos Teatrais, de Viola Spolin, Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, e Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Também nessa pesquisa o trabalho é desenvolvido com educandos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental. O mapeamento das interações em sala de aula a partir dos jogos teatrais foi baseado na proposta pesquisa-ação crítica colaborativa defendida por Michel Thiollent (2011) :

O jogo teatral pode colaborar na formação de pessoas críticas e abertas ao diálogo e à criatividade, pois o jogo propõe um problema a ser resolvido, cuja solução deve ser encontrada em grupo e não solitariamente. Isso permite e suscita o envolvimento do grupo, a criatividade, o improviso e a intuição que são vitais para a aprendizagem. Assim, o educando se torna o foco da aprendizagem e tem possibilidade de se conhecer (SPOLIN, 2010). Além disso, de acordo com Spolin (2010), os jogos teatrais têm uma estrutura que permite a mudança de atitude por parte do docente, ou seja, dentro de um jogo, ele somente propõe o problema, pois a busca de solução é feita por todo o grupo. Sendo assim, não há, nessa situação, o detentor das respostas, mas a resposta pode ser construída com a participação de todos. O papel do docente, nesta situação, é o de problematizar as respostas para que todos, em acordo, optem por uma.

As propostas em sala de aula devem ser fruto do diálogo entre os envolvidos com a educação (docente, educandos e pesquisadores), objetivando tanto a transformação quanto a inclusão de todos na busca do conhecimento. Os jogos teatrais auxiliam na transmissão de conhecimento na escola, proporcionando meios interdisciplinares para trabalhá-los em sala de aula, estimulando diálogos e problematizações a respeito do conhecimento (FERNANDEZ, 2018, p. 22).

Fernandez aponta, nas suas considerações finais, observações significativas após a realização do seu trabalho:

Os educandos participantes deste estudo demonstraram, ao longo da pesquisa, mudanças significativas no comportamento e na aprendizagem. Solidariedade, atenção às diferenças, trabalho em equipe, foco, percepções, amizades, respeito são exemplificados no conteúdo das vivências. Os jogos aplicados contribuíram com a disciplina e o despertar para os estudos dos educandos em sala de aula com as demais disciplinas curriculares. Este dado é muito importante aos docentes que se queixam diariamente da ausência destes dois fatores. Ter a consciência de que é necessária a participação em grupos, e do grupo para que realmente possam viabilizar mudanças na sala de aula, favorece as relações interpessoais entre os docentes, educandos, gestão, comunidade e equipe escolar. Podemos inferir, também, que a prática dos jogos provoca avanços em vários aspectos importantes no processo de ensinar e de aprender, principalmente no que se refere à motivação. Em relação ao docente, planejar a aula, tendo como base os jogos e os dados coletados na aula anterior, amplia a oportunidade de eles compartilharem suas preocupações e trocarem ideias sobre as questões abordadas, contribuindo assim com as práticas pedagógico-políticas e com o desenvolvimento pessoal do docente e educandos, destacando a forma de se comunicar com os educandos e de administrar os conflitos revelados durante as vivências (FERNANDEZ, 2018, p. 134).

Na dissertação “Jogos Teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo: Diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget”, apresentada por Onira de Ávila Pinheiro Tancrede ao Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, no ano de 2017, sob a orientação do Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo, a pesquisadora relata com riquezas de detalhes a obra de Viola Spolin e os principais pressupostos dos jogos teatrais, caracterizando-os como:

No jogo teatral, o grupo se divide em equipes que se alternam entre jogadores (atores) e os observadores (plateia), enquanto, no jogo dramático, todos são participantes da criação simbólica, ou seja, todos são atores. É possível perceber, nos jogos teatrais, jogadores que atuam como personagens (quem), ocupando um lugar (onde) e executando uma ação (o quê). De modo geral, a prática dos jogos teatrais inclui as instruções a serem seguidas, o acordo grupal, a realidade a ser jogada – estabelecida entre os atores e a plateia – e a estrutura do jogo, geralmente determinada pelos aspectos metodológicos, onde (o ambiente em que se passa a ação), quem (as personagens) e o quê (as ações das personagens). (TANCREDE, 2017, p. 82).

Tancrede aponta que, na educação escolar, o uso dos jogos objetiva, também, o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos educandos/jogadores, por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, em uma perspectiva de improvisação, assim como da própria ludicidade, desse modo, o foco do trabalho recai sobre a perspectiva educativa.

Na dissertação de Paulo Mauro da Silva, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “O espetáculo teatral e a educação: afinidades e conflitos”, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Esther Beyer, em Porto Alegre, no ano de 2005, o pesquisador argumenta que todos indivíduos, desde de sua infância, são capazes de agir “como se”, capacidade que mais tarde é transformada em uma forma de comunicação envolvendo quem se mostra e quem vê e que chamamos comumente de teatro. Aponta ainda que essa possibilidade de “fazer de conta” pode ser trabalhada, no espaço escolar ou fora dele, em termos de um processo de aprendizagem ou mesmo como uma forma de produção artística:

A partir dos Jogos Teatrais, cada grupo é incentivado a construir o seu próprio processo, encontrar as suas saídas e soluções. Nas propostas de Spolin, as atitudes vinculadas à aprovação e desaprovação estabelecidas pelo ensino tradicional e nas posturas autoritárias de alguns professores/diretores em relação à atuação do aluno/ator, devem ser substituídas pela percepção de que o teatro é uma atividade de grupo que exige a energia criadora de todos envolvidos. Portanto, essa proposta de teatro-educação, baseada nos Jogos Teatrais, possibilita aos educando uma melhor capacitação para ler o mundo tão complexo, melhorando sua inserção, poder de observação, espírito crítico e sensibilidade. Os jovens precisam passar da periferia do processo de aprendizagem para o centro, sendo eles próprios os co-proponentes das práticas pedagógicas (SILVA, 2005, p. 118).

Alessandra Ancona de Faria, na dissertação “Contar histórias com o jogo teatral” apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Ingrid Dormien Koudela, no ano de 2002, fala sobre as possíveis relações entre o conto de tradição oral e os jogos teatrais, apoiada na sistematização dos jogos teatrais, proposta por Viola Spolin. Faria realizou experimento com um grupo de jovens do Ensino Médio, de uma escola estadual, na cidade de São Paulo, no ano de 2001. Corroborando Maturana (2001), que aponta que as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. A autora afirma que:

Colocar-se na relação de ensino-aprendizagem, tendo interesse pelo que é apresentado para o grupo de alunos é condição mínima para que esta relação tenha uma base que poderá gerar espaços de criação. Sem o interesse, não ocorre envolvimento e, sem o envolvimento com o objeto de estudo, não existe a possibilidade de criação. Portanto, para que se estabeleça um estado criativo é necessária a condição básica de envolvimento com o que se estuda, possibilitando o aprendizado. Outra condição para a criação ocorrer é o reconhecimento do outro, seja na relação professor-aluno, como na relação aluno-aluno (FARIA, 2002, p. 94).

Acompanhando o pensamento de Viola Spolin, Faria afirma que a instrução permite que o professor tenha a oportunidade de participar do jogo e que jogos teatrais não são lições:

Outro elemento que compõe o Jogo Teatral e que se relaciona diretamente com a avaliação, é a Instrução. A maneira com que o professor/coordenador mantém o foco presente, através das instruções dadas ao jogador, faz com que ele trabalhe como

parceiro e não como um elemento distante, que contém o poder de julgar o ocorrido. A instrução deve conduzir o processo teatral, libertando pensamentos e emoções ocultas, sem interromper diálogo e ação (FARIA, 2002, p. 98).

Bibiano Francisco Elói Júnior, na dissertação “O Jogo Teatral como metodologia no processo de ensino-aprendizagem”, apresentada ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Norma Silvia Trindade de Lima, no ano de 2009, discorre sobre a contribuição do teatro à educação. O autor acredita que os processos artísticos possam tornar-se educacionais almejando sujeitos críticos e participativos de seu processo de aprendizagem, articulando conteúdo escolar e arte por meio do jogo teatral. Discute o jogo teatral como metodologia de ensino, a partir de uma revisão bibliográfica e estudos teóricos sobre o teatro e a educação, baseados em autores como Courtney, Spolin, Reverbel, Koudela, Freire, Gardner e Morin. O autor desenvolveu sua pesquisa com alunos das turmas de 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental.

Elói Júnior acompanha sua orientadora Ingrid Koudela (1998), quando esta aponta que o educador se preocupava mais com os fins da educação do que com o processo de aprendizagem:

Concordamos com Koudela (1998) quando relata a educação como desenvolvimento natural centrada na criança, contrapondo-se ao aspecto lógico dos programas de ensino. A inclusão do trabalho lúdico e a adoção dos princípios da educação pela ação podem abrir a possibilidade de um aproveitamento de áreas artísticas, como o teatro como metodologia de ensino. Constatamos, por meio de um estudo exploratório, que os Jogos Teatrais motivam os alunos a participarem das aulas, integrando-os na prática, interagindo com os colegas e respondendo de forma positiva ao aprendizado. Cabe ao educador saber utilizar esse recurso, de forma que realmente contribua com melhorias no processo de aprendizagem e não apenas utilizá-lo sem expectativa alguma. É importante explicitar que utilizar um recurso apenas para diversificar, sem ter um objetivo específico, pode ser catastrófico e não resultar nas vantagens e nos benefícios esperados (ELÓI JÚNIOR, 2009, p. 73).

Com seu foco voltado para a utilização dos jogos teatrais como metodologia, Elói Júnior tece suas considerações finais, após sua análise decorrente da pesquisa:

Concluimos com este estudo que o jogo teatral pode ser utilizado por qualquer educador, de qualquer área, a fim de propiciar aos educandos uma participação ativa no seu processo de ensino-aprendizagem, estimulando o desenvolvimento crítico, reflexivo e libertador. Não somente no âmbito escolar, mas sim em relação ao mundo, à sociedade e à comunidade, visando suprir suas necessidades para a construção de sua cidadania (PCNs, 1998). Aprender por meio da arte, mas explicitamente pelo jogo teatral, é poder adquirir conhecimentos gerais e específicos, desenvolver o pensamento crítico, ampliando a capacidade de imaginação, reflexão, sensibilidade e criatividade, inerentes na aprendizagem das disciplinas. Podemos nos referir ao teatro como recurso de conhecimento e também metodológico, considerando que esse conhecimento veio sendo construído pelo homem por meio do tempo, pois a arte é patrimônio cultural da humanidade, fornece ao ser humano livre acesso ao saber e a sua estrutura cognitiva (ELÓI JÚNIOR, 2009, p. 88).

Darlison Mariano de Barros, na dissertação intitulada “Convite aos Jogos Teatrais. Um Experimento no Ensino Fundamental”, apresentada à Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo, no ano de 2019, faz um apanhado da obra de sua orientadora, Prof.^a Dr.^a Ingrid Dormien Koudela, com apontamentos importantes para entender o trabalho desta autora e sua relação com os jogos teatrais:

Após refletir sobre o significado do trabalho de Koudela, convenci-me de que este tem, de fato, um valor essencial para a arte educação, e que o entendimento de seu sistema é fundamental para a compreensão do teatro na educação. Suas pesquisas são marcadas pela pluralidade e pela multiplicidade das linguagens artísticas. Sua forma singular de lidar com a encenação permite reconhecer diversos traços de artistas como Peter Bruegel, o Velho, Bertolt Brecht, Bakhtin, Rabelais, Georg Büchner, Heiner Müller. Mas o trabalho de Koudela está distante de ser uma simples coleção de nomes. Em meio às teorias estéticas e pedagógicas desses autores, o trabalho de Koudela é único, pois transcende as fronteiras do texto e dos jogos teatrais, tornando-se um sistema que oferece uma situação didática alternativa para o processo de ensino/aprendizagem. Objetivo principal do jogo com o modelo de ação brechtiano não é levar o aluno aprender um conteúdo específico, mas sim ensinar/aprender o jogo dialético de raciocínio, como participante de um processo de conhecimento (BARROS, 2019, p.12).

Koudela (2011) afirma que a introdução do modelo de ação no processo de jogos teatrais tem por objetivo desenvolver a consciência social e histórica, o que implica sucessivas ampliações do processo de teatro improvisacional, permitindo a investigação das relações dos homens entre os homens. Barros salienta, em sua dissertação, que quando vivenciamos um processo artístico, nos permitimos experimentar por algum tempo novas possibilidades e sensações. Amplia dizendo que quando se é capaz de interiorizar os elementos sentidos e refletir a partir deles, há uma construção significativa de conhecimento e apropriação da encenação.

Barros também fala da relação entre o professor e o estudante, da necessidade do envolvimento integral do mediador no processo, tanto na condução da instrução como na sua participação efetiva:

Vários autores apontam para a importância de o professor se colocar como parceiro de jogo na construção do conhecimento. Spolin (2001, p. 34) chega a fazer um apelo ao professor nesse sentido: “Considere-se a si mesmo como jogador e por favor, por favor, jogue.” Koudela (2008, p. 149) ensina o caminho: “Nós adultos, precisamos invocar a criança que existe em nós, quando jogamos o jogo teatral.” Este procedimento (parceira/jogadora) está sempre presente nos trabalhos de Ingrid já que ela sempre se coloca como parceira de seus alunos. Uma de suas características marcantes é que está aberta para as proposições do grupo. Todos os níveis da criação são divididos com o coletivo, apesar de direcionar o trabalho e sua metodologia (BARROS, 2019, p.33).

Marcel Iucef Hamed, na dissertação “A escola em seu duplo – a aquisição das ferramentas do teatro pela educação para a construção de uma escola democrática”, orientada pela Prof.^a Dr.^a Cecília Hanna Mate, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2007, desenvolve uma pesquisa a respeito do teatro proposto por Bertolt Brecht,

que busca desnudar o obscuro, retirar de cena os panos que cobrem todo aparato cênico. Afirma que não é figura de linguagem dizer tudo isso, já que Brecht buscou o estranhamento, buscou estabelecer uma relação não ilusória com seu expectador, tanto na montagem e como no texto:

Levando-se esse conceito para o campo da educação, acredito que essa concepção seja extremamente aguda, já que retira dos habituais atores (professores, coordenadores, diretores) os poderes da produção. Nesse sentido, busca-se o estranhamento, o desamarrar dos nós entre o conteúdo e os veículos pelos quais esse é transmitido, reduzindo drasticamente os interlocutores, ou melhor dizendo, o poder que estes possuem ao fazer a interface na aquisição de conteúdo. O teatro épico rompe essa relação e a educação contemporânea deveria buscar o mesmo, isso se já não está buscando. A partir dessa concepção de teatro/educação, pode-se ver alguns paradigmas, novos ou não: a relação do professor com o conhecimento, a do professor com o aluno, a do aluno com o professor e outros agentes escolares e a do aluno para com o conteúdo. Essa relação seria estabelecida por uma relação crítica com o objetivo principal pretendido. Seria um estímulo para que estes (professor, alunos e envolvidos no processo de escolarização) possuíssem uma visão particular e crítica, pois eles se apropriariam dos mecanismos da educação. Uma educação sem a necessidade das amaras, uma educação não ilusória (HAMED, 2007, p. 103).

Ainda se discutindo o papel do professor, seu envolvimento e a necessidade de sua formação adequada, Alessandra Ancona de Faria, autora da tese de doutorado intitulada “Teatro na formação de educadores: o jogo teatral e a escrita dramaturgica”, apresentada no ano de 2009 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, que teve como orientador o Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca, discute na sua pesquisa em que medida a participação em um experimento de improvisação, por meio do jogo teatral, da escrita dramaturgica e da reflexão do professor de educação básica podem ser considerados como instrumentos para formação continuada. Nessa pesquisa, Faria concluiu que se confirmou a necessidade de serem desenvolvidos trabalhos de formação que permitam ao professor ampliar sua visão sobre a escola e sobre soluções aos problemas enfrentados; que criem condições para o estabelecimento do trabalho em grupo; que revejam a autoestima do professor; que possibilitem o exercício de alteridade; que forneçam instrumentos para a percepção do aluno em sua totalidade; e, por fim, que valorizem o conhecimento e o comprometimento.

Em sua tese, Faria aborda o jogo teatral e considera que participar deste, entrar em contato consigo mesma e com o restante do grupo, por intermédio do jogar, do brincar, do contato com o próprio corpo assim como com o corpo das outras professoras é extremamente revelador. Pontua ainda que a alegria experimentada por esta forma de contato permite se conhecer e descobrir como trabalhar conjuntamente dentro de referências pouco frequentes no espaço escolar.

Na dissertação “O uso dos Jogos Teatrais na Educação: Uma prática pedagógica e uma prática subjetiva”, apresentada por Libéria Rodrigues Neves à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2006, sob a orientação da Prof^a. Ana Lydia

Bezerra Santiago, podemos encontrar um referencial muito rico relativo aos jogos e sua relação com a Educação, principalmente no segundo capítulo, intitulado “Vamos brincar de brincar”: O uso dos jogos na educação”. Destacaremos alguns pontos da obra de Neves a seguir, por considerar inerentes a esta pesquisa:

Neves aponta que apesar de considerar-se o marco do teatro ocidental na Civilização Grega, pode-se afirmar que o teatro, enquanto rito ou representação, é tão velho quanto a humanidade. Em suas pesquisas Neves conclui que:

Existem formas primitivas que surgem com os primórdios do homem. O raio de ação do teatro, portanto, engloba desde a pantomima de caça dos povos da Idade do Gelo até as diferenciadas categorias dramáticas dos tempos modernos. O produto do teatro, assim como das demais artes cênicas (dança, circo) se caracteriza por ser efêmero. Muitos dos seus registros se apagam após a apresentação do espetáculo e, por esse motivo, percorrer a história do teatro ou recuperar registros da participação do teatro na história, não constitui uma tarefa fácil (NEVES, 2006, p. 24).

Neves revela que alguns autores defendem que também os jogos acompanham os seres humanos desde as primeiras fases do desenvolvimento, citando a percepção em relação aos jogos das crianças, elementos sensórios, ritmo, mimetismo, habilidades, julgamento prático, competição individual e coletiva, e representação dramática. Neves também aponta que, ao longo da história ocidental, há registros da utilização do teatro como ferramenta pedagógica. A autora cita que Platão e Aristóteles consideravam fundamental o jogo na educação e citavam o teatro com divergências em suas formulações.

Baseado na pesquisa de Neves, que se ancorou nas ideias filosóficas de Platão a Rousseau, apoiadas, principalmente, na obra de Courtney (1980) e nas obras de Faria (1957), Durant (1959) e Chevallier (1957), destacamos, a seguir, um pouco da trajetória histórica do teatro na educação.

Neves registra que Platão sugere uma educação liberal, voltada ao desenvolvimento intelectual e físico dos alunos, desde cedo orientada pelo lúdico e pelo artístico e baseada no uso do jogo, valorizando os jogos que exploravam os recursos e a linguagem do teatro, da música, da dança e da literatura, e ressaltava que, praticados com as crianças, fariam parte indissociável de sua formação quando adultos.

A autora aponta que Aristóteles (1986) também deu destaque ao jogo na educação como recurso para a preparação para a vida prática e, ao mesmo tempo, para proporcionar prazer. Relata aqui a divergência deste com Platão e apresenta a teoria da “catarse”.

Neves cita na sua dissertação os jogos agonísticos (ginásticos) e a atividade teatral, que são ligados a festividades religiosas e momentos comunitários, os quais desempenhavam uma

função educativa no âmbito da pólis, pois demonstravam o caráter coletivo da responsabilidade educativa nesse período da história.

Ancorando-se em Ronaldo Boschi (1999), que salienta a utilização do teatro, principalmente a partir do texto (dramaturgia), como vinculado à reprodução dos modelos de dominação e poder, Neves aponta que, para os romanos, o teatro era uma imitação que sugeria um propósito educacional quando realçava lições morais.

Com relação ao período da Idade Média, Neves utiliza José Rivair Macedo (2000) para explicar que neste momento da história, assim como durante muito tempo na Idade Moderna, o povo era analfabeto e formas alternativas à escrita (palavra oral e imagem) constituíam as vias de acesso à cultura por parte do povo, o que se revelava uma educação informal, em que se incluía o uso do teatro, desempenhando, desse modo, papel fundamental na sociedade.

Sobre o desenvolvimento do teatro cristão, Neves escreve que foi criado um teatro litúrgico, com propósito didático centrado nas escolas monásticas, com o possível objetivo de ajudar o analfabeto a compreender a fé.

A autora complementa que a partir daí, por cinco séculos, as encenações dos mistérios e das moralidades (gêneros dramáticos e religiosos envolvendo episódios bíblicos do Antigo e do Novo Testamento, típicos dos fins da Idade Média, com apogeu no século XV) proporcionaram educação às massas, logo o ensino do teatro propagou-se nas escolas.

Apoiada em Courtney (1980), Neves revela que na Renascença, surgiram numerosas academias, onde os estudiosos das obras clássicas encenavam peças latinas e que os membros dessas academias se tornaram professores, e assim o teatro na escola começou a florescer, valorizando-se os espetáculos escolares, uma vez que nesse período cultivava-se a arte das falas (prática realizada através de diálogos) e a prática de jogos e de atividades físicas.

Referindo-se ao Romantismo, no final do século XVIII, Neves cita, dentre alguns pensadores importantes no período (que ressaltavam a dualidade do processo da vida, ou seja, o homem está sujeito a duas forças distintas e opostas que o movem), Nietzsche, para o qual a vida e teatro se mostram dominados por essas duas forças que advêm de Apolo e Dionísio: o idealista, criador de sonhos que imitam a arte; e o primitivo, homem emocional, que cria a arte com êxtase, respectivamente; e Goethe, que considerava que o teatro escolar oferecia efeitos tanto sobre o espectador quanto sobre o ator, de quem exigia memória, gesto e disciplina interna, além de salientar a importância da improvisação.

A autora também faz importantes considerações a respeito da contribuição de Rousseau o qual apresentou uma nova representação da infância, atrelada à concepção da criança enquanto um ser com características próprias em suas ideias e interesses, não devendo ser

comparado a um adulto em miniatura, devendo ser trabalhados com a criança o brinquedo, o esporte, a linguagem, o canto.

Neves registra que no século XVIII há uma retomada das tradições populares, do maravilhoso, favorecendo o desenvolvimento de gêneros literários ligados à infância e criados para a criança, um ser que não é mais visto como um adulto em miniatura, mas um adulto em germinação. Neves reporta que a Modernidade aposta na construção de um novo homem e, valendo-se de Franco Cambi (1999), diz que com a Modernidade, o indivíduo é posto como protagonista do imaginário e da ação educativa. Complementa que, com esse novo projeto, surgem dois grandes instrumentos culturais para a formação do imaginário individual: o Romance e o Teatro.

Neves também cita Peter Slade (referenciado mais a frente), que desenvolveu um grande trabalho experimental ao longo de vinte anos (observando os movimentos de jogo e arte na criança, desde a fase embrionária) que culminou, em 1945, na tese de que havia uma forma de arte, o jogo dramático infantil, que poderia ter seu lugar no currículo não como atividade dramática para o ensino de outras matérias, mas como disciplina independente.

Neves também destaca outro marco importante da história do teatro no pensamento educacional, que foi o uso do teatro realizado pelos jesuítas, principalmente nas regiões de colonização ibérica. Nesse recorte, aproveitamos a rica pesquisa da autora para destacar alguns tópicos ali descritos sobre o teatro na educação brasileira.

A autora estudou Prado (2003), para afirmar que a chegada da Ordem dos Jesuítas no Brasil, no século XVI, constituiu o registro histórico do verdadeiro marco da história do teatro no Brasil e também da história do teatro na educação brasileira, sem deixar de perceber a importância da manifestação primeira dos povos indígenas, através de ritos e encenações míticas que exerciam suas funções culturais, no âmbito da tradição, transmitiam (e ainda transmitem) conhecimentos e comportamentos aos membros mais jovens das tribos, caracterizando, assim, um comportamento dotado de função educativa.

Ancorada em Prado (2003), Neves considera o padre jesuíta José de Anchieta, o grande representante desse movimento, através de seus textos dramáticos, geralmente escritos em versos de ritmo popular e mesclados pelos idiomas espanhol, português e tupi (língua geral dos índios da costa brasileira, de que foi o primeiro gramático), devido à heterogeneidade de seu público.

Neves relata que, com a chegada dos europeus, no período colonial, iniciou-se a integração entre a arte e a prática da religião através das festividades, com a interpenetração da cultura europeia, através do teatro, e com a cultura indígena, através da música e da dança.

Além disso, ainda no período colonial, o teatro foi abrigando participantes escravos e passando a ser utilizado em cerimônias cívicas.

Observa Neves que, com a expulsão dos jesuítas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, as escolas da Companhia de Jesus que tinham por objetivo servir aos interesses da fé, passaram a servir aos interesses do Estado, não demonstrando registros significativos de aulas de artes dentro dessa nova estrutura. Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, foi fundada uma escola de educação, onde se ensinavam as línguas portuguesa e francesa, além de retórica, aritmética, desenho e pintura. Em 1816 foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, transformada em 1820 na Academia de Artes, dedicada ao ensino, produção e estudo das artes plásticas. Não havendo, nesse período, a presença do Teatro na educação nem sua utilização com fins educativos:

Um decreto imperial de 15 de outubro de 1827, que trata da primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar dispõe sobre as escolas de primeiras letras (hoje, Ensino Fundamental), fixando-lhes o currículo, instituindo o ensino primário e o método lancasteriano (somente um professor para cada escola). Esse decreto, outorgado por Dom Pedro I, veio a se tornar um marco na educação imperial, de tal modo que passou a constituir a principal referência para os docentes do primário e do ginásio nas províncias. Nesse momento, o teatro e, em especial, o teatro lírico (ópera), constituíam valores de apreciação cultural e participavam das atividades de entretenimento da população da colônia. (NEVES, 2006, p. 36).

Para Neves a confluência de todas as ideias pedocêntricas, inauguradas por Rousseau e defendidas na América por Dewey no movimento chamado Educação Ativa, culminou, no Brasil num movimento que passou a ser conhecido como Escola Nova, trazendo mudança de paradigma em relação à criança e à representação da infância, e possibilitando ações práticas que influenciaram diretamente a educação.

A pesquisadora considera que a partir dos textos organizados por Ferreira (1995) pode-se perceber o quanto esse foi um momento importante da história brasileira em que a Arte obteve atenção não apenas dos intelectuais e artistas, mas também dos órgãos públicos, em especial, o setor da educação:

Destacam-se Lourenço Filho e Anísio Teixeira, grandes humanistas e nomes importantes da história pedagógica brasileira. E ainda o papel do escritor modernista brasileiro Mário de Andrade, responsável por preciosa contribuição à educação artística da criança, relacionando o papel da arte ao papel do jogo para a criança, uma vez que este último estimularia o desenvolvimento da sensibilidade artística. Ou seja, tanto a repetição, como a enumeração, a interjeição, o imperativo, presentes nas representações infantis e populares através dos jogos, podem ou devem tornar-se formas concretas de contato da criança com o fazer artístico, além de geradoras de ação, atividade e criação (NEVES, 2006, p. 38).

Neves descreve que, apesar de o Teatro aparecer nas escolas desde tempos mais remotos, o Teatro-Educação, propriamente dito, começa a existir no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. E completa, apontando que a presença do Teatro (das artes) nas escolas,

como componente curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos nas principais sociedades ocidentais, deu-se com o processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico, ao longo do século XX. A pesquisadora revela que no período entre os anos 1920 e 1970, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino-aprendizagem de arte, sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista.

Neves faz um apanhado da legislação que regulamenta o ensino da Arte no Brasil, descrevendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é a lei que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição:

Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934, encaminhada como projeto de lei em 1948, publicada em 20 de dezembro de 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. O ensino das artes é introduzido legalmente no currículo escolar da educação básica, de forma não obrigatória, com a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB (Lei n. 4.024/61). Em 1971, pela 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 5.692/71), a Arte (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) é incorporada obrigatoriamente no currículo escolar da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau (atuais ensino fundamental e médio) com o título de Educação Artística, considerada como atividade educativa e não disciplina. Entretanto, não havia profissionais habilitados para assumirem essa atividade; os primeiros cursos universitários preparatórios de professor de Educação Artística só foram implantados três anos após a publicação da Lei 5.692/71, e com o objetivo de formar um profissional polivalente. A implantação da 2ª LDB se deparou, então, com a precariedade de professores de Educação Artística. Professores de outras disciplinas assumiam tais aulas, muitas vezes, sob a chancela do conteúdo geometria. Iniciativas isoladas tentaram impulsionar a preparação de professores para uma devida utilização das artes na educação brasileira. Em fins da década de 70, o início do processo de abertura política do regime autoritário contribuiu para que os profissionais responsáveis pelo ensino das artes se organizassem para reestruturar as relações entre arte e educação, defendendo a especificidade das linguagens artísticas e a criação das licenciaturas plenas em Artes Plásticas, Desenho, Música, Teatro e Dança. A partir dos anos 80, constituiu-se o movimento Arte-Educação que discutia a valorização e aprimoramento do professor de Educação Artística, e propunha novos andamentos à ação educativa em arte. Esse movimento, juntamente com outros fatores, em muito influenciou a construção e regulamentação da atual LDB (Lei n. 9.394/96) e o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1997). A partir dessas iniciativas e legislações, ficou assegurada a presença da disciplina ARTE no currículo da escola fundamental, enquanto disciplina obrigatória na educação básica, destacando quatro linguagens: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais, em face da necessidade de uma educação estética nas diferentes linguagens artísticas (NEVES, 2006, p. 43).

Sobre o PCN-ARTE, no que se refere ao Teatro, Neves destaca que o documento atribui maior atenção ao caráter coletivo inerente a essa arte, que sugere o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, flexibilidade de aceitação das diferenças e autonomia; enfim, habilidades que favorecem o convívio social. Cita a capacidade de teatralizar, presente na criança, observada nos jogos de faz-de-conta, e que pode ser canalizada para o exercício consciente da dramatização.

Essa evolução descrita por Neves, relatando também a ausência de profissionais habilitados ao desenvolvimento do trabalho com Arte nas escolas ainda é uma realidade, pois não existem formações iniciais suficientes para a demanda, gerando, assim, a continuidade da delegação de tal trabalho a professores de outras áreas, os quais não sendo habilitados, desenvolvem aulas muito aquém das desejadas e necessárias.

Esta revisão bibliográfica, escrita com o apoio das teses e dissertações inicialmente elencadas, trouxe a impressão dos autores a respeito da evidente possibilidade de utilização dos jogos teatrais no contexto do trabalho pedagógico, assim como demonstrou a estreita relação entre as linguagens teatrais e a educação ao longo dos tempos. Inúmeras vezes foi destacada nas pesquisas a potencialidade dessa arte quando levada, de fato, até as crianças e, em sua maior possibilidade, por meio da escola pública.

4.2 O discurso sobre a linguagem teatral nos documentos oficiais

Aqui buscamos situar onde a linguagem teatral está ancorada, ou onde foi posta, nos/pelos documentos oficiais. As artes no Brasil e no mundo, ao longo do tempo, parecem sempre ter sido vistas, simultaneamente, como algo supérfluo e ameaçador, por seu caráter formador de opinião. Com isso, governantes e (des)governantes procuram monitorar e tentar controlar esse poder.

Sobre a Base nacional Comum Curricular (BNCC), as disciplinas passaram a se denominar “componentes curriculares”, estando o Teatro no componente curricular Arte, juntamente com as seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança e Música.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Sobre o Teatro, o documento descreve:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (BNCC, 2018, p. 196).

Com atenção específica neste momento ao documento referente ao Ensino Fundamental, este considera que o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de nove competências específicas. Na BNCC, que já está vigorando e sendo cobrada dos

professores nas escolas públicas do país, o Componente Curricular Arte está dividido em Anos Iniciais (1º ao 5º Anos) e Anos Finais (6º ao 9º Anos), com suas quatro unidades temáticas (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais), além de atividades integradoras, devendo desenvolver uma série de habilidades, constantes de cada objeto de conhecimento. No caso do Teatro os objetos do conhecimento são: Contextos e práticas; Elementos da linguagem e Processos de criação.

QUADRO 04 – Competências e habilidades em Teatro constantes na BNCC:

C O M P E T Ê N C I A S	1º ao 9º Anos	<p>1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.</p> <p>2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.</p> <p>3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.</p> <p>4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.</p> <p>5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.</p> <p>6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.</p> <p>7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.</p> <p>8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.</p> <p>9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.</p>
H A B I L I D A D E S	1º Ao 5º Anos	<p>(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.</p> <p>(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p> <p>(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p>(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p>(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p>
H A B I L I D A D E	6º ao 9º Anos	<p>(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p>(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p> <p>(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.</p>

A D E S	(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo. (EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo. (EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. (EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.
------------------	--

(BNCC, 2018, p. 198/207/209).

Explicando os códigos das habilidades, por exemplo em EF69AR30:

EF = Ensino Fundamental

69 = 6º ao 9º Anos

AR = Arte (Componente Curricular)

30 = Número da habilidade descrita.

Além da BNCC, os estados brasileiros necessitaram criar os seus Documentos de Referência Curricular (DRC), para que nele constasse os acréscimos propostos, característicos da região, estado ou localidade desejada. A seguir algumas considerações sobre o componente curricular Arte no DRC do Mato Grosso. De acordo com o DRC-MT, a Arte é um dos componentes curriculares que compõem a área de linguagem, como tal, possui uma gama de teorias e reflexões sobre o objeto Arte como produção humana:

A arte é um conhecimento intercambiado nos processos de mudança e de transformação dos contextos de espaço e tempo. Assim sendo, toma-se como ponto de partida a concepção de aprendizagem em arte. A partir das teorias do desenvolvimento cognitivo humano, de Jean Piaget e de Vygotsky, estruturaram-se também teorias sobre a construção do conhecimento artístico. Os pressupostos da Gestalt trouxeram suas contribuições para o entendimento de que há um processo crescente de aprendizagem artística. A partir de tais considerações, compreende-se que esta aprendizagem se dá numa relação entre sujeitos menos experientes com sujeitos mais experientes, como pressupõe a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2007), quando sugere a zona de desenvolvimento proximal na interação professor-aluno (DRC-MT, 2018, p. 66).

Conforme o documento, o fazer artístico é o momento de criação, de releitura, de fazer, de repensar, de expressar-se artisticamente num espaço-tempo para criar. A arte, como forma de aprendizagem, oportuniza o estreitamento entre os povos ao se conectarem, de alguma forma, pelas produções artísticas:

Segundo as Orientações Curriculares da Área de Linguagens da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, o planejamento das ações educativas deve partir de uma ação coletiva que envolve as áreas de conhecimento, os saberes universalmente construídos, as metodologias e a interação sociocultural, criando melhores condições para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes (DRC-MT, 2018, p. 78).

Um apontamento encontrado no documento faz menção às necessidades de melhorias estruturais, as quais não foram atendidas e não existe, ainda, perspectivas para tal. Da mesma forma a problemática da ausência de profissionais capacitados não se apresenta como tópico de preocupação fundamental:

Dentre as alternativas para melhoria do ensino, vale considerar a necessidade de se ampliar os espaços e que os mesmos sejam apropriados, com pelos menos uma sala que abranja todas as modalidades do ensino de Arte: artes visuais (bancadas, pia, armários, suportes), dança (barra, espelhos), música (instrumentos musicais, equipamentos de sons) e teatro. A ampliação do tempo/aula por semana é importante para melhor aplicação e assimilação dos conteúdos e disponibilidade de materiais específicos do componente (DRC-MT, 2018, p. 83).

O DRC-MT para o ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta o modelo praticamente idêntico ao constante na BNCC, com poucos acréscimos nas habilidades, propostas e contempladas após o estudo estadual do documento. Sobre o Teatro, especificamente, o documento aponta que:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é *locus* de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os estudantes e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. No componente curricular Língua Portuguesa, o Teatro é considerado gênero textual e deve ser trabalhado de modo articulado à proposta de Arte (DRC-MT, 2018, p. 81).

Em Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – diferentemente da constante nos Anos Finais, que contempla esta última como “Artes cênicas - constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes Integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas. Com relação à BNCC, o Componente Curricular Arte no DRC-MT apresenta uma décima Competência, assim definida:

“X. Conhecer os instrumentos utilizados em arte, bem como as cores e as formas.”

QUADRO 05 – Unidades Temáticas/ Habilidades/Objetos do conhecimento - Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Teatro	(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.	Contextos e práticas
	(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.). (EF15AR19.1MT) Descobrir, a partir da história regional, a história do teatro em Mato Grosso.	Elementos da linguagem
	(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Processos de criação

	(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.	Processos de criação
	(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.	Processos de criação
Artes integradas	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Processos de criação
	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais	Matrizes estéticas e culturais
	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural
	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.	Arte e tecnologia

(DRC-MT, 2018, p. 85)

QUADRO 06 – Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos do conhecimento - Anos Finais do Ensino Fundamental:

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
PARA TODAS AS MODALIDADES: - ARTES VISUAIS; - DANÇA; - MÚSICA; -ARTES CÊNICAS; -ARTES INTEGRADAS	(EF69AR00.1MT) Conhecer a definição de Arte como uma linguagem cujo interesse primeiro é o de produzir beleza, intrinsecamente relacionada com a intencionalidade do artista que a produz.	Definição de ARTE
	(EF69AR00.2MT) Reconhecer todas as modalidades da Arte, vislumbrando entre elas, aquela que será adotada como motriz do processo de ensino e aprendizagem.	As diferentes modalidades da Arte
	(EF69AR00.3MT) Considerar a Arte como expressividade do ser humano, imprescindível à vida, numa atitude de estabelecer níveis de comunicação, crítica social, exteriorização de sentimentos, e da revelação de intencionalidades.	As contribuições da Disciplina de Arte para a formação do estudante
	(EF69AR00.4MT) Desenvolver o pensamento artístico e a percepção estética, caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, por meio da sensibilidade, da percepção e da imaginação no domínio do conhecimento artístico, necessário para compreender a arte como meio de humanização da realidade.	Os Objetivos da disciplina de Arte
ARTES CÊNICAS	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro; (EF69AR24.1MT) Conhecer e apreciar artistas de teatro regional/local de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro; (EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral. (EF69AR25.1MT) Conhecer a história e as manifestações do teatro em Mato Grosso, em comparação com as manifestações observadas em outros estados brasileiros.	Contextos e práticas
	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na	Elementos da

	composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.	Linguagem Artística
	(EF69AR26.1MT) Explorar e analisar fontes e materiais teatrais em práticas de composição/criação, execução e apreciação, reconhecendo técnicas e características de gêneros teatrais diversos.	Materialidades
	(EF69AR26.2MT) Conhecer as técnicas, os estilos, os métodos e os gêneros teatrais, experimentados de acordo com as intencionalidades a serem observadas no processo de criação, na sugestão do roteiro, na visão do diretor ou na temática a ser evidenciada.	Teorias e técnicas
	(EF69AR26.3MT) Reconhecer o tema abordado no enredo da peça teatral como uma visão implícita de moral e de inquietações humanas, direta ou indiretamente indagadas na peça.	A escolha do tema
	(EF69AR26.4MT) Observar o desenvolvimento do roteiro, seja ele linear, fácil de seguir, ou complexo, com inclusão de cenas de flashbacks, quebras de linearidades, ou mesmo nonsense, quando o tempo é colaborador ou adversário do enredo; (EF69AR26.5MT) Conhecer o domínio de técnica, ambientação e enredo em peças com grande período de ensaio, ou em cartaz desde longa data, em contraposição ao teatro amador, ao teatro de improviso, ou mesmo ao teatro mambembe.	A definição do tempo no processo de criação e na obra
	(EF69AR26.6MT) Considerar sobre as mudanças de ambientação, assim como as adequações do palco, observando se cada ato se relaciona coerentemente com o desenrolar da peça, e se o palco utilizado é passível de adaptações para a melhor distribuição do cenário.	O espaço como referencial na obra e para a obra
	(EF69AR26.7MT) Verificar as mais diversas intencionalidades geradas na produção de uma peça, observando se os resultados atenderam às expectativas traçadas para o roteiro, direção, elenco e público.	As intencionalidades no processo de criação
	(EF69AR26.8MT) Considerar a carga psicológica que uma peça de teatro desvela para o espectador, com seu apelo dramático, cômico ou performático, além do reconhecimento do teatro como uma arte mimética de múltiplas realidades e dimensões.	O valor estético
	(EF69AR26.9MT) Identificar no público o apreciador, ainda que crítico, como um grande referencial de que a produção teatral foi sucesso ou fiasco; (EF69AR26.10MT) Observar o entendimento do público sobre o enredo e as intencionalidades indicadas na peça, para a consciência de que a produção teatral cumpriu o seu papel social, de alcançar o espectador, assim como o seu papel estético, de produzir beleza.	O público apreciador/fruidor
	(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo; (EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo; (EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico; (EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e	Processo de criação

	<p>considerando a relação com o espectador; (EF69AR30.1MT) Reconhecer que o “falar regional/local” apresenta forte teatralidade, podendo ser amplamente utilizado nas práticas de contar as histórias, lendas e “causos” locais, assim como na composição de personagens; (EF69AR30.2MT) Descobrir produções teatrais em Mato Grosso, levando-se em conta os processos de adaptação de textos da literatura local, ou da produção de roteiros originais, a fim de serem apreciados diante de produções de outros estados do Brasil; (EF69AR30.3MT) Desenvolver senso crítico para apreciar as produções teatrais dos grupos mais próximos (colegas da mesma Processo de criação 88 unidade de ensino, de outras escolas locais, de outros municípios), assim como os mais distantes (outros estados, produções de atores já consagrados pela mídia, do teatro profissional), ampliando o repertório de análise das diversas produções, e como inspirador nos processos de criação.</p>	
--	---	--

(DRC-MT, 2018, p. 87/88)

Explicando os códigos das habilidades, por exemplo em EF69AR30.3MT:

EF = Ensino Fundamental

69 = 6º ao 9º Anos

AR = Arte (Componente Curricular)

30.3 = Número da habilidade descrita.

MT = Referência à habilidade que existe só nesse Documento de Referência Curricular, no caso, de Mato Grosso.

Algumas competências e habilidades constantes da BNCC e DRC-MT, podem ser destacadas, que referendam a possibilidade de utilização dos Jogos Teatrais no contexto escolar:

Competências:

4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

Habilidades:

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.

O Teatro no DRC-MT, em especial:

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

Constatamos, então, que o educador pode utilizar os jogos teatrais em seus planejamentos e executá-los nas aulas com suas turmas, pois estará legalmente amparado. Além disso, tornará esses momentos de aprendizado muito mais prazerosos e significativos.

4.3 Um pouco sobre Jogos Teatrais

Neste parte do texto, procuraremos conceituar os jogos teatrais, a fim de que o leitor possa entender um pouco mais a respeito dessa proposta e, vislumbrar ou não, uma possibilidade de utilização destes no processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para Ramaldi e Camargo (2017), os jogos teatrais de Viola Spolin transformam os jogos num processo de experiência acumulada, superando-se a compreensão dos jogos e brincadeiras como um simples processo de atividades, ou de acúmulo sucessivo de atividades, pois se constituem como prática em pensamento:

O jogo teatral improvisacional, na perspectiva proposta por Spolin, é ação no “aqui e agora”, quando cabe aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando, no jogo e pelo jogo, por isso aponta para um processo de aprendizado pela ação, no qual o produto é o processo e o processo produto. Um procedimento distinto do conhecido processo teatral de primeiro ensaiar, decorar e depois apresentar um determinado texto teatral tal como foi ensaiado. É uma metodologia que em si contesta a prática pedagógica de se aprender sentado (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 39).

A partir da utilização dos jogos teatrais com alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, mesmo que direcionados especificamente para o fazer teatral, no Projeto Teatro na Escola, desenvolvido de 2007 a 2016, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, em Primavera do Leste – MT, muitas impressões ficaram, agora melhor esclarecidas com a pesquisa. Notadamente os alunos que se envolviam com aquela proposta demonstraram crescimento em outras áreas e, conseqüentemente, apresentaram também um potencial melhor explorado. A utilização dos jogos teatrais era presença certa nas oficinas de Teatro e muito saudada pelos estudantes, que se envolviam totalmente nas dinâmicas. No Projeto Teatro na Escola, constante nos Anexos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, nos anos em que vigorou, os alunos participavam das oficinas nos horários de contra turno de estudo, uma vez por semana. Tendo um de seus objetivos específicos “Propor jogos teatrais com foco nas habilidades a serem potencializadas, bem como incentivar o senso crítico e a consciência de cidadania efetiva”, a proposta também destaca:

Proporcionando a oportunidade do fazer teatral, ofertando o conhecimento básico sobre teatro e tudo que o envolve, fomentando a cultura e a formação de uma consciência crítica e que vislumbre o mundo de vários prismas, e contribuindo com o indivíduo em seu processo de ensino e aprendizagem, o Projeto Teatro na Escola vem obtendo êxito total. Acompanhados em seu desempenho escolar, os alunos que praticaram teatro tiveram 100% de aprovação, em todas as disciplinas, além de apresentarem melhoras significativas em sua forma de expressão, leitura, desenvoltura e relacionamento em equipe. O teatro na escola é muito mais do que uma atividade paralela que traz benefícios variados, é também uma fuga, por um caminho que mostra, através da viagem ao imaginário, que tudo é possível e que esta possibilidade pode estar ao alcance de todos. Basta vontade e que as oportunidades continuem sendo ofertadas (BAUER, 2014, p. 06).

Viola Spolin, falando sobre a experiência criativa em “Improvisação para o Teatro” (2010), diz que todos são capazes de desenvolver as atividades relativas a atuação, independentemente de possuírem ou não talentos, o que também vale para a prática dos jogos teatrais. A experiência adquirida já proporciona recursos para participação e a falta desta será compensada pela interação com os demais participantes:

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. "Talento" ou "falta de talento" tem muito pouco a ver com isso (SPOLIN, 2010, p. 03).

Para Spolin, é provável que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. A autora considera que “experienciar” seja penetrar no ambiente e envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Sobre seus Jogos Teatrais, Spolin aponta algumas características, como envolvimento, liberdade, estímulo, inventividade:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer - é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. A ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente, pois está subentendido que durante o jogo o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher. Desde que obedeça às regras do jogo, ele pode balançar, ficar de ponta-cabeça, ou até voar (SPOLIN, 2010, p. 04).

Spolin também resume a sequência de acontecimentos que ocorrem com o indivíduo que participa de um jogo teatral, apontando os benefícios advindos dessa dinâmica. O envolvimento, os estímulos, o crescimento, a espontaneidade, a energia, a experiência integrada

com o meio, são partes de um todo que promovem uma desconstrução e uma reconstrução na mente do participante:

Os jogadores tornam-se ágeis, alertas, prontos e desejosos de novos lances ao responderem aos diversos acontecimentos acidentais simultaneamente. A capacidade pessoal para se envolver com os problemas do jogo e o esforço dispendido para lidar com os múltiplos estímulos que ele o provoca, determinam a extensão desse crescimento. O crescimento ocorrerá sem dificuldade no aluno-autor porque o próprio jogo o ajudará. O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo - ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos. A energia liberada para resolver o problema, sendo restringida pelas regras do jogo e estabelecida pela decisão grupal, cria uma explosão - ou espontaneidade - e, como é comum nas explosões, tudo é destruído, rearranjado, desbloqueado. O ouvido alerta os pés, e o olho atira a bola. Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. Além disso, a aceitação de todas as limitações impostas possibilita o aparecimento do jogo ou da cena, no caso do teatro (SPOLIN, 2010, p. 06).

Um dos pontos fundamentais nos Jogos Teatrais se refere ao estabelecimento de regras, as quais, embora bastante flexíveis e suaves, são fundamentais para a condução destes. Spolin propõe que deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer:

A diferença estabelecida por Spolin entre *dramatic play* (jogo dramático) e *theater game* (um termo cunhado por Spolin que traduzimos por jogo teatral) propõe a inserção da regra no conceito de jogo. Consequentemente, o jogo teatral não pode ser confundido com o jogo dramático, na medida em que o jogo teatral pressupõe um conjunto de princípios pedagógicos que constituem um sistema educacional específico (SPOLIN, 2010b, p. 22).

Esse estabelecimento de regras, as quais devem ser aceitas pelos participantes, possuem o propósito de conduzir as atividades, mantendo o foco no que é proposto. O aceite das regras, combinado com a imaginação criadora dos participantes, promove uma sintonia entre estes, criando uma interação e estabelecendo uma comunicação dinâmica, onde existe reciprocidade e integração. Embora criado para o treinamento de atores, suas concepções podem ser utilizadas em variadas áreas, inclusive na educação:

No jogo teatral, por meio do processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho em que a fonte da imaginação criadora – *o jogo simbólico* – é combinado com a prática e a consciência da regra de jogo, a qual interfere no exercício artístico coletivo. O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento do acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros. O jogo teatral é um *jogo de construção* com a linguagem artística. Na prática, com o jogo teatral, o *jogo de regras* é princípio organizador do grupo do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem do teatro desempenha a função de construção de conteúdos, através da forma estética (SPOLIN, 2010b, p. 25).

Para Koudela, na escola não se aprende normalmente através da experiência, mas por meio da didática, entendido por ela como “técnicas de organização do aprendizado”. A autora considera que o aprendizado estético é o momento integrador da experiência, em que transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. Koudela aponta que as formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística e o aprendizado artístico é transformado em processo de construção de conhecimento:

Entre as múltiplas funções dos Jogos Teatrais está a sua contribuição para diferentes métodos de trabalho teatral. Nesse sentido, eles se constituem como habilidades de processo. Na abordagem que venho desenvolvendo, através do jogo teatral com a peça didática de Bertold Brecht (Koudela, 1991, 1999, 2001), a tematização do texto se inicia no plano sensório-corporal, por meio do exercício de jogos de regras e da experimentação de gestos e atitudes. A relação entre jogo teatral (parte móvel, improvisação) e o texto (parte fixa) promove o processo semiótico da construção de significados por intermédio da linguagem gestual (SPOLIN, 2010b, p. 26).

Conforme Arthur Morey, co-editor da edição americana, ao jogar, os alunos não vão adquirir apenas habilidades de performance, mas aprenderão também as regras básicas para contar histórias, apreciação da literatura e construção de personagens. Morey afirma que, por meio do jogo, eles irão desenvolver imaginação e intuição, e descobrir como se projetar em situações não familiares. Além disso, ao serem expostos às suas possibilidades criativas e artísticas irão aprender a concentrar suas energias, a compartilhar aquilo que conhecem, o que corrobora com a teoria histórico cultural, de Vygotsky. Para Morey, os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida:

Os Jogos Teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de Jogos Teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias, fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos. As oficinas de Jogos Teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo (SPOLIN, 2010b, p. 28).

Além de ser democrático, todos podem aprender jogando, pois, o jogo teatral estimula inúmeros aspectos na pessoa, como a vitalidade, a inteligência, a criatividade, a espontaneidade, a intuição, a solidariedade, a vivacidade, entre outros, mobilizando corpo e mente de todos os participantes. A prática dos jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula, com segurança e orientação apropriada:

Através do brincar, habilidades e estratégias necessárias para o jogo 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 à sua maneira. Desde que respeitem as regras do jogo, os jogadores podem ficar de ponta cabeça ou voar pelo espaço. De fato, toda forma extraordinária e inusitada de solucionar o problema do jogo é aplaudida pelos parceiros. A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais. Poucas são as oportunidades oferecidas às crianças para interferir na realidade, de forma que possam encontrar a si mesmas. Seu mundo, controlado pelos adultos que lhes dizem o que fazer e quando fazer, oferece poucas oportunidades para agir ou aceitar responsabilidades comunitárias (SPOLIN, 2010, p. 29).

Originalmente o jogo teatral possui três partes essenciais, que são o *foco*, a *instrução* e a *avaliação*. O foco é muito confundido com o objetivo do jogo, porém está mais associado a manutenção da atenção, agindo para uma concentração total no jogo:

Cada foco determinado da atividade é um problema essencial para o jogo que pode ser solucionado pelos participantes. Nas oficinas, o professor apresentará o foco como parte do jogo, mantendo-se atento a ele ao dar as instruções, quando necessário. O foco coloca o jogo em movimento. Todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista. Através do foco entre todos, dignidade e privacidade são mantidos e a verdadeira parceria pode nascer. Acredite no foco. Deixe que ele trabalhe por você (SPOLIN, 2010b, p. 32).

Para Ramaldes e Camargo (2017), o *foco* é o ponto de concentração para onde o participante deve dirigir toda a sua atenção no momento do jogo. Com a atenção direcionada para determinado ponto, o educando consegue manter a concentração durante todo o desenvolvimento do jogo com maior facilidade, pois sua energia está direcionada, logo, a percepção também está atenta.

Com relação à *instrução*, esta pode ser mais ou menos intensa, pode até não acontecer, dependendo de como se desenvolve o jogo teatral. O mediador deve estar atento a não dar instruções em excesso, para que não descaracterize a atividade e torne-a monótona. Também deve procurar auxiliar somente quando preciso, lembrando que o fluir das ações é necessário, pois o desenvolvimento do processo é mais importante que o resultado final. O mediador pode ter as instruções já preparadas ou elaborá-las durante o jogo, dependendo de cada situação:

A instrução é o enunciado daquela palavra ou frase que mantém o jogador com o foco. Frase para instrução nascem espontaneamente a partir daquilo que está surgindo na área de jogo e são dadas no momento em que os jogadores estão em movimento. A instrução deve guiar os jogadores em direção ao foco, gerando interação, movimento e transformação. A instrução faz com que os jogadores retornem ao foco quando dele se distanciaram (SPOLIN, 2010b, p. 33).

A avaliação é o momento da socialização de tudo que aconteceu durante o jogo teatral, obviamente é conduzida pelo mediador, porém todos têm a palavra e devem ser estimulados a usá-la. Neste momento acontece uma interação entre quem atuou (jogou com ações) e quem assistiu (plateia). Não deve haver resultados previamente esperados, embora o objetivo possa levar a esse entendimento. Não deve haver frustração, pois o processo é o mais importante. Para

Spolin, a avaliação não é julgamento nem crítica e deve nascer do foco, da mesma forma como a instrução. As questões para avaliação listadas nos jogos são, muitas vezes, o restabelecimento do foco. Lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado. Segundo Spolin, quando um jogador ou grupo trabalha no foco do jogo, todos os outros jogadores que fazem parte da plateia compartilham o jogo e aquilo que foi comunicado ou percebido pelos jogadores na plateia é então discutido por todos durante a avaliação:

A avaliação se realiza depois que cada time terminou de trabalhar com um problema de atuação. É o momento para estabelecer um vocabulário objetivo e comunicação direta, tornada possível através de atitudes de não-julgamento, auxílio grupal na solução de um problema e esclarecimento do Ponto de Concentração. Todos os membros, assim como o professor-diretor, participam. Esta ajuda do grupo em solucionar os problemas remove a carga de ansiedade e culpa dos jogadores. O medo do julgamento (próprio e dos outros) lentamente abandona os jogadores na medida em que bom/mau, certo/errado revelam ser as correntes que nos prendem, e logo desaparecem do vocabulário de todos. Nesta perda do medo reside o alívio, neste alívio reside o abandono dos autocontroles restritivos (autoproteção). Quando o aluno se entrega a uma nova experiência, ele confia no esquema e dá um passo ao encontro do ambiente (SPOLIN, 2010, p. 24).

Importante lembrar que a preparação do ambiente é necessária para a boa realização dos Jogos Teatrais. Spolin também argumenta que o primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal, que antes de jogar, todos devem estar livres. Portanto, faz-se necessário ser parte do mundo que o circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma, ou seja, procurando o contato direto com o ambiente. A liberdade pessoal para fazer isso leva a experimentar e adquirir autoconsciência (auto identidade) e auto expressão.

Japiassu, em “Metodologia do ensino de teatro” (2001), faz algumas considerações sobre seu entendimento a respeito dos jogos teatrais e a diferença deste para o Jogo Dramático. O autor aponta que, para entender a diferença entre o jogo teatral e o jogo dramático, é necessário recordar que a palavra teatro tem sua origem no vocábulo grego *theatron*, que significa "local de onde se vê" (plateia). Já a palavra drama, também oriunda da língua grega, quer dizer "eu faço, eu luto". Logo, para o autor, no jogo dramático entre sujeitos todos são "fazedores" da situação imaginária, todos são "atores". Enquanto que no jogo teatral, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de "jogadores" e de "observadores", isto é, os sujeitos jogam deliberadamente para outros que os observam. Japiassu, ancorado em Koudela (1992), considera que, na ontogênese, o jogo dramático (faz-de-conta) antecede o jogo teatral e que essa passagem do jogo dramático ao jogo teatral, ao longo do desenvolvimento cognitivo e cultural do sujeito, pode ser explicada como uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e

depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia:

Diferentemente do jogo dramático, o jogo teatral é intencional e explicitamente dirigido para observadores, isto é, pressupõe a existência de uma "plateia". Todavia, tanto no jogo dramático como no jogo teatral, o processo de representação dramática ou simbólica no qual se engajam os jogadores desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem das interações que ocorrem durante o jogo. A finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação (JAPIASSU, 2001, p. 26).

Ainda sobre os jogos dramáticos, registramos o importante trabalho de Peter Slade¹³, que, nos seus estudos sobre o jogo propõe a terminologia jogo dramático infantil e a define como “uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (SLADE, 1978, p.17).

¹³ Segundo ele, o jogo dramático “é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” (SLADE, 1978, p.17). O autor atribui à ação de jogar (no sentido de brincar, fazer de conta) o impulso primordial, a raiz do jogo dramático. A brincadeira pode ser a de representar o jogo e essa brincadeira teatral infantil pode apresentar ocasiões de caracterização e situação emocional tão nítidas que a fazem ascender para o jogo dramático infantil. As categorias que Slade propõe não estão de acordo com a distinção entre jogo realista (onde a situação a ser encenada é pré-estabelecida pelo orientador, seja ele o professor ou o diretor teatral) e jogo imaginativo (atividade na qual a encenação é fruto da imaginação e criatividade do indivíduo e não conta com qualquer interferência externa), como estabelecem alguns teóricos. Na sua opinião “o jogo (e certamente nos estágios mais precoces) é tão fluído, contendo a qualquer momento experiências da vida cotidiana exterior e da vida imaginativa interior, que se torna discutível se um deveria ser encarado como uma atividade distinta do outro. É importante, naturalmente que a diferença seja compreendida, mas a distinção pertence mais ao intelecto do que ao jogo propriamente dito. A criança sadia se desenvolve para a realidade à medida que vai ganhando experiência de vida (SLADE, 1978, p. 19)”. O jogo realista não é refutado por Slade; pelo contrário, é sugerido por ele dentre as dinâmicas e exercícios que descreve e propõe. O que ele não quer é que se efetive uma divisão entre esse e o jogo imaginário, uma vez que, na prática, ambos dificilmente são dissociados. Desse modo, entendendo a prática do jogo como encaminhamento fundamental para a sua teorização, o autor propõe a distinção entre jogo projetado e jogo pessoal. O primeiro caso é “mais evidente nos estágios mais precoces da criança pequena, que ainda não está pronta para usar seu corpo totalmente” (SLADE, 1978, p. 19). Por conta disso, no jogo projetado, o corpo é usado com algumas restrições, ao contrário da mente, que é amplamente ativada. Há uma tendência à quietude e a principal parte do corpo utilizada são as mãos, pois essa categoria conta com a presença de objetos ou brinquedos que “ou assumem caracteres da mente ou se tornam parte do local [...] onde o drama acontece” (SLADE, 1978, p. 19). O jogo pessoal se manifesta aproximadamente aos cinco anos de idade e se intensifica de acordo com o controle que a criança exerce sobre o corpo. De acordo com Slade “é o drama óbvio: a pessoa inteira ou o ‘eu’ total é usado. Ele se caracteriza por movimento e notamos a dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas” (1978, p. 19). Nota-se, nesse caso, a disposição da criança para o barulho e para o esforço físico. Quanto à influência do jogo na vida da pessoa, podemos esperar, segundo Slade, contribuições específicas de cada categoria. Do jogo projetado pode-se ter, como provável, o desenvolvimento de atividades relacionadas à arte, jogos e esportes calmos, bem como a habilidade em ler e escrever. Já do jogo pessoal, espera-se contribuição na propagação das mais variadas formas de atuação, tais como esportes que envolvem ação, liderança e controle pessoal.

Fonte: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Apontamentos sobre o Jogo à partir de Peter Slade e Viola Spolin. Revista Digital Art&, São Paulo, ano V, n. 08, out. 2007. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-08/apresentacao.htm>. Acesso em 08 jun. 2021.

Muito ainda se pode falar a respeito dos jogos teatrais, os quais completam em 2021 quarenta anos presentes no Brasil, a partir das traduções das obras de Spolin por Koudela. Desde então, os jogos teatrais entraram em muitas áreas e, fortemente, na educação, contribuindo sobremaneira em muitos aspectos. Concordamos com Grazioli, o qual diz ser necessário que a escola entenda a importância em proporcionar a prática da linguagem teatral desde cedo:

Por meio do jogo e do caminho consciente por suas etapas e categorias, o indivíduo pode chegar ao conhecimento e à utilização da linguagem teatral. Na verdade, a prática do jogo não seria uma oportunidade que a escola estaria oferecendo, mas sim uma garantia do desenvolvimento de aspectos corporais e intelectuais que estão, desde muito cedo, latentes no indivíduo como que esperando para serem desenvolvidos. (GRAZIOLI, 2007, p.03).

4.4 Jogos Teatrais e/na Alfabetização como Processo Discursivo

Neste tópico, procuraremos apresentar a relação entre jogos teatrais e alfabetização que, para nós, pode ser melhor compreendida a partir do seu diálogo com o Processo Discursivo de Alfabetização. Buscaremos os pressupostos que norteiam esse modo de ensinar, a partir de Vygotsky, Bakhtin e Smolka, por entendermos que conversam plenamente com as concepções do jogo teatral. A relação entre professor e aluno apresentam uma ligação mais intensa, o que leva a uma interação total no processo.

Dentre os princípios que sustentam e orientam o trabalho na Perspectiva Discursiva estão a imersão na prática, proporcionando a participação ativa das crianças. Pontos estes que também são essenciais no desenvolvimento dos jogos teatrais, pois as dinâmicas são pautadas em atividades totalmente práticas, exigindo do professor e do aluno o envolvimento pleno durante o jogo.

Outro aspecto está na criação de condições de leitura e escrita, pois o jogo teatral também pode auxiliar na interpretação e na interiorização de elementos essenciais na construção do seu entendimento a esse respeito. Auxiliado pelo professor, o aluno pode ser estimulado a compreender seu meio a partir do seu conhecimento histórico e cultural já adquirido e dos estímulos ofertados. A partir do momento em que o jogo teatral se apresenta como instrumento, a criança pode chegar a entendimentos e construções de conhecimentos até então inexplorados, inclusive na leitura e na escrita.

Enunciador e receptor interligados na mesma atividade, realizando uma conexão pautada em elementos existentes na realidade de cada um dos envolvidos, isto é, o conhecimento já adquirido anteriormente se faz presente e é trocado entre os jogadores, sendo que o mais experiente pode auxiliar no crescimento do outro.

Viola Spolin criou mais de 200 jogos teatrais, originalmente para o treinamento de atores e desenvolvimento de dinâmicas aos imigrantes recém-chegados nos EUA, a fim de proporcionar uma familiarização mais rápida com a nova vida. Com o tempo, os jogos foram transportados também para outras áreas e utilizados em situações diversas. Assim como foram empregados para áreas além do propósito original, os jogos teatrais também podem ser e são utilizados na Educação. No que concerne ao seu emprego na alfabetização, parece ainda engatinhar, dar os primeiros passos nesse processo. Talvez até sejam utilizados de forma despropositada, porém com o desenvolvimento destes de forma planejada e elaborada pode ser imensamente frutífero em todos os aspectos.

Smolka percebe em Vygotsky a importância da significação, da produção de sentidos, ou seja, de que o professor ofereça ao seu aluno situações de aprendizado que lhe sejam significativas, que façam sentido em sua vida:

Os signos – gestos, desenhos, linguagem falada, escrita, matemática, etc. – constituem um instrumental cultural, através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humano vão sendo elaborados. Nesse processo, “a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o social-histórico” (Vygotsky, 1975, p. 51). De acordo com essa perspectiva, então, não sealaria apenas numa “subjetividade constituidora” do conhecimento (no sentido piagetiano), mas sealaria também e sobretudo numa *intersubjetividade constitutiva*, pois a relação entre os indivíduos constitui a dimensão, o trabalho simbólico (SMOLKA, 2012, p. 76).

A vivência de um jogo teatral proporciona ao participante uma forma de experimentar ser o que não é, ou não pode ser naquele momento, ou o que gostaria de ser e até mesmo o que nunca imaginou ser. Essa vivência se dá de forma segura, em todos os sentidos, cabendo ao professor se atentar para todos esses aspectos, sem que haja limitações sem razão. Ao jogar, a criança também exterioriza seu conhecimento já adquirido, o qual lhe foi formado historicamente e culturalmente, de acordo com o meio em que estava inserido e também pelos estímulos ofertados por seus familiares e outras pessoas de sua relação.

Assim como Smolka vê na Perspectiva Discursiva a possibilidade e a necessidade do trabalho com a literatura, os jogos teatrais de Spolin podem também proporcionar essa vivência literária com o emprego de jogos cuidadosamente selecionados. O trabalho com a literatura, em uma produção coletiva e partilhada entre os envolvidos, tende a fazer com que as crianças adquiram o gosto pela leitura de qualidade de uma forma prazerosa, divertida e marcante.

Smolka (2012) quando pensou na necessidade de analisar o contexto de pensar a alfabetização em termos de interação e interlocução, se propôs durante muitos anos a pensar em situar a Perspectiva Discursiva nos âmbitos técnico e prático, mas sobretudo teórico e político. Smolka traz, embutida nessa necessidade, a procura do que é relevante e significativo.

Com isso, a autora reflete sobre a diversidade dos métodos, a diferença das práticas, a variedade das técnicas, a dificuldade das condições, a dispersão dos interesses, a atribuição de valores, a contingência de situações e momentos.

Para Spolin (2010), todas as pessoas são capazes de atuar no palco e todas as pessoas são capazes de improvisar, assim como as pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Associando essa ideia e trazendo para a Educação, pode-se também inferir que todas as pessoas são capazes de aprender, mas para isso precisam também desejar e o ambiente precisa ser adequado:

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. "Talento" ou "falta de talento" tem muito pouco a ver com isso (SPOLIM, 2010, p. 10).

Spolin acredita na capacidade de aprendizado de qualquer indivíduo, apontando para isso a necessidade de que seja criada a possibilidade de experienciar, ou seja, de viver uma experiência, para que a criança deixe aflorar sua potencialidade. Para Spolin, experienciar remete ao envolvimento pleno com o ambiente, de maneira intelectual, física e intuitivamente:

Devemos reconsiderar o que significa "talento". É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada. Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo¹⁴, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado (SPOLIM, 2010, p. 03).

Uma das técnicas empregadas nos jogos teatrais de Viola Spolin é a da solução de problemas, com um foco em um objetivo mútuo para o professor e ao aluno. A autora chama isso de “dar problemas para solucionar problemas”. Nesta proposta, se elimina a necessidade de o professor analisar, intelectualizar, dissecar o trabalho de um aluno com critérios pessoais, eliminando, assim, a necessidade de o aluno ter que passar pelo professor, e o professor ter que passar pelo aluno para aprender. Para Spolin, essa técnica proporciona a ambos o contato direto com o material, desenvolvendo o relacionamento ao invés da dependência entre eles. Além disso, torna a experiência possível, suavizando o caminho para que pessoas com formações diferentes trabalhem juntas:

E assim com todos os exercícios. Problemas para solucionar problemas, projeção da voz, caracterização, ação no palco, desenvolvimento de material para improvisação

¹⁴ INTUITIVO: Uma área a ser explorada e investigada por todos; conhecimento ilimitado além do equipamento sensorial (físico e mental); a área da revelação (SPOLIM, 2010, p. 342).

de cenas - tudo isso pode ser trabalhado deste modo. O dogmatismo é evitado pelo fato de não se dar palestras sobre como atuar; a versalização é usada com o propósito de esclarecer o problema. Pode ser considerado como um sistema de aprendizado não-verbal, já que o aluno reúne suas próprias informações e dados a partir de uma experiência direta. Esse envolvimento mútuo com o problema e não com aquilo que é pessoal, juízos de valor, recriminação, bajulações etc., restabelece a confiança e o relacionamento, tornando possível o desprendimento artístico (SPOLIM, 2010, p. 20).

Falando dos indicadores de um caminho para o jogo teatral, Koudela observa, na abertura do livro *O Jogo Teatral no Livro do Diretor* (2010c), de Viola Spolin, que os jogos teatrais são frequentemente usados tanto no contexto da educação como no treinamento de atores, havendo uma utilização múltipla para os jogos teatrais, dependendo do contexto de seu emprego e da abordagem crítica que é aplicada. A autora também se refere a questão das regras colocadas nos jogos como sendo situações lúdicas e mutuamente aceitas:

Na relação autoritária, a regra é percebida como lei. Na instituição lúdica, a regra do jogo pressupõe o processo de interação. O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não deve aparecer como lei exterior, mas como resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida. Cooperação e respeito mútuo são formas de equilíbrio ideais que só se realizam através do conflito e exercício da democracia. (SPOLIM, 2010c, p. 11).

Apesar de poucos estudos aprofundados, comumente são encontradas citações a respeito dos estudos de Vygotsky relacionados a Zona de Desenvolvimento Proximal (ou iminente), associando-se com o desenvolvimento dos Jogos Teatrais. O motivo destas presunções se dá em razão da possibilidade de, por meio do jogo teatral mediado, a criança sair de uma situação de desconhecimento de determinado conteúdo para o ponto de entendimento sobre o que foi trabalhado no jogo teatral:

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, como princípio de avaliação, promove, com particular felicidade, a construção das formas artísticas. No jogo teatral, por meio do processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho em que a fonte da imaginação criadora – o jogo simbólico – é combinado com a prática e a consciência da regra do jogo, a qual interfere no exercício artístico coletivo. O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento do acordo do grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros. O jogo teatral é um jogo de construção com a linguagem artística. Na prática, com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem do teatro desempenha a função de construção de conteúdos, através da forma estética. (SPOLIM, 2010c, p. 25).

Em Spolin (2008), essa relação também se apresenta, relacionando o aprendizado estético com a produção do conhecimento:

O aprendizado estético é o momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção de conhecimento (SPOLIN, 2008. p.26).

Smolka (2019) lembra que ensinar e significar encontram-se na mesma raiz comum, e que podemos, nessa relação, mobilizar com as crianças a memória do futuro, ampliando o olhar para acolher o ainda não conhecido. A autora complementa trazendo a conceituação de “vivência” segundo Vygotsky, a qual, para Spolin se aproxima da ideia de “experenciar”:

Ao elaborar sobre o conceito de vivência, Vigotski enfocou, prioritariamente, o processo de desenvolvimento cultural da criança, buscando mostrar como, nesse processo, generalizam-se e se reestruturam as experiências vividas pela criança, formam-se novas relações da criança consigo mesma, enquanto ela vai (re)conhecendo e refletindo sobre a própria vivência. “Vivência” é então conceituada como “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...] e por outro lado, como eu vivencio isso (como a criança se relaciona com o meio e significa uma situação)” (SMOLKA, 2019, p. 24).

Para Smolka, no processo de alfabetização, é importante que se perceba com prioridade os modos singulares de falar e de pensar das crianças na apropriação da cultura, pois os indivíduos podem apresentar diferentes modos de aprender. Também é preciso apurar o olhar e a escuta e reconhecer que palavras e gestos das crianças trazem as marcas de suas histórias e condições de vida, cada uma de acordo com sua realidade. Outro ponto destacado por Smolka diz respeito ao encorajamento da vivência da escrita, que deve ser impregnada de sentidos, assim como viabilizar a elaboração da consciência pela forma escrita de linguagem:

É neste trabalho, na vivência desta práxis que apostamos e insistimos, admitindo que, no processo de constituição histórica do ser humano, as crianças se (des)envolvem nas relações com os professores também em (des)envolvimento, participando co-laborativamente das (trans)formações, tanto da atividade de ensinar quanto das atividades de ler e de escrever. Movimento histórico dialético de interconstituição, no qual se realçam as relações de ensino e se ressaltam as formas de atuação, de co-labor-ação dos envolvidos na relação. Assim, na vivência das condições históricas, (ensinar a) ler e escrever se evidenciam como atividades (trans)formadoras, lócus de elaboração da consciência. “A consciência é a vivência das vivências; é a experiência vivida das experiências vividas” (SMOLKA, 2019, p. 25).

Torna-se pertinente aqui trazer um trabalho publicado por Dias, Smolka e Dainez (2016), intitulado “Palavras e gestos na incorporação do texto literário: A dramatização em foco”, ancorado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que descreve as ações de um aluno do 1º ano, o qual, através de seus gestos, indicam a atividade de dramatização como um modo possível de elaboração da vivência com a literatura:

Parte-se do pressuposto de que as funções psicológicas humanas emergem das relações e condições sociais historicamente produzidas (VIGOTSKI, 2007), ou seja, considera-se a dimensão orgânica impregnada pela cultura e marcada pela história. Nesse referencial, tanto a mediação do outro, por meio da linguagem, quanto a mediação de outros instrumentos técnico-semióticos, produção e produto humano, constituem aspectos centrais no processo de desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva, assumimos a leitura como prática social, mediada e sustentada nos processos de significação, e elegemos para o presente trabalho uma situação de sala de aula, em que a professora assume o lugar de leitora. Em nossas análises discutimos as formas de participação e destacamos a dramatização como um modo possível de antecipar, experienciar e ocupar posições sociais por meio da literatura (DIAS; SMOLKA; DAINEZ, 2016, p. 325).

Esse texto, embora não cite claramente a prática como sendo um desenvolvimento de jogo teatral, também pode ser assim considerado, pois reúne elementos indicativos da atividade, como a “instrução” mediada pelo professor, o “foco” na gestualidade a partir da leitura da obra literária pelo aluno dramatizada, a “avaliação” com a troca de considerações entre os envolvidos, a “interação” entre aluno, professor e turma (plateia ou não), a produção dos sentidos, a partir do entendimento do que se estava fazendo, a preparação do ambiente, entre outros:

A atividade de leitura no contexto escolar traz particularidades na forma como é orientada e conduzida. No modo de acomodar as crianças, vemos, por exemplo, a preocupação da professora em garantir que todas estivessem atentas ao momento: ela para, espera a turma se acalmar; interrompe a leitura e conversa com o aluno disperso, dentre outras intervenções. Ações como essas evidenciam modos de ensinar, apontam para a intenção, tão manifesta e própria ao trabalho pedagógico, de que as crianças aprendam a escutar (DIAS; SMOLKA; DAINEZ, 2016, p. 327).

Outro aspecto bastante importante na utilização de um texto para composição com um jogo teatral está na qualidade da obra literária. O professor precisa ter a consciência de saber escolher uma leitura adequada a faixa-etária, que emocione e promova a possibilidade de discussões e interações entre os participantes:

A história em questão é o já conhecido conto Chapeuzinho Vermelho. Entretanto, a edição apresentada às crianças chama atenção pela sua qualidade, tanto com relação à linguagem quanto por sua impressão gráfica. A maneira como a história é construída e enredada acaba por deixá-la muito original. Desde as palavras que são empregadas às belíssimas - e assustadoras - ilustrações, que impressionam pelo inusitado e diferente, a composição da obra mostra-se para o leitor como sendo muito rica. Enquanto que os recursos linguísticos utilizados dão maior expressividade e um teor poético à trama, com relação aos aspectos visuais, a artista que assina a ilustração nos convida a lançar um outro olhar para as personagens, o que acaba por surpreender a todos (DIAS; SMOLKA; DAINEZ, 2016, p. 327).

As crianças não devem ser subestimadas em sua capacidade de compreensão de termos desconhecidos, ao contrário, isso pode aguçar sua curiosidade e ampliar seu repertório, desde que faça sentido para elas:

Nessa dinâmica dialógica entre autor, texto, leitor e criança, os gestos e comentários das crianças configuram-se como respostas à linguagem literária, e expressam os movimentos de incorporação e significação da obra de arte. Durante a leitura, podemos observar a procura do “leitor-ouvinte” por compreender os sentidos das palavras no texto literário, como quando uma das alunas, diante do estranhamento da própria professora com o termo “refestelado” (turno 15), se interessa por saber qual o seu significado, sem ainda nem saber ao certo como pronunciá-lo (turno 17). E, nesse caso, é outra criança que tenta ajudar, buscando um sentido para a palavra a partir do contexto em que ela se encontrava – como o lobo tinha acabado de comer a Vovó e a Chapeuzinho, o menino supõe que refestelado quer dizer que ele “tá barrigudo...” (turno 18). (DIAS; SMOLKA; DAINEZ, 2016, p. 328).

Dias, Smolka e Dainez observam que, enquanto algumas crianças vão demonstrando compreensão e apropriação do texto literário, em outras é também por meio do corpo que falam:

Perante esse modo de se envolver, o que é possível levantar para análise? Um primeiro aspecto se refere a como a palavra da professora, na leitura do livro, vai evocando na criança algumas imagens. Isto é, pela linguagem, o “leitor-ouvinte” vai mentalmente elaborando, formando e imaginando as situações das personagens do conto infantil e, no e com o seu corpo, (re)cria e representa a história. Quando, por exemplo, o menino abre a barriga do lobo imaginário (turno 30), o gesto que realiza tem a duração da ação solicitada, incentivada pela leitura do outro. Por isso, neste ato criador e expressivo da criança, temos a possibilidade de ver como o funcionamento imaginativo está nele implicado, que se (re)constrói e é orientado pela enunciação da professora. A análise das cenas nos mostra como, pela forma verbal de linguagem, pela palavra do outro, o menino passa a imaginar aquilo que não tem diante dos olhos, permitindo-o vivenciar as cenas, personagens e cenários da história, o que, por sua vez, amplia sua vivência criadora e experiência pessoal (DIAS; SMOLKA; DAINEZ, 2016, p. 328).

As autoras citam Vygotsky (2009) que, ao discutir sobre a capacidade criadora da criança e sua valorização nas relações de ensino, discorre sobre a dramatização como atividade humana, impregnada de sentidos, pela qual é possível mobilizar impressões, imagens, sentimentos, ações:

Se pensarmos na forma dramática com que o menino elabora suas impressões acerca da obra literária, podemos ainda afirmar que ele não só compreendeu, entendeu e imaginou a história a partir da narrativa de outrem, como também a vivenciou, encarnando-a em movimentos corporais. É possível destacarmos nessa cena o processo de dramatização uma vez que entre os dizeres “Se eu fosse o lobo...” e “Sou eu, a vovozinha...” e as composições corporais, o menino (re)vive as cenas, assume vários papéis, experimenta ser outro, um personagem imaginário. Nesse sentido, pelos gestos e dramatização do menino, vemos o quanto a literatura potencializa a imaginação humana e, também, como possibilita ao seu “leitor-ouvinte” uma vivência emocional (DIAS; SMOLKA; DAINEZ, 2016, p. 328).

Em suas considerações finais, as autoras observaram que a participação de um aluno, cujo corpo encena a história lida, indica um modo de apropriação da literatura pelos gestos que se tornam significativos e indicativos dos complexos processos de elaboração que se encontram envolvidos no dramatizar - atividade que possibilita, pela vivência das mais diversas relações e posições sociais, tanto a objetivação quanto a elaboração - na esfera subjetiva - de experiências alheias contraditoriamente vivenciadas.

Concordamos, então, que os jogos teatrais de Spolin dialogam significativamente com a perspectiva discursiva na alfabetização, tendo em vista, principalmente, os pontos convergentes nas falas desta com Smolka. Embora com algumas denominações diferenciadas para situações similares, percebemos que os jogos teatrais podem alimentar potencialmente os modos de ensinar e proporcionar variadas maneiras de auxiliar no alfabetizar.

5 ABREM-SE AS CORTINAS PARA A PESQUISA COLABORATIVA. MUITA MERDA¹⁵ PARA TODOS!

Neste espaço, apresentaremos o desenvolvimento da pesquisa colaborativa, contextualizando o trabalho prático como um todo, onde os protagonistas deste enredo entram em cena e promovem as ações de forma integrada. Trataremos das rodas de conversa, com as oficinas de formação das colaboradoras, momento em que houve a compreensão da pesquisa por parte das professoras, além do aprofundamento do estudo sobre a Teoria Histórico-Cultural, sobre a Perspectiva Discursiva na Alfabetização e sobre os Jogos Teatrais. Também demonstraremos como aconteceu o planejamento pós preparação das alfabetizadoras integrantes da pesquisa, ocasião em que houve a necessidade de buscar um novo rumo nas atividades seguintes, em função das incertezas, naquele momento, em relação à volta das aulas presenciais. Na sequência, traremos os detalhes do desenvolvimento das atividades realizadas durante os encontros presenciais com as crianças, bem como nossas avaliações decorrentes desses encontros. Por fim, traremos exemplos de atividades não presenciais decorrentes dos jogos teatrais.

5.1 Aquecimento vocal: as oficinas de (form)ação das colaboradoras

Os encontros de preparação das professoras colaboradoras aconteceram no período de 26 a 30 de abril de 2021, sendo realizados das 07:00 às 11:00h, no espaço da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, em Primavera do Leste – MT, seguindo-se todas as normas de prevenção ao Covid-19, como o distanciamento, o uso de máscaras e álcool em gel adequado. Quando da realização destes encontros, os alunos ainda estavam em estudo remoto, nas suas casas. Na escola só compareciam, além da equipe gestora, os professores que necessitassem preparar suas aulas ou utilizar os recursos ali disponibilizados, não havendo, portanto, nenhum tipo de aglomeração.

¹⁵ Desejar "MERDA": Expressão de origem francesa (Mérde) considerada como um mantra ou espécie de ritual usado pelos atores antes de suas apresentações, tem o mesmo significado de boa sorte. Advertido que, nunca se deve agradecer quando alguém lhe desejar “merda”, deve-se responder apenas “merda” ou ficar calado. E ainda, antigamente, as pessoas utilizavam carruagens como transporte, e quanto mais carruagens, mais dejetos dos cavalos eram deixados pelas ruas. Logo, as pessoas entravam nos teatros com os sapatos sujos, fazendo a quantidade de “merda” deixada nos capachos, um sinônimo de casa cheia.

Além deste pesquisador, participaram as professoras Elza Santos Moura de Jesus, regente do 2º Ano, e Maria Geralda Soares, regente do 1º Ano, as quais são pedagogas efetivas da rede municipal e lotadas na escola desde 2016. As professoras colaboradoras possuem mais de dez anos de exercício na profissão, atuando a maior parte deste tempo como alfabetizadoras na rede pública de ensino, o que caracteriza uma ampla experiência na função. As profissionais sempre procuraram seguir todas as propostas de trabalho apresentadas pela equipe de suporte pedagógico da escola e instâncias superiores, já caracterizadas anteriormente, o que significou um desafio para ambas, pois a pesquisa vem propor novos modos de ensino, ainda não experimentados no contexto da alfabetização.

No momento de estudo teórico, foram contemplados os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e a Alfabetização como Processo Discursivo, alicerçados em Vygotsky, Bakhtin e Smolka. No que tange ao estudo dos jogos teatrais, a base teórica foi Spolin e Koudela. Também foi feita uma apresentação mais detalhada da pesquisa, para que as colaboradoras estivessem em total consonância com o trabalho.

No momento prático, houve o desenvolvimento com as professoras de alguns jogos teatrais, a fim de familiarizá-las com as dinâmicas propostas. Apresentação de variáveis de alongamento, aquecimento corporal e vocal, o jogo teatral propriamente dito e volta à calma. Sempre com o resgate das principais premissas do jogo teatral, que é um jogo de regras, com Foco, Instrução e Avaliação. Assim como, sempre que possível, instigando as professoras a encontrarem possibilidades de utilizarem os jogos teatrais nas suas aulas, integrando a proposta no processo de ensino e aprendizado.

Foram realizados três encontros presenciais de quatro horas, no período matutino, onde foram discutidos os seguintes aspectos:

QUADRO 07 - Cronograma da oficina de formação:

CRONOGRAMA	ASSUNTOS ABORDADOS	BASE TEÓRICA
1º ENCONTRO Data: 26/04/21 Horário: 07:00 às 11:00h	Teoria Histórico-Cultural e Alfabetização como Processo Discursivo; interação, mediação, produção de sentidos, dialogismo, vivência, internalização, apropriação, protagonismo da criança.	Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin e Ana Luiza Smolka.
2º ENCONTRO Data: 27/04/21 Horário: 07:00 às 11:00h	Teatro na Educação; Jogos Teatrais; Jogos Teatrais na Educação/Alfabetização; Apresentação do estágio atual da pesquisa: Experienciar, interagir, criação, atenção, foco, concentração, disciplina, processo mais importante que o produto.	Viola Spolin, Ingrid Koudela.
3º ENCONTRO Data: 28/04/21 Horário: 07:00 às 11:00h	Vivência de Jogos Teatrais mediada pelo pesquisador aos professores colaboradores.	Viola Spolin.

Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

Foram também encaminhadas bibliografias referentes a esses estudos, para as professoras realizarem as leituras durante seus planejamentos.

Durante os momentos de estudo teórico, as discussões fluíram de forma tranquila, visto que as professoras colaboradoras já tiveram contato anteriormente com a Teoria Histórico-Cultural e com a Alfabetização como Processo Discursivo, principalmente por meio de uma formação desenvolvida no ano de 2019 para a rede municipal da cidade. Logo, foi um momento de relembrar os principais pressupostos e enfatizar aspectos das obras de Vygotsky, Bakhtin e Smolka que pudessem contribuir com a pesquisa.

Quando da prática dos jogos teatrais, este pesquisador valeu-se de sua experiência enquanto licenciado em Teatro pela UnB, integrante de grupo teatral por muitos anos e professor de oficinas teatrais focadas em jogos teatrais desde 2012, para compartilhar com as colaboradoras como acontece um encontro em que é desenvolvido o fazer teatral sem a perspectiva de ensaio para uma apresentação específica. Com esse entendimento, de que em uma oficina de teatro ocorrem múltiplas atividades, não sendo necessariamente voltadas para a apresentação de um espetáculo e, compreendendo que se pode adequar as dinâmicas para as faixas-etárias envolvidas e para os fins a que se destinam, o momento de partilha com as colaboradoras foi preparado como descrito a seguir.

A roda de conversa iniciou relembrando o que são os jogos teatrais. Também foi revisto o significado de foco (para o qual a atenção deve ser mantida no jogo, relacionado ao objetivo), instrução (orientações que o professor dá ao longo do jogo, para manter os participantes focados), avaliação (socialização da atividade, geralmente ao final, com todos os participantes).

Na sequência, partiu-se para uma prática comentada, em que o pesquisador mediava o encontro, exemplificando, demonstrando, comentando e esclarecendo dúvidas dos participantes. As professoras tiveram liberdade de se manifestar a qualquer tempo, para dialogar, solicitar orientações, esclarecer dúvidas, sugerir ou interagir como quisessem.

Foi, então, apresentado o “momento de preparação do jogo”, o qual consiste na ambientação, alongamento e aquecimento vocal dos participantes, exemplificando-se assim:

Ambientação: Consiste na preparação do espaço (físico também) e do momento, disposição dos participantes em círculo com uma distância adequada para realização de movimentos (um a dois metros) e palavras iniciais, orientando sobre a realização dos exercícios por imitação ao guia (mediador), porém dentro do limite de cada um. A ambientação é muito importante, tanto para estabelecer uma comunicação saudável quanto para garantir um mínimo de disciplina inicial. Nesse momento o professor indica que estará à frente, mediando,

orientando e apontando os caminhos durante o jogo. Diz que ninguém é obrigado a executar nada do que não esteja confortável para fazer e que é livre para sair do jogo a qualquer momento.

Alongamento: Série de exercícios visando preparar o corpo para a atividade física que se seguirá, no caso o jogo teatral. Deverá abranger alongamento dos membros superiores e inferiores, coluna, pescoço, face, etc. O professor poderá criar sua própria sequência, tendo sempre atenção para os limites do corpo de cada participante. É também uma oportunidade de trabalhar muitos aspectos inerentes ao domínio dos movimentos individuais, como lateralidade, motricidade, coordenação motora, equilíbrio, atenção, concentração, observação, entre outros. Também ajuda a estreitar ainda mais a ligação entre o professor e sua turma, pois eles adoram ver seu professor praticando junto.

Aquecimento vocal: Trata-se de uma série de exercícios realizados com o intuito de preparar o participante para o uso de sua voz nos jogos teatrais. O mediador poderá orientar vocalizes ou pronúncias repetidas de vogais, sílabas, palavras e até frases com esse propósito. Não se trata de associação ao método fônico de ensino, porém o professor poderá, caso julgar apropriado, valer-se desse momento para apresentar os sons, contextualizando e dando sentido ao que estiver sendo desenvolvido. Também pode valer-se de trava-línguas, ditados, pequenas orações e, até mesmo, publicidade. Exemplos:

No trava-línguas, pedir que as crianças falem repetidamente frases como:

- Chega de cheiro de cera suja.
- La vem o velho Félix com o fole velho nas costas.
- O seu Veiga come aveia e pão com manteiga.
- Casa suja, chão sujo. Chão sujo, casa suja.

Entre outros, porém sempre lembrando a importância de aproveitar o momento para explicar o significado de cada palavra, dando sentido ao que está sendo executado.

Também pode ser utilizado um exemplo do cotidiano, relacionado a publicidade existente nas margens das estradas:

O professor contextualiza o exercício e pede para os alunos repetirem (três ou mais vezes) uma frase que ele viu em uma placa na beira da estrada, a qual dizia “Vendo feno”. Depois comenta com o grupo o que foi dito e indaga se alguém sabe o significado do que falaram. Junto com as crianças, vai construindo as possibilidades, descobrindo o que é “feno” (simplificar para as crianças, pode dizer que é o capim desidratado, para alimento dos animais, por exemplo). Então parte para a outra palavra, pergunta o que é “vendo”, ajuda as crianças a descobrirem que pode ser alguém “olhando” (olhar e ver = verbos), ou alguém “vendendo”... Pode até pedir para as crianças apresentarem uma melhor construção para essa

oração, como “Eu vendo feno”, por exemplo. Enfim, pode-se realizar inúmeras proposições com esse exercício.

Jogo Teatral: Feita a preparação, parte-se para os jogos teatrais propriamente ditos, os quais devem ser escolhidos com antecedência, para que o tempo seja suficiente, pois existem jogos que podem durar mais ou menos que o esperado, assim como é importante sempre preparar jogos além do planejado, para o caso de algum deles fluir mais rapidamente do que o esperado, ou até de ser rejeitado pela turma. Talvez nos primeiros encontros seja razoável que se utilizem jogos menos demorados, e que possibilitem um rodízio entre todos os participantes. É importante compreender que o jogo pode ser adaptado para a realidade da turma, adequado à faixa-etária, de fácil compreensão e prazeroso. As atividades mediadas pelo professor devem favorecer a interação, fazer sentido para os alunos e proporcionarem a possibilidade de uma reconstrução de sua compreensão em face ao jogo, ou seja, propiciem uma recriação por meio da vivência, promovendo assim a apropriação de um conhecimento novo. Após o tópico sobre “Avaliação”, serão apresentados alguns exemplos de jogos teatrais com possibilidades de serem usados na alfabetização.

Volta a calma: Após a realização dos jogos teatrais propriamente ditos, o professor conduz a chamada “volta a calma”, realizando alguns exercícios de relaxamento, pedindo que as crianças deitem, fechem os olhos, respirem calmamente e relaxem todas as partes do corpo. O professor pode falar algumas palavras agradáveis, conduzir as crianças a um local bonito (em pensamento), pode colocar uma música relaxante se puder.

Avaliação: Parte final da atividade. Geralmente realizada depois da volta a calma. Momento para o professor e os demais participantes socializarem as vivências desenvolvidas. Nesta ocasião, o professor poderá perceber se houve a integração entre os jogadores, se as atividades fizeram sentido para as crianças, se as trocas foram realizadas e em qual nível, se a comunicação estabelecida contemplou ambas as partes dos interlocutores, se se sua mediação resultou em novas apropriações para os estudantes, se as vivências farão parte da experiência dos participantes, entre outras questões. O mediador pode também, se julgar mais apropriado, realizar a avaliação ao término de cada jogo, não esperando para o final da oficina, dependendo da proposta de cada jogo teatral utilizado.

A seguir, alguns dos exemplos apresentados e/ou utilizados na oficina com as professoras colaboradoras. São baseados nos jogos teatrais de Viola Spolin, com algumas adaptações para o desenvolvimento com os alfabetizandos. Na terceira coluna (ATIVIDADE/OBSERVAÇÕES/SUGESTÕES) do quadro, a descrição do “objetivo” e do “foco” estão fiéis aos descritos no livro de Spolin (2010b), que foram idealizados para a

preparação de atores, já os demais apontamentos, mesmo que baseadas no jogo proposto, apresentam sugestões deste pesquisador para adequações ou possibilidades de uso, para que as professoras pensem a respeito e possam valer-se destes jogos teatrais nas suas aulas.

QUADRO 08 - Sugestões de Jogos Teatrais:

TIPO DE JOGO	NOME DO JOGO	ATIVIDADE/OBSERVAÇÕES/SUGESTÕES
Jogos de movimento rítmico.	Câmera lenta/pegar e congelar.	Com o objetivo de explorar o movimento e a expressão física; o foco está em movimentar-se em câmera lenta. O professor delimita o espaço e orienta as crianças na maneira de se movimentarem, podendo variar os planos (alto = em pé; médio = flexionando os joelhos e coluna; baixo = cócoras, engatinhando ou rastejando). Instrui os jogadores a alternarem a velocidade de seus movimentos (lento, normal, acelerado), orientando que não deve haver contato corporal com outros colegas.
	Movimento rítmico.	Com o objetivo de descobrir movimento corporal natural; o foco está no movimento rítmico do corpo. No mesmo espaço delimitado o professor pode jogar com todos ou com a metade da turma, ficando a outra metade como plateia. O professor pede para que os alunos se movimentem no espaço e demonstrem com o corpo o que quiserem, a partir das palavras ditas, que podem ser objetos, animais ou que o professor julgar conveniente. Também pode ser utilizada a música, tanto a gravação de diversos ritmos, como também o uso de um tambor ou outro instrumento qualquer, em que o professor possa alterar o ritmo.
Caminhadas no espaço.	Tocar e ser tocado/ver e ser visto.	Com o objetivo de criar consciência sensorial; o foco está em tocar um objeto ou colega e se deixar ser tocado. O professor instruirá os alunos a caminharem no espaço, pedindo que estes observem atentamente a tudo que ali existe, depois pedirá que toquem e se deixem tocar por algum objeto, que pode ser as carteiras, cadeiras, paredes, etc. Depois pedirá que formem duplas e orientará que um toque o outro e depois se deixe tocar pelo colega (é prudente orientar quais partes tocar e falar que tudo deve acontecer respeitosamente).
	Sentindo o eu com o eu.	Com o objetivo de descobrir a percepção com o corpo todo; o foco está na percepção da parte do todo que está sendo solicitada pela instrução. Pode ser realizado com as crianças deitadas no chão, sentadas no chão ou nas suas cadeiras. O professor pedirá que fechem os olhos e fiquem em silêncio e, a partir daí, passará a instruir as crianças a sentirem os objetos com que estejam mantendo contato físico, pode ser as cadeiras, o chão. Depois passará a pedir às crianças que sintam todas as partes de seu corpo, desde os dedos dos pés até o cabelo, deve nomear parte a parte, inclusive falando do contato com as roupas. Pode também pedir que as crianças sintam sua própria respiração, seu calor, batimentos do coração, etc.
	Caminhada no espaço cego.	Com o objetivo de desenvolver a consciência sensorial; o foco está em movimentar-se na área de jogo com os olhos vendados. O professor pode dividir a turma em duplas, para que um oriente, ou ajude, o que está com os olhos vendados. Limite o número de jogadores no espaço, para que eles se movimentem com maior segurança. Pode pedir que o auxiliar dê algum objeto para aquele que não está vendo sentir.
Jogos de transformação.	Substância do espaço.	Com o objetivo de sentir o espaço; o foco está na substância do espaço entre as palmas das mãos dos jogadores. O professor pode dividir a turma em dois grupos, ficando um na plateia. O grupo que está no jogo pratica individualmente, conforme as instruções. O professor pede para as crianças levantarem as mãos e movimentarem elas. Depois para abrirem os braços e lentamente movimente no sentido de fechar, levando uma mão ao encontro da outra. Pede para as crianças tentarem sentir a substância invisível que existe no

		espaço.
	Moldando o espaço.	Com o objetivo de descobrir como o espaço pode ser manipulado; o foco está em permitir que o espaço assuma uma forma como objeto. Como no jogo anterior, o professor divide a turma. Instrui os jogadores a manipularem a substância do espaço, levando as crianças a criarem qualquer objeto que elas queiram, por meio da manipulação dessa substância do espaço. A criança pode moldar uma bola, por exemplo, e brincar com ela como se fosse real.
	Moldando o espaço em grupo.	Com o objetivo de explorar uma nova forma de comunicação não-verbal; o foco está em permitir que a substância do espaço tome forma como objeto. O professor divide a turma em grupos. Pode começar com duplas e depois ir aumentando o número de jogadores em cada grupo. A instrução é dada para que os grupos criem um objeto a partir da substância espacial e interajam com e por meio dele. Caso haja dificuldade inicial, o professor pode sugerir que comecem com o exemplo da bola, depois o grupo vai criando outros objetos. Não deve haver conversa para combinar o objeto. Como na maioria dos jogos, os participantes sempre são convidados a sentirem-se à vontade, qualquer um, a começar o jogo, não precisa haver indicação.
	Cabo de guerra, pular corda, jogo de bola, playground, queimada, entre outros.	Com o objetivo de focalizar a atenção dos jogadores em um objeto do espaço em movimento; o foco está em manter o objeto no espaço. O professor reveza os jogadores entre a turma, uns jogando e outros na plateia. Todos que quiserem poderão participar, mas não ao mesmo tempo. Conforme o jogo, o professor vai pedindo o número de crianças necessárias para participarem de cada vez. Por exemplo, para o cabo de guerra imaginário, ele pede um número par de participantes; para o tênis de mesa imaginário ele pede dois; e assim sucessivamente, conforme o jogo que ele tenha programado. O professor não anuncia para a turma o nome do jogo, ele vai sussurrar no ouvido do jogador e este terá de demonstrar, sem palavras, que está jogando com a substância do espaço. Resumidamente, o professor pedirá para os jogadores tentarem representar o jogo que ele indicar, por exemplo: cabo de guerra, queimada, ping pong, bolinha de gude, golfe, futebol, basquete, vôlei, pular corda, etc. O professor pode deixar também a escolha do jogo por parte dos jogadores.
Jogos sensoriais.	Fila única.	O objetivo é encorajar os jogadores a prestar atenção na ação; o foco está em observar e lembrar. O professor pede que cinco ou mais jogadores saiam da sala e depois retornem em fila, um atrás do outro. A plateia observa. Depois o professor pede que eles saiam e novamente retornem, porém, com a ordem alterada na fila (essa instrução ele dará sussurrando para algum dos jogadores, sem a plateia saber). Assim que tiverem retornado, o professor pergunta para a plateia se os jogadores estão na mesma ordem ou se houve algum tipo de mudança, sem dar maiores detalhes, até que a plateia descubra e reorganize a fila como da primeira vez.
	Vou para a Lua.	Com o objetivo de desenvolver a memória e a observação; o foco está em lembrar de uma série em sequência. O professor divide a turma em grupos. Pode começar com poucos integrantes em cada grupo e, com o tempo, ir ampliando. As crianças são dispostas em círculos, dentro dos grupos, e uma começa o jogo dizendo “Vou para a Lua e levarei um baú!”, a criança seguinte repete a frase e acrescenta um objeto, por exemplo “Vou para a Lua e levarei um baú com uma boneca!”... e assim sucessivamente, até todos participarem. Após completar uma volta, pode-se colocar dificuldades, como ampliar colocando-se cores nos objetos já mencionados, ou sabores, etc. O jogo original propõe que o jogador que errar deva sair, porém, pensamos que, para ser mais integradora, na alfabetização não promova tal atitude e, ao contrário, se crie mecanismos de ajuda para aqueles que esqueçam ou não falem corretamente a sequência.

	Magia negra.	<p>Com o objetivo de tornar os jogadores conscientes das muitas propriedades de um objeto; o foco está em reconhecer mais sobre determinado objeto.</p> <p>O professor instrui para que um jogador saia da sala. A turma então escolhe um objeto qualquer. Quando o jogador retorna, ele deve tentar descobrir qual objeto foi escolhido a partir de pistas que os colegas vão dando. Na medida em que o jogador erra, os outros vão dando outras pistas, falando mais sobre o objeto, um a um, até que o jogador consiga descobrir. O professor pode auxiliar na produção das pistas, perguntando para a turma sobre características que julgar importante da turma saber. O professor pode levar objetos que não sejam do ambiente da sala, assim promoverá a apresentação deste aos seus alunos.</p>
	Três mudanças.	<p>Com o objetivo de aumentar o poder de observação dos jogadores; o foco está no outro jogador, para ver onde foram feitas as mudanças.</p> <p>O professor divide a turma em duplas, coloca um aluno de frente para o outro e pede que todos se observem atentamente por alguns instantes. Depois ele pede que virem de costas um para o outro e que façam três modificações em seu visual, como tirar algum adereço, mexer no cabelo ou na roupa, calçado, óculos, etc. Depois ele pede que voltem a se olhar e, um de cada vez, descubram o que foi modificado no outro.</p>
	Jogo de observação.	<p>O objetivo é melhorar a memória; o foco está em observar atentamente uma série de objetos.</p> <p>O professor apresenta em uma caixa, ou bandeja, dez ou mais objetos e pede que os jogadores olhem os objetos por 15 a 30 segundos. Depois cobre os objetos. Na sequência pede que escrevam, ou relatem, o maior número de objetos que recordam. O professor poderá trabalhar com pistas para que os alunos recordem de todos, caso tenham esquecido de algum.</p>
	Vendo um esporte: lembrança.	<p>O objetivo é ajudar os jogadores a reconhecer a vastidão e a possibilidade da experiência passada; o foco está em lembrar cores, sons, movimentos, personagens, etc., de uma experiência passada.</p> <p>O professor dispõe a turma sentada em círculo e pede que fechem seus olhos por instantes, e tentem lembrar de algum momento vivido em que presenciaram uma atividade esportiva. Pode auxiliar citando exemplos, como futebol, vôlei, corrida, natação, karatê, entre outros. Caso sinta que alguns alunos não tenham vivido nenhum momento assim, peça para lembrarem de brincadeiras de rua, na escola ou com a família. Depois peça para que, um a um, relatem sua experiência, fazendo perguntas para facilitar seu relato.</p>
	Ouvindo o ambiente.	<p>O objetivo é desenvolver e apreciar o sentido da audição; o foco está em ouvir o maior número de sons possível no ambiente imediato.</p> <p>O professor pede para que todos fiquem em silêncio absoluto, fechem os olhos e tentem identificar o máximo de sons que acontecem naquele ambiente e naquele momento. Depois todos abrem os olhos e passam a relatar o que ouviram. O professor pode também aproveitar a ocasião e produzir ou trazer gravados sons que não sejam daquela rotina, por exemplo, som de mar, de vento na floresta, nevasca, animais ou até de instrumentos musicais.</p>
Jogos como parte de um todo.	Parte de um todo, objeto.	<p>O objetivo é tornar os jogadores interdependentes; o foco está em tornar-se parte de um objeto maior.</p> <p>O professor forma um grupo com alguns alunos, deixando os demais na plateia. Então ele instrui as crianças a tentarem formar um objeto qualquer maior, por exemplo, um relógio de pêndulo, uma sala, um banheiro, uma praça, etc.</p>
	Parte de um todo, atividade.	<p>O objetivo é colaborar na atividade da cena; o foco está em mostrar uma atividade fazendo parte dela.</p> <p>O professor forma um grupo de deixa os demais na plateia, este grupo precisa demonstrar uma atividade, a partir dos movimentos de um dos alunos. Por exemplo, fazer um jardim: uma criança entra e demonstra estar fazendo um buraco, outra entra e representa estar plantando, a terceira vai e faz parecer que está regando, e assim por diante. O professor</p>

		pode apontar exemplos e orientar até que sinta que a turma consegue jogar com o mínimo de instruções possível.
	Parte de um todo, profissão.	O objetivo é definir um personagem por meio de um comportamento característico; o foco está em tornar-se parte de um todo na atividade profissional. O professor divide a turma em grupos de cerca de cinco jogadores. Solicita que eles combinem entre si uma profissão. Depois os jogadores vão entrando um a um e realizando movimentos que se relacionem com atividades da profissão escolhida, preferencialmente cada um fazendo uma ação diferente. Depois o grupo da plateia comenta.
	Parte de um todo, relacionamento.	O objetivo é definir um personagem por meio de um contexto humano; o foco está em comunicar o Quem (relacionamento) por meio de uma atividade. O professor divide a turma em grupos de cerca de cinco jogadores. Solicita que eles combinem entre si como pode ser um momento de reunião da família. Cada um pode ser um personagem (pai, mãe, avós, irmãos, tios, cães, etc.). Depois os jogadores vão entrando um a um e realizando atividades que se relacionem com a rotina que eles imaginam. Depois o grupo da plateia comenta.
Jogos de espelho.	Espelho.	Com o objetivo de ajudar os jogadores a ver com o corpo todo, refletir e não imitar o outro; o foco está em refletir perfeitamente o gerador dos movimentos. O professor divide a turma em duplas, ficando um jogador de frente para o outro. Primeiramente um jogador se movimenta e o outro reflete, depois faz-se a troca.
Onde, Quem, O Que	Mostrando o Onde, o Que e o Quem, sem objetos	O objetivo é descobrir uma variedade de formas para indicar local, personagem e ação; o foco está em mostrar o quem é, onde está e o que faz. O professor divide a turma em grupos de dois ou três jogadores. As crianças entram em acordo sobre o Onde, Quem e O que. Os jogadores terão de mostrar o Onde, o Que e o Quem, sem verbalizar e sem manipular objetos. Pode iniciar somente com um dos itens, o Quem, por exemplo, depois dois e por fim os três (Onde, Quem, O Que). O professor poderá também indicar as atividades de cada jogador, sussurrando em seu ouvido, por exemplo: Um deverá representar um personagem o “Quem” (dentista, professor, astronauta, etc.), outro jogador representará o lugar, o “Onde” (consultório, escola, lua, etc.), o terceiro representará a ação, o “Que” (tirando um dente, dando aulas, viajando no espaço, etc.) Enquanto um grupo demonstra, os demais ficam na plateia. Antes de trocar os jogadores, sempre realizar os comentários com todos. O professor perguntará para a plateia qual foi a representação de cada jogador e, depois, instruirá a plateia a tentar construir uma sentença a partir da representação que os jogadores fizeram. As crianças, provavelmente apresentarão uma grande variedade de frases. Não censure ou julgue como errada nenhuma, valorize a observação e a construção do texto visto pelas crianças. Aproveite esse jogo para enriquecer o repertório cultural das crianças, apresentando novas situações.
	O que estou comendo, saboreando, cheirando, ouvindo?	O objetivo é definir um objeto ou substância sem usar palavras; o foco está em comunicar a informação por ação, mostrando, sem contar. O professor divide a turma em grupos de poucos jogadores. Depois ele sussurra no ouvido dos jogadores o que eles devem tentar demonstrar, enquanto a plateia observa. Por exemplo: Tomar sopa, sorvete, café, água gelada, comer pão, carne, chiclete, cheirar algo bom ou algo ruim, etc.
	Identificando objetos.	O objetivo é desenvolver a percepção de atributos dos objetos; o foco está em identificar um objeto pelo tato. O professor pede que todos fiquem em um círculo, em pé. Depois um jogador vai para o centro, fecha seus olhos e coloca suas mãos para trás. O professor coloca um objeto real na mão da criança a fim de que ela

		tente identificar. Depois vão trocando os jogadores. Nesse meio tempo, o professor aproveita para contextualizar o objeto, juntamente com as crianças.
Comunicar através de palavras.	Caligrafia grande.	O objetivo é descobrir o poder de uma palavra ou frase; o foco está em escrever palavras tão grandes quanto possíveis. O professor utiliza o quadro, ou outro recurso disponível e pede que os jogadores escrevam uma palavra ou frase no maior tamanho possível
	Caligrafia pequena.	O objetivo é descobrir a existência independente de uma palavra ou frase; o foco está em escrever palavras tão pequenas quanto possíveis. O professor utiliza folhas de papel sulfite, ou outro recurso disponível e pede que os jogadores escrevam uma palavra ou frase no menor tamanho possível
	Caligrafia cega.	O objetivo é adquirir familiaridade com uma palavra ou frase; o foco está em escrever palavras ou frases sem olhar. O professor pede aos jogadores que escrevam palavras ou frases, nos recursos disponíveis, com os olhos fechados.
	Enigma.	O foco está em dramatizar uma palavra (verbo). O professor divide a turma em dois grupos. Um grupo de cada vez encena um verbo (sussurrado no ouvido pelo professor), enquanto o outro observa. Depois o grupo que foi plateia tenta descobrir qual foi o verbo encenado, assim que alguém descobrir, todos aplaudem. Na sequência alternam-se os grupos. O professor sempre deve aproveitar cada momento e contextualizar com a turma o significado de cada verbo.
	Jogo dos seis nomes.	O objetivo é ajudar os alunos a se comunicarem rapidamente com facilidade através das palavras; o foco está em nomear rapidamente seis objetos com a mesma letra inicial. O professor pode orientar da forma como julgar mais apropriada, conforme diagnóstico de sua turma. Ele pode pedir que os jogadores participem em duplas, inicialmente, ou pode mudar o número de palavras que começam com a mesma letra. A escolha da letra pode ser de maneira aleatória, ou planejada, conforme o objetivo do professor.
	Silabas cantadas.	O objetivo é dar aos jogadores um novo sentido de palavra falada; o foco em perceber a palavra cantada. Um dos jogadores sairá da sala (ou dois se o professor julgar necessário). Os que ficam escolhem uma palavra, por exemplo “boneca” (três sílabas = bo-ne-ca). O professor dividirá a turma em três grupos, cada grupo “cantará” uma das sílabas de “boneca”, todos ao mesmo tempo, um cantará “bo-bo-bo-bo”, outro “ne-ne-ne-ne”, e o outro “ca-ca-ca-ca”, repetidamente até que o jogador que voltou consiga descobrir qual é a palavra.
Comunicando com sons.	Blablação.	O objetivo é introduzir as possibilidades de comunicação não verbal; o foco está em comunicar-se através da blablação. A blablação é a substituição de palavras por sons, é a expressão vocal que acompanha uma ação, não é a tradução de uma frase em português. O professor pode dividir a turma em duplas ou grupos e pedir que os alunos conversem por meio de blablação. Pode apresentar um exemplo e depois deixar que os jogadores brinquem com os sons. Também pode criar situação (o que, onde, quem) e pedir que os jogadores representem para a plateia, falando em blablação, e acrescentar uma palavra real para auxiliar, depois comentar com todos. Pode dar alguns exemplos aos alunos, dizendo: “Chuars rosvqui rainu obirina?”, ou “isbuvius cambir naraca chus”, ou “Nhim bruncandosteis acmwapous...”, etc. É uma língua inventada, o corpo, o gestual e a entonação que darão sentido ao que se quer comunicar.
	Blablação, interprete.	O objetivo é comunicar-se com os outros através da blablação; o foco é seguir o seguidor com a blablação. O professor pede para que uma criança (ou um grupo) fale em blablação, qualquer coisa (ou algo instruído), e pede a outra criança que interprete e traduza para a plateia (do jeito que ele entender, não há certo ou errado).
Jogos de	Quanto você	O objetivo é concentrar-se em duas atividades ao mesmo tempo; o foco

estímulo múltiplo.	lembra?	<p>está em ler e ouvir ao mesmo tempo.</p> <p>O professor divide a turma em duplas. Um dos jogadores recebe um papel com um texto (ou imagens, se não souber ler ainda) e, enquanto tenta interpretar as imagens, o outro jogador lhe conta uma outra coisa qualquer, com conotação diferente. Depois, o jogador terá de relatar o que ele lembra das duas situações, o que viu no papel e o que ouviu. Após, trocam-se as funções.</p>
	Conversando em três vias.	<p>O objetivo é desenvolver alerta para informações vindas a partir de estímulos múltiplos; o foco está no jogador central manter simultaneamente duas conversas.</p> <p>O professor divide a turma em trios. Um jogador fica no centro e outros dois se colocam um em cada lado deste. O que está no centro deve conversar simultaneamente com os outros dois. O professor orienta aos jogadores laterais que conversem somente com o central e sobre assuntos diferentes, por exemplo: Um jogador fala sobre esportes com o jogador central, enquanto que o outro jogador conversa sobre comida, também com o jogador central. O jogador central deve tentar prestar atenção e dialogar com os dois ao mesmo tempo, sem trocar de assunto e sem deixar de responder algum deles. O professor vai fazendo rodízio até que todos passem pela posição de jogador central, assim como deve ir trocando os temas dos assuntos a serem conversados com os jogadores centrais.</p>
	Jogo do desenho de objetos.	<p>O objetivo é comunicar rapidamente um objeto por meio do desenho; o foco está em comunicar-se por meio de imagens.</p> <p>O professor pode criar uma grande variedade de possibilidades para esse jogo, conforme seus recursos. Um exemplo pode ser utilizado em frente a lousa, em que o professor sussurra o nome do objeto para um jogador e este vai desenhar enquanto a turma, na plateia, tenta descobrir o que é o objeto. Gradativamente o professor aumenta o número de alunos desenhando na lousa e, nessa situação, pode valer-se dos objetos desenhados pelas crianças e criar uma frase com a plateia.</p>
Improvisação.	Baú cheio de chapéus.	<p>O objetivo é criar um personagem; o foco está na seleção do figurino para o jogo.</p> <p>O professor apresenta um baú (caixa, mala ou sacola) cheia de chapéus. Cada jogador seleciona um, aleatoriamente e, após colocá-lo na cabeça, representa o personagem que ele julga ser adequado. Depois pode fazer isso em duplas, ou grupos, proporcionando interação entre os personagens criados. Caso tenha dificuldades em encontrar muitos chapéus, o professor pode buscar outros objetos que identifiquem algum personagem, como um avental de médico, uma lupa, um livro, uma bola, etc. Evite armas de brinquedo ou outros objetos que possam estimular a violência.</p>
	Sátiras e canções.	<p>O objetivo é representar situações cotidianas; o foco é manter o personagem ou a ação escolhida.</p> <p>O professor divide a turma em grupos. Depois fala para cada grupo representar uma situação para a plateia. Pode dar exemplos ou deixar que o grupo decida. Por exemplo, pedir que o grupo represente como um aluno vai para a escola, ou como imagina que seja o trabalho de sua família, entre outros. Pode usar os objetos do baú de chapéus e adereços.</p>
Desenvolvendo material.	Construindo uma história.	<p>O objetivo é compreender as palavras de uma história com percepção plena; o foco está na atenção cinestésica às palavras da história.</p> <p>O professor dispõe a turma em círculo, sentados no chão e orienta que todos participarão da criação de uma história (inventada ou conhecida de todos). Uma criança iniciará e, com a indicação do professor, outros seguirão contando. Por exemplo: João começa “Um jovem caminhava pela floresta...” (o professor interrompe e indica outro para continuar); Pedro: “Então ele ouviu o barulho de uma onça...” (o professor interrompe, podendo indicar outro jogador para continuar a história, ou pedindo que ele reproduza o som da onça); Maria: “Grrrrrrrrrr...” (o professor indica outro jogador); Carmem: “Daí o jovem ficou com muito medo...” (o professor indica outra criança para demonstrar o sentimento</p>

		<p>de medo); E assim por diante...</p> <p>Quando a história é escolhida por já ser conhecida de todos, e em algum momento a turma esquecer alguma parte, o professor poderá preencher estas lacunas, ou incentivar o surgimento de narrativas diferentes.</p> <p>Conforme sua turma, poderá deixar a continuidade da história nas mãos dos próprios jogadores, na medida que eles se sentirem a vontade para se manifestarem, apenas cuidando para que não se perca o foco.</p>
	Construindo uma história: leitura.	<p>O objetivo é seguir uma história com atenção, tanto com os olhos quanto com os ouvidos; o foco está em permanecer com as palavras que estão sendo lidas em voz alta.</p> <p>O professor dividirá a turma em grupos. Cada grupo receberá textos iguais para cada jogador. De acordo com a turma, poderá ser texto escrito ou com sequência de figuras (tiras ou HQ, por exemplo). Cada grupo fará a leitura de sua história para a plateia, dramatizando ou não.</p>
	Relatando um incidente acrescentando colorido.	<p>O objetivo é acrescentar dimensões ao Onde, percebendo e descrevendo; o foco está em ver um incidente em cores, na medida em que está sendo contado.</p> <p>O professor divide a turma em duplas e instrui um dos jogadores a contarem um incidente simples em poucas frases e, na sequência, o outro jogador deverá repetir a história de volta, acrescentando o maior número de cores possível. Por exemplo:</p> <p>Jogador 1: Quando eu vinha para a escola eu vi uma senhora levando sua filha na bicicleta.</p> <p>Jogador 2: Quando eu vinha para minha escola amarela, eu vi uma senhora vestida de branco, levando sua filha vestida de vermelho, na bicicleta azul.</p>
Contação de histórias e teatro de estórias.	Contação de histórias.	<p>O objetivo é integrar teatro e narrativa; o foco está na história.</p> <p>Neste jogo, uma criança (ou o próprio professor) faz a contação da história (pode ser diretamente de um livro), dando o máximo de ênfases; enquanto isso, um grupo de jogadores irá dramatizar a história, por meio de sua gestualidade, expressão corporal, movimentos e outras interações. Os demais ficam na plateia. O professor pode alterar os jogadores do palco com outros da plateia. Pode-se utilizar um poema ou música no lugar da história.</p>
Atuando com o envolvimento da plateia.	Pregão.	<p>O objetivo é quebrar as barreiras entre os jogadores e a plateia; o foco está em comunicar-se com a plateia.</p> <p>O professor coloca a turma como plateia e, inicialmente, dois ou três jogadores serão os leiloeiros. Um jogador estabelecerá a comunicação oral e os outros auxiliarão. O jogador “pregoeiro” apresenta o objeto, fala das suas qualidades e abre a venda; a plateia participará dando lances ou fazendo perguntas sobre o objeto. O objeto leiloadado não precisa ser real. Por exemplo:</p> <p>Leiloeiro: Bom dia! Temos aqui hoje essa linda peça para leilão. É um apontador de relógio de parede que pertenceu à Rainha da Inglaterra. Quem dá o primeiro lance?</p> <p>O professor, obviamente, deverá fazer algumas orientações preliminares para a turma, dizendo o que é um leilão, como acontece e auxiliar nos primeiros momentos, até que os jogadores compreendam a dinâmica do jogo.</p>
	Plateia surda ou cega.	<p>O objetivo é desenvolver a comunicação adequada; o foco é comunicar uma cena para a plateia específica (cega ou surda).</p> <p>O professor divide a turma em grupos, um a um eles vão jogando, enquanto os demais ficam na condição de plateia (cega ou surda).</p> <p>Cada grupo de jogadores deverá representar uma cena (proposta ou não pelo professor), em que exista “alguém fazendo algo em algum lugar”. As plateias irão se alternando em cega ou surda. Para a plateia cega (alunos com olhos fechados), os jogadores representarão a cena através dos sons; para a plateia surda, os jogadores representarão a cena através dos movimentos somente.</p>

Quadro elaborado pelo pesquisador (2021). **Fonte principal:** SPOLIN (2010b).

5.1.1 A formação das colaboradoras: da timidez aos atos criadores

Ao longo do período de formação conteceram inúmeras trocas de considerações entre o pesquisador e as professoras colaboradoras. A familiarização com a Alfabetização como Processo Discursivo por parte das professoras, facilitou a compreensão a respeito da proposta do pesquisador. Embora a rotina desenvolvida nos processos de alfabetização na escola não seja totalmente atrelada ao processo discursivo, as janelas para o desenvolvimento das atividades inerentes a essa proposta estão abertas, seja por brechas nas legislações, seja por apoio da escola ao trabalho voltado para a colocação da criança como protagonista do processo e seja pela intenção das professoras em proporcionar um aprendizado prazeroso e que contemple uma produção de sentidos, agregando um ganho cultural de cunho incalculável quando da apropriação destes bens tão valiosos.

As indagações a respeito de como desenvolver um jogo teatral sem uma formação mais aprofundada, foi respondida com o passar dos encontros, pois as professoras perceberam a riqueza e a potencialidade das atividades, assim como entenderam que a complexidade é mínima e, com o acompanhamento do pesquisador, tudo poderia transcorrer de forma viável.

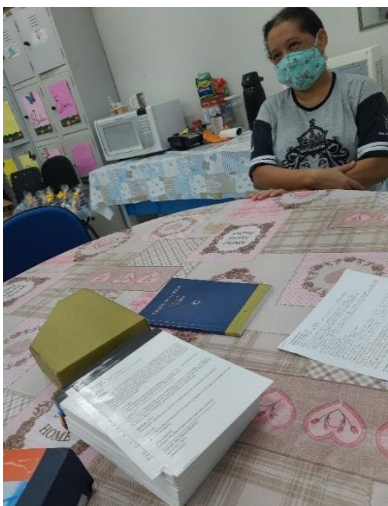
As preocupações quanto ao momento de pandemia ainda estão presentes na rotina de todos e, na espera dos próximos desdobramentos quanto à volta das aulas presenciais, o planejamento e a leitura trarão mais luz na escolha dos jogos teatrais possíveis de serem utilizados em seus planejamentos.

Durante as conversas e práticas de alguns jogos teatrais, já foi possível perceber a motivação das professoras e a vontade de levar para suas aulas mais essa possibilidade. O brilho no olhar das colaboradoras revelava que suas mentes já pareciam imaginar seus alunos envolvidos com as dinâmicas, tanto no fazer como nas possíveis manifestações de indisciplina.

Em alguns momentos as colaboradoras também relataram vivências já ocorridas em atividades desenvolvidas e que se pareciam com jogos teatrais, porém com intencionalidades diversas e sem um envolvimento que pudesse caracterizar uma apropriação de conhecimento ou que deixasse a aquisição de bens culturais internalizadas nos envolvidos.

Outro ponto bastante discutido foi sobre a mediação do professor no processo, sua importância desde o diagnóstico de sua turma, as escolhas dos jogos teatrais nos momentos de planejamento, a execução de forma a manter o foco nas proposições, a avaliação quanto ao processo (entendendo que este é mais importante que o resultado) e as possibilidades seguintes. Os conceitos de Vygotsky, Bakhtin, Smolka estavam a todo momento presentes nas discussões.

Fotos de atividades desenvolvidas durante a formação (acervo do pesquisador):



Encontros de estudo teórico na Sala dos Professores da EMEF Nossa Senhora Aparecida.



Encontro de atividades práticas. Preparação do corpo.



Praticando jogos teatrais. Jogo Sensorial: Três mudanças.

5.2 Os vários Ensaios: Planejamento colaborativo com as professoras

Após os encontros de preparação teórica e prática com as professoras colaboradoras, iniciou-se o planejamento para o desenvolvimento das atividades com os alunos, envolvendo a escolha dos jogos teatrais a serem utilizados nas aulas e a distribuição dos mesmos em cada turma.

A proposta inicial de realização dos jogos teatrais nas salas de aula, com todos os alunos, teve de ser abandonada, visto que o quadro apresentado pela pandemia ainda exigia cuidados sanitários e cumprimento de protocolos de segurança, a fim de garantir a saúde de todos os envolvidos. Além disso, não havia um calendário definido de retorno presencial das aulas da rede municipal, por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Procurando alternativas para o desenvolvimento desta etapa, que contemplassem a integridade dos participantes, a possibilidade de realização da pesquisa proposta com o mínimo de prejuízo relacionado aos seus objetivos iniciais e com uma metodologia apropriada, decidimos formatar esse trabalho em dois momentos, assim propostos:

1º momento: Encontro virtual com as turmas envolvidas, para apresentação da pesquisa, esclarecimentos sobre as atividades, confirmação das participações nos encontros presenciais e outros assuntos gerais a respeito da proposta. Para essa ocasião os responsáveis receberam antecipadamente um convite (via WhatsApp), que esclarecia sobre a pesquisa e sobre a intenção de realizar alguns encontros presenciais com turmas reduzidas de alunos. A turma do 1º Ano se fez presente com (04) quatro crianças, enquanto a turma do 2º Ano contou com 14 alunos.

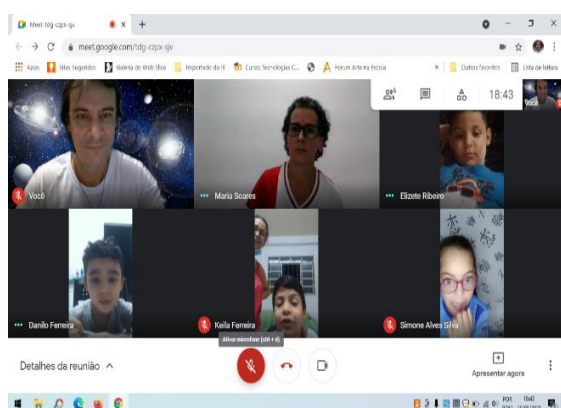
2º momento: Após confirmação do número de alunos participantes, dividimos os interessados em três turmas, com 06 (seis) crianças cada. Devidamente autorizados pela escola,

responsáveis e com assentimento dos alunos demos sequência ao programado. Foram adotados os seguintes protocolos de segurança: Aferição de temperatura de todos na entrada da escola; utilização de máscaras e álcool em gel; utilização de espaço amplo e aberto; demarcação do piso para o distanciamento social necessário; higienização do ambiente nos intervalos entre uma turma e outra; proibição de aglomeração; conscientização para que não houvesse qualquer contato físico; seleção dos jogos teatrais que não proporcionassem aproximação e contato físico. Os encontros presenciais aconteceriam nos dias 31/05, 01/06, 02/06 e 22/06, no refeitório da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, o qual ficou totalmente a disposição da pesquisa no período matutino, de acordo com a programação a seguir:

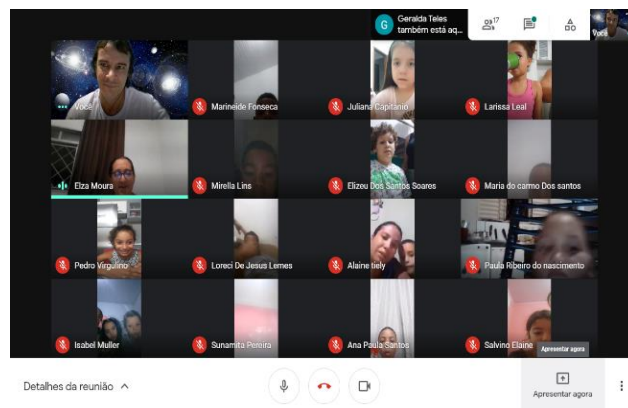
QUADRO 09 - Distribuição das turmas para os encontros presenciais:

TURMA 1 - Das 7:30 às 8:30	TURMA 2 - Das 8:40 às 9:40	TURMA 3 - Das 9:50 às 10:50
ANGEL, GUILHERME S., HELENA S., LUÍSA, SOFIA VITÓRIA	ANGELINA, DAVI, LARA, GUILHERME D., GUSTAVO RAFAEL	ARTHUR FELIPE, HELENA C., JOÃO GABRIEL, JÚLIA QUEREN, THAMIRIS

Quadro elaborado pelo pesquisador.



Encontro virtual com o 1º Ano.

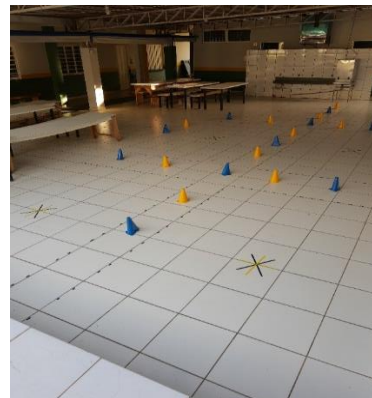


Encontro virtual com o 2º Ano.

Imagens da preparação:



Área interna da escola.



Imagens do refeitório.



Higienização do espaço após cada encontro. Verificação de temperatura dos colaboradores.

Todos os cuidados foram adotados para minimizar os problemas causados pela pandemia. A aferição de temperatura na entrada da escola, o uso de máscaras, a utilização de álcool em gel, a higienização constante do ambiente utilizado, o espaço amplo e aberto, a delimitação de área espacial para cada criança, além das orientações para não ocorrência de contatos físicos.



Verificação de temperatura dos alunos e responsáveis.



Assentimentos dos alunos.

Todas as observações do Comitê de Ética em Pesquisa foram adotadas e seguidas à risca, de acordo com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) registrado com o número 42777920.0.0000.5690 (CONEP) e Parecer de Aprovação número 4.574.466.

5.3 Jogos de trans(formação): os encontros presenciais com as crianças

O (re)encontro

*A vontade de abraçar sua professora nunca fora tão grande,
 Porém ainda não lhe era permitido.
 Um leve soquinho, um brilho no olhar,
 E atrás da máscara um sorriso escondido.
 Um reencontro de quem nunca se afastou,
 E que, por muito tempo, não foi compreendido.
 Mas a presença requer o calor e,
 Nesse aspecto, é amor correspondido.*

*Um olhar desconfiado!
 Será este o João ou será ele o José?
 Ou alguém que não abre a câmera?
 Quando a professora chamar saberei quem é.
 São todos do meu tamanho, e diferentes como eu.
 Ah! Quanta vontade de conversar!
 Saber tudo de cada um,
 E correr, e sorrir, e com todos brincar.*

*E esse lugar tão lindo!
 Nossa! E é cheiroso também!
 As muitas cores me alegram,
 Estar aqui me faz tão bem!
 Sentir falta dói,
 Assim como dói perder.
 Mas a esperança renova
 E a escola vai reviver.
 (Rogério Luís Bauer)*

Chegado o momento mais esperado, as professoras colaboradoras estavam um tanto quanto nervosas, porém muito motivadas e ansiosas em (re)encontrar e (re)conhecer seus alunos, já distantes fisicamente há cerca de um ano e meio. Foram quatro encontros presenciais, respeitando-se todos os protocolos e adotando-se todas as medidas sanitárias necessárias. Tendo em vista essas exigências, muitos jogos teatrais não poderiam ser desenvolvidos, pois requeriam um certo contato físico, impossível para o momento. A utilização da máscara também limitou, de certa forma, a possibilidade de observação inerente a alguns gestos, porém sem grande prejuízo.

Os momentos presenciais aconteceram nos dias 31/05, 01/06, 02/06 e 22/06, com 03 turmas de 06 alunos cada, no período matutino e com 01 hora de duração em cada encontro. No primeiro dia todas as atividades foram repetidas nas três turmas, com pequenas alterações, visando uma familiarização com o contexto dos jogos teatrais e um primeiro diagnóstico a respeito da recepção por parte dos alunos. Nos demais dias, os jogos foram diferenciados para cada turma. Ao final dos encontros, um total de 30 jogos teatrais foram desenvolvidos, os quais serão detalhados posteriormente. Durante cada encontro, o trabalho sempre foi desenvolvido seguindo a sequência de atividades preparada na oficina de formação das colaboradoras, contemplando: Ambientação (5 min), alongamento corporal (5 min), aquecimento vocal (5 min), jogo teatral propriamente dito (30 min), volta a calma (5 min) e avaliação (10 min).

Para um esclarecimento inicial e para facilitar a identificação dos envolvidos e entendimento geral, dentro dos quadros seguintes, toda vez que for mencionada a palavra “jogo” ela está se referindo a “jogo teatral”. Quando for mencionado a palavra “professor”, ela está se referindo ao mediador do jogo teatral, que pode ter sido a Professora Elza, a Professora Maria e, em algumas situações este pesquisador. Os “jogadores” são citados também como alunos, crianças ou estudantes. Quando nos referimos a “participantes”, podemos estar nos referindo aos alunos e/ou professores. Os “espaços de segurança” mencionados em algumas situações são as delimitações feitas no piso, com fitas adesivas e cones, dispostos para manter uma distância de segurança entre as crianças, como parte dos protocolos sanitários exigidos para o momento de pandemia. Quando for mencionado o termo “plateia”, este se refere as crianças participantes da atividade e que não estão jogando ativamente no momento, ou seja, assistem para depois comentarem, ou jogam depois. As “substâncias do espaço” também citadas são os elementos criados a partir da imaginação do jogador, que pode ser qualquer coisa, e são usados como se tivessem materialidade. Todas as fotos são do acervo do pesquisador, com uso de imagens devidamente autorizado por todos os envolvidos.

A seguir, apresentaremos um panorama das atividades realizadas e as respectivas observações dos envolvidos, quadro a quadro. Contemplaremos, inicialmente, as atividades comuns a cada encontro (ambientação, alongamento, aquecimento, volta a calma e avaliação) e, no que concerne aos jogos teatrais propriamente ditos, dividiremos a discussão destes por categorias, de acordo com a classificação de Viola Spolin (SPOLIN, 2010b).

QUADRO 10 - Ambientação:

Ambientação

Para a ambientação, o espaço foi preparado conforme as normas de segurança vigentes, a fim de manter o distanciamento entre os participantes. Os alunos foram distribuídos na área delimitada. Aconteceu a orientação sobre a realização dos exercícios, seguindo o professor (mediador), dentro do limite físico de cada um. Foi

estabelecida uma comunicação saudável. O professor indicou que estaria à frente, mediando, orientando e apontando os caminhos durante o jogo. Foi dito aos alunos que ninguém seria obrigado a executar nada do que não estivesse confortável para fazer e que seria livre para sair do jogo a qualquer momento.

Para o bom desenvolvimento dos jogos teatrais a preparação do ambiente é fundamental, qualquer que seja o espaço utilizado. Nesse caso, foi no refeitório da escola, porém, em tempo normal, a própria sala de aula é um local possível de realização das atividades, podendo o professor e os alunos participarem da preparação, afastando as carteiras para um canto da sala (ou tirando da mesma), varrendo o espaço se necessário, entre outros. O tempo de orientações a respeito das atividades tende a diminuir de acordo com a repetição de sessões. Nesta pesquisa, as professoras colaboradoras participaram efetivamente desta etapa, demonstrando entusiasmo e desejo de aprender novas formas de trabalho. As crianças ficaram atentas e solícitas, até por ser um momento de (re)encontro e (re)conhecimento entre todos. Consideramos um momento muito emocionante ao perceber a vontade do contato pelo abraço, pelo aperto de mão e pelo beijo, tão frequentes entre professoras e crianças, coisas que poderiam passar despercebidas em tempos de normalidade e que hoje nos fazem tanta falta. A reflexão sobre os momentos de interação social na escola se fez presente e, em suas falas, as crianças manifestaram a tristeza pela ausência dessa possibilidade de aula presencial e, como consequência, uma lacuna restará após esses “quase um ano e meio” fora da escola e sem as necessárias interações.

Segundo as colaboradoras, os alunos tiveram uma boa participação, respeitando o distanciamento orientado pelo professor, salvo em alguns momentos iniciais, em que alguns alunos acabavam infringindo as normas de segurança e distanciamento e as demarcações, o que já era esperado que poderia acontecer, até pelo hábito natural do ambiente escolar. As mesmas observaram que os alunos já traziam um prévio conhecimento e cuidados sobre a higienização e os cuidados com o distanciamento social. Apontaram também que o envolvimento dos alunos foi muito bom, através da escuta atenta. Foi evidenciado no início apenas um aluno que ficou inseguro e com vergonha em participar, mas com uma boa mediação dos professores o mesmo também teve uma boa participação e envolvimento. Vale ressaltar que todos os alunos seguiram todos os protocolos de biossegurança.

Imagens referentes à ambientação:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 11 - Alongamento:

Alongamento

No alongamento foi realizada uma sequência de exercícios visando preparar o corpo para as atividades físicas que seguiriam, no caso o jogo teatral, abrangendo alongamento dos membros superiores e inferiores, coluna, pescoço, sempre com atenção para os limites do corpo de cada participante Também foi trabalhado, sutilmente, aspectos inerentes ao domínio dos movimentos individuais, como lateralidade, motricidade, coordenação motora, equilíbrio, atenção, concentração, observação, postura, entre outros. **De acordo com as colaboradoras, os exercícios de alongamento foram uma das atividades em que todas as crianças participaram com grande disposição, pois adoram trabalhar com o corpo. As professoras perceberam que as crianças se divertiam ao trabalhar seu corpo, cada uma à sua maneira, sem nenhuma preocupação com estar fazendo certo ou errado. As colaboradoras ao mesmo tempo em que observavam o desempenho das crianças, também vislumbravam as possibilidades de adotar essa prática de forma cotidiana, visto os benefícios para a saúde e para o desenvolvimento do corpo de forma geral. Em uma das turmas, as professoras plotaram duas crianças com dificuldades de coordenação motora, equilíbrio e concentração, o que denota a importância ainda maior dessa etapa.**

Imagens referentes ao alongamento:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 12 - Aquecimento vocal:

Aquecimento vocal

O aquecimento vocal é um momento de preparação da voz, em que são realizados uma série de exercícios com o intuito de preparar o participante para seu uso nos jogos teatrais. Existem várias técnicas, de fácil condução por parte dos professores. Nos encontros, essas atividades foram bastante diversificadas, contemplando:

a) Aquecimento seguindo modelos usados em grupos teatrais, com a repetição de sons de fácil entendimento, como: MINIMINIMINI, SIXI, SIFU, SIFUXIPÁ, LALALALA, BRRRRR, entre outros.

b) Aquecimento vocal por meio do exercício conhecido por “vocalize”. Nesse contexto, os alunos foram orientados a ficar em pé, com os braços soltos ao longo do corpo e com os pés levemente afastados para manterem uma boa base. O professor então pediu para que repetissem o som que ele iria emitir (antes dos alunos executarem, o professor demonstrou todos os exercícios). Orientou para que respirassem fundo e soltassem o ar pela boca devagar com os lábios quase fechados, como se pronunciassem o som parecido com “MMMMMM”, até esgotar o ar. Na sequência o professor disse que deveriam repetir o exercício, mas, quando chegassem na metade do ar reservado em seus corpos, as crianças deveriam trocar o som, como se pronunciassem “MMMMMAAAAAA”. A seguir, o exercício feito, no mesmo modelo emitia o som das seguintes letras “MMMMMAAAAAEEEEEE”. Na sequência os alunos repetiram o som das seguintes letras ““MMMMMAAAAAEEEEEEIIII”. Depois das letras “MMMMMAAAAAEEEEEEIIIIIOOOOO”. E por último das letras “MMMMMAAAAAEEEEEEIIIIIOOOOUUUU”. Entre as atividades os alunos perceberam que estavam emitindo o som das vogais e se manifestaram sobre isso. O professor enfatizou a importância de conhecer o som das letras, mas que o exercício era importante para o aluno desenvolver o controle da sua respiração, o que favoreceria sua comunicação, leitura, canto, entre outras ocasiões em que precisaria falar.

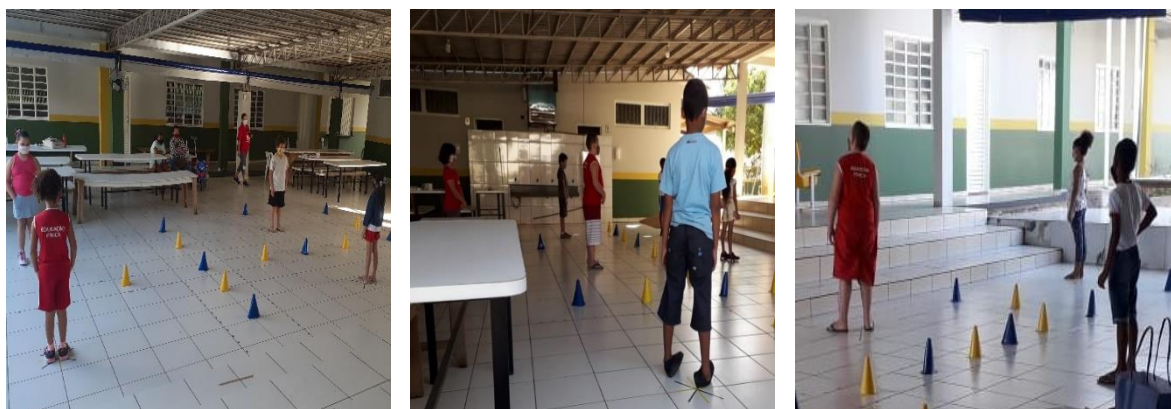
c) Aquecimento vocal por meio de atividades com “trava-línguas”. O professor iniciou perguntado se os alunos sabiam o que era um trava-língua e se sabiam para que servia. Com o silêncio dos alunos o professor falou que era uma frase que apresentava dificuldade para sua pronúncia, pois possui sílabas e sons parecidos, podendo confundir o cérebro e que sua prática ajuda na concentração, ou seja, serve para aprender se divertindo. Os alunos ficaram em pé, voltados para o professor e lhes foi pedido que repetissem três vezes, de forma mais rápida, o trava-língua dito. A cada trava-língua dito o professor comentava com os alunos o que significava tudo que falaram. Foram usados os seguintes exemplos:

- Chão sujo.
- Chão sujo, casa suja.
- A aranha arranha a jarra.
- A aranha arranha a jarra, mas a jarra não arranha a aranha.
- A filha da Xuxa é a Sacha.
- Lá vem o velho Félix.
- Lá vem o velho Félix com o fole velho nas costas.
- Lá vem o velho Félix com o fole velho nas costas, tanto fede o velho Félix quanto fede o velho fole.
- Lá vem o velho Félix com o fole velho nas costas, tanto fede o velho Félix quanto fede o velho fole. Tanto fede o fole velho quanto fede o velho do fole.

Segundo as colaboradoras, os alunos tiveram uma boa participação, desenvolveram bem o

aquecimento vocal, apesar de usarem a máscara, o que dificultava um pouco a identificação por parte dos professores. Apesar de não ser esse o foco, as professoras também identificaram a possibilidade de, com esse exercício, desenvolver com os alunos atividades que incluem o alfabeto, desenvolvendo a concentração dos alunos e conseqüentemente a aprendizagem. As colaboradoras e as crianças também perceberam a importância do controle do ar nos pulmões, para conseguir pronunciar o som das letras do alfabeto, as palavras, frases e textos, enfim, a leitura. Além disso, denotaram como positivo a concentração na escuta do som a ser pronunciado. Algumas crianças apresentaram dificuldades em alguns trava-línguas propostos, principalmente os mais longos. Uma orientação importante do professor, quando da realização dos trava-línguas, foi a de que os alunos imaginassem o que eles estavam pronunciando e, a partir desse entendimento, as frases fluíram melhor, ou seja, a percepção da realidade através de sua criação, deu sentido às falas das crianças.

Imagens referentes ao aquecimento vocal:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

Obs.: Na ordem de execução das atividades, após o aquecimento vocal são realizados os jogos teatrais propriamente ditos, os quais serão detalhados por categoria, após o quadro número 14, da avaliação.

QUADRO 13 – Volta a calma:

Volta a calma

Neste momento o professor pediu para que os alunos deitassem e fechassem os olhos. Pediu que relaxassem, que soltassem todo o corpo e sentissem o chão com cada parte do seu corpo. Pediu que sentissem a respiração e ficassem totalmente em silêncio. Isso durou alguns instantes. Depois pediu que abrissem os olhos e levantassem lentamente. Foi um momento de relaxamento e preparação para a roda de conversa final, chamada de avaliação.

As colaboradoras observaram que, nesse momento de “Volta a Calma”, os alunos seguiram todas as orientações, foi possível perceber a satisfação de cada um de estar ali naquele momento de paz, tranquilidade e calma. Comentaram que também poderiam seguir essa dinâmica no dia a dia, com os alunos nas aulas presenciais, naqueles momentos de agitação da turma ou após o recreio, principalmente nas últimas aulas.

As crianças relataram satisfação em relaxar, pois os jogos teatrais deixaram algumas cansadas e quase todas bem eufóricas.

Imagens referentes a volta a calma:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 14 – Avaliação:

Avaliação

Durante a avaliação o professor abriu um diálogo com as crianças a respeito do que foi desenvolvido naquele encontro. Deu a palavra para que as crianças relatassem o que quisessem. Como as primeiras manifestações eram do tipo “foi bom”, “gostei”, “legal”, “adorei”, entre outras, o professor passou a instigar manifestações mais profundas, sobre quais novidades descobriram, sobre quais jogos gostaram mais ou menos, se iriam voltar no dia seguinte, entre outras. Nesse momento o professor mais ouviu as crianças do que falou.

Nessa roda de conversa final, acontece um momento de diálogo, de troca, de socializar. Todos falam e todos ouvem, sendo um espaço de partilha e interação. O professor, a cada nova sessão de jogos, vai conseguindo interpretar os sinais das crianças a respeito de suas propostas. Mesmo com a avaliação específica ao final de cada jogo, é importante realizar uma avaliação ao final de todas as atividades da sessão.

As colaboradoras perceberam durante a avaliação, que com o desenvolvimento dos jogos teatrais, foi possível observar o envolvimento e participação crescente das crianças. Apontaram que foi surpreendente para elas, pois no início dos jogos teatrais, tinham crianças que apresentavam uma certa timidez, com receio de participar das atividades e, no decorrer dos jogos, elas foram se sentindo mais à vontade, sendo nítida a satisfação nos rostinhos e nos olhares com a alegria de estar ali participando, elas foram ficando mais desinibidas. Além disso, perceberam o quanto os estudantes aprovaram todos os jogos, com seu comprometimento em voltar nos dias seguintes, para participar de mais encontros. As professoras comentaram, ainda, que os responsáveis, quando vinham buscar as crianças, diziam que elas estavam gostando muito, pois falavam muito a respeito e queriam jogar em casa.

Imagens referentes à avaliação:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

A seguir, demonstraremos por meio de quadros, os jogos teatrais utilizados nos encontros com os alunos. Optamos por dividir a apresentação em categorias, as quais fazem parte da obra de Viola Spolin “Jogos Teatrais na sala de aula”.

QUADRO 15 – Jogos teatrais - Números rápidos:

Números rápidos

Como forma de quebrar o gelo, inicialmente foi realizado o jogo “números rápidos”. O professor perguntou ao grupo de alunos quantos estavam presentes no encontro. Após se olharem, uns falaram 6 e outros falaram serem 7. O professor então disse:

- Vamos tirar essa dúvida contando. Cada um de nós falará um número diferente, começando pelo 1, ao final saberemos quantos somos. Porém, tem três regras:

- 1) Qualquer um pode começar a contagem;
- 2) O mesmo número não pode ser repetido por mais de um aluno e;
- 3) Não podemos esperar muito tempo para dar sequência na contagem.

Em seguida foi feita a contagem, com a participação do professor e, depois de várias tentativas, o grupo chegou até o número 7.

Essa atividade por mais que pareça simples carrega uma série de possibilidades em seu desenvolvimento. Precisa de atenção e foco. As regras são compreendidas e a criança se envolve voluntariamente nesse desafio. Quanto maior o número de participantes, mais difícil tende a ficar a conclusão da contagem. As crianças levaram um certo tempo para cumprir a meta de chegar ao número final. Duas crianças repetiram o mesmo número foi a regra mais infringida, principalmente no começo.

Perguntados sobre o motivo de realizarem essa atividade, as crianças responderam, de forma geral, que era para saber quantos estavam ali e para saber se sabiam contar. Dialogando com o professor, também compreenderam que o jogo ajudava a saber esperar para fazer algo no tempo mais adequado.

Para as colaboradoras, esse jogo exige um pouco mais de concentração, agilidade e raciocínio lógico rápido. Demonstrou que algumas crianças se apresentavam ansiosas, por isso muitos acabavam falando os numerais ao mesmo tempo. Uma professora até chegou a pensar que eles não iriam conseguir finalizar o jogo. Outra professora apontou que, durante esse jogo teatral, foi possível perceber o quanto é importante o professor ter esse conhecimento técnico dos jogos teatrais, pois nas aulas presenciais há muitos momentos conflitantes, as aulas acabam sendo exaustivas, e com as técnicas de jogos teatrais, esses momentos poderiam ser minimizados.

Imagens referentes ao jogo 1 “Contagem”:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 16 – Jogos teatrais - Caminhadas no espaço:

Caminhadas no espaço

Para esse jogo, o professor pediu para as crianças reconhecerem seus espaços de segurança, olhando em sua volta (o piso estava demarcado e cada um tinha cerca de 2m por 4m de dimensão). Depois pediu para as crianças andarem dentro de seu espaço, explorando e fazendo movimentos desordenados de circulação. A seguir que andassem de forma mais rápida, sem correr. Após, de forma mais lenta. Pediu para andarem de lado, de “marcha ré”. Sempre alertando para os cuidados. Pediu para ocuparem e controlarem seus espaços.

Os alunos se envolveram divertidamente nas atividades propostas, alguns com excesso de euforia e outros mais moderados. O professor pode analisar os movimentos motores e a percepção que cada criança tinha diante de cada instrução, percebendo se reconheciam e como se portavam com as indicações de movimentos, direções, ritmos e outras proposições do mediador.

Para as colaboradoras, os alunos se envolveram bem, tiveram uma participação ativa. Alguns alunos apresentaram dificuldade em acompanhar, compreender e realizar o exercício. Perceberam que trabalhar essa atividade em sala de aula permite o desenvolvimento da concentração, lateralidade, percepção, estimula a memória e o ritmo dos alunos, além da coordenação motora, atenção e tomada de decisão, habilidades essas que consideram tão importantes no processo de alfabetização.

Imagens referentes ao jogo teatral “Caminhadas no espaço”:



Explorando os planos

Nesse jogo, como continuidade do anterior, e integrado a ele, o professor pediu para as crianças explorarem seus planos de movimento, falou que todos já estavam caminhando no “plano alto”, pois estavam em pé naquele momento. Depois pediu para as crianças flexionarem os joelhos e dobrarem levemente a coluna, como se estivessem levemente abaixados. Disse que esse era o “plano médio”. E pediu que se movimentassem em seus espaços no “plano médio” explorando a variação de velocidades, sem correr. O professor realizou todos os exercícios junto com as crianças. A seguir o professor se abaixou e ficou com os joelhos e mãos no chão, pediu para que as crianças fizessem o mesmo e falou que se tratava do “plano baixo”, em que poderiam se movimentar assim, com os pés e mão no chão ou, até mesmo, deitados, como se estivessem rastejando. Na sequência fizeram juntos todos esses movimentos.

Segundo as colaboradoras, houve boa participação dos alunos, alguns apresentaram maior timidez e vergonha na realização das atividades propostas, mas ainda assim realizavam alguns movimentos. Trabalhar essa atividade proporciona o desenvolvimento do raciocínio, lateralidade, coordenação motora e senso de espaço. Assim como no jogo anterior, todos se divertiram neste. Vendo seu professor também executar os movimentos, as crianças se sentem mais confiantes e envolvidas no processo. Interpretar a percepção das crianças quanto às instruções emitidas auxilia o professor a preparar suas aulas em diferentes componentes curriculares.

Imagens referentes ao jogo teatral “Explorando os planos”:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 17 – Jogos teatrais - Comunicar através de palavras:

Apresentação pessoal em duplas

Esse jogo foi realizado logo após o “Números rápidos”, pois o professor comentou a necessidade de todos se conhecerem, visto que estavam em isolamento e distanciamento social, sendo necessária uma apresentação. Como muitas crianças são tímidas, esta seria feita de outra forma e dividiu a turma em duplas. Cada aluno ficou de frente para outro colega. Posteriormente o professor pediu para que os alunos se apresentassem somente para seu colega da frente, dizendo seu nome e falando de três coisas que gostam de fazer. Terminada essa atividade, o professor pediu a atenção de todos os alunos e solicitou que, um a um, as crianças apresentassem o seu colega recém conhecido, falando o nome dele e as três coisas que ele gosta de fazer. Assim todos apresentaram seus colegas de duplas a turma toda.

Entendendo que cada pessoa gosta de ser reconhecida como ser humano que é, representada por seu nome próprio e não por um número de chamada, ou por nomes genéricos, como “criança” ou “aluno”, esse jogo facilita essa apresentação e a socialização entre todos. Algumas crianças demonstraram ser mais desinibidas, outras necessitaram da mediação do professor para desenvolver a atividade. Nesse momento o professor pode conhecer um pouco a respeito de quem é apresentado, mas, principalmente, de quem está apresentando o outro, pois sua fala demonstrará seu repertório cultural, visto que externará em sua enunciação termos que ele já carrega oriundos dos meios onde vive e viveu. Neste dia algumas crianças demonstraram, em uma primeira impressão, que possuem diferentes histórias de vida, diferentes graus de acompanhamento das famílias em seu linguajar corriqueiro, até com o uso de palavras chulas, o que é, certamente, fruto do ambiente em que vivem.

As colaboradoras entenderam a necessidade desse momento para trabalhar essa interação e socialização favorecendo o aprimoramento em seu desenvolvimento intelectual e social. Também que o jogo desenvolvido propiciou a escuta ativa, concentração, interação, socialização e memorização. Observaram que a timidez de algumas crianças exigiu uma mediação mais cuidadosa na condução e motivação aos estudantes, para que a aprendizagem fosse realmente significativa e prazerosa.

Imagens referentes ao jogo teatral “Apresentação pessoal em duplas”:



Jogo dos seis nomes (adaptado para três nomes)

Com a participação de todos os alunos sentados, o professor anunciou o nome do jogo e disse aos alunos que cada um iria falar três palavras que começassem com a mesma letra que inicia o seu nome. Primeiro perguntava o nome da criança, se a criança sabia qual letra que iniciava seu nome, se sabia o que era uma “letra” e, sempre instigando, pedia para as crianças pensarem esses nomes. A medida que os nomes iam surgindo, o professor questionava se todos sabiam o que era aquilo, para que servia, etc. Assim foi com todos. Algumas letras trouxeram maior dificuldade para os alunos, como o “h”, o “k” e o “q”, dos que se faziam presentes.

O processo durante esse jogo foi muito agradável para todos, pois, assim como citado pelas colaboradoras, as crianças se empolgam quando realizam atividades que envolvem seu nome, que não deixa de ser algo que só a elas pertence e que lhes foi dado por quem mais lhe ama. Conhecer e explorar seu nome e tudo que o integra é muito atrativo para os alfabetizandos e as associações que fazem nessa particularidade é rica em possibilidades de exploração por parte do professor. Com o tempo este jogo pode ser realizado pedindo-se que as crianças encontrem categorias de palavras que comecem com a letra inicial de seu nome ou a última, ou qualquer outra que o componha. Enfim, pode-se variar conforme o professor e a criança desejarem. Em alguns casos foi necessária a mediação do professor, pois algumas crianças não conseguiam lembrar de todas as palavras solicitadas.

Imagens referentes ao jogo teatral “Jogo dos seis nomes (adaptado para três nomes)”:



Jogo dos seis nomes (adaptado para três nomes e com utilização do alfabeto móvel)

Este jogo foi realizado com a turma que tem predomínio de alunos do primeiro ano. O professor solicitou aos alunos para que se sentassem e ficassem voltados para ele, a fim de verem o que estava mostrando. O professor tinha uma sacola com fichas dentro, cada ficha tinha uma letra desenhada. Um a um, os alunos se ofereciam para participar. O professor então tirava uma ficha da sacola e mostrava para todos, pedindo para que identificassem a letra que estava ali. O aluno que estava jogando era provocado a encontrar três palavras que começassem com aquela letra. Após as respostas e compartilhamentos com a plateia, o professor passava para outro aluno jogar. A cada mudança de aluno o professor alterava sua solicitação, pedindo para falarem três frutas (ou alimentos em geral), ou três animais, etc. O professor aproveitava o surgimento das palavras para falar sobre elas, perguntando se todos conheciam, o que eram, para que serviam, entre outros.

Foi um jogo que proporcionou ao professor perceber o quanto as crianças conheciam a respeito do alfabeto, até mesmo porque estavam realizando atividades remotas, sem acompanhamento presencial. Além disso, pode aproveitar para apresentar novas palavras, sempre contextualizando adequadamente a realidade de cada uma. O professor pode criar estratégias de apresentação das letras, mostrando sua função, apresentando o som das mesmas e exemplificando palavras nas quais elas estão presentes, porém sempre associando essa atividade ao contexto em que a criança vive e sempre se certificando que a criança entenda que essa palavra é a representação escrita de algo.

Imagens referentes ao jogo teatral “Jogo dos seis nomes (adaptado para três nomes e com utilização do alfabeto móvel)”:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 18 – Jogos teatrais - Jogos de estímulo múltiplo:

Memória e objetos geométricos.

Neste jogo, o professor pediu para que os alunos se voltassem para o centro e dispôs um tecido no chão, sobre este ele distribuiu diversos objetos. Na sequência pediu para que as crianças observassem atentamente todos os objetos que estavam sobre o tecido. Após alguns poucos minutos o professor cobriu todos os objetos com outro tecido, deixando-os escondidos. A seguir perguntou para as crianças quais objetos elas lembravam de ter visto, citando os que conheciam e descrevendo os que não conheciam. As crianças revelaram suas

lembranças, primeiro aleatoriamente, depois uma a uma. Na sequência o professor descobriu os objetos, removendo o tecido. Então o professor recapitulou com os alunos os objetos por eles lembrados, aprofundando as características de cada um, falando sobre sua forma, cor, textura, utilidade, peso, composição, entre outros. Depois o professor e as crianças passaram a conversar sobre os objetos que eram desconhecidos deles, seguindo a mesma dinâmica. Por exemplo, um aluno perguntou o que era determinado objeto (uma cabaça). O professor perguntou se algum aluno conhecia e, com a negativa, o professor descreveu o objeto e suas utilidades, falando que serve de chocalho, pode ser feito artesanato dele, após cortado num sentido pode servir de tigela ou cuia para chimarrão, se cortado em outro sentido pode ser feita uma viola. Falou da forma, do peso, da textura, as cores mais comuns, sua origem, etc. Dentre os demais objetos dispostos no tecido estavam: tampinha, dado, rolo, bolsa, cinto, fita, escova de cabelo, bola, fone de ouvido, argola, caixinha, chaveiro, porta trecos, caneta, lápis, ponta de secador de cabelo, agenda, rolhas, caixa de lápis de cor, parte de garrafa pet, lanterna e fita métrica.

Para as professoras colaboradoras foi uma oportunidade para apresentar uma grande variedade de novos objetos para as crianças, assim como de falar sobre eles e descobrir o quanto cada criança sabia de cada um. Foi uma atividade com grande interação entre os alunos, todos participaram. A atividade ocorreu de forma interdisciplinar, português, matemática e geografia, trabalhando as formas geométricas, estimulando a memória e o conhecimento dos objetos. Os alunos identificaram bem vários objetos e as formas geométricas contidas nos mesmos. Apresentaram maior dificuldade para reconhecer as formas geométricas do espaço físico escolar. Na sequência o professor orientou que eles olhassem com atenção nas paredes, janelas, portas e em outros espaços, para tentarem identificar alguma forma geométrica nesse momento eles começaram a perceber as formas geométricas no espaço físico escolar. Uma delas, porém (nas fotos finais), desligou-se da atividade coletiva e concentrou-se em um objeto que não estava entre os envolvidos no jogo. Ele pegou um dos cones, que estavam servindo para sinalizar os espaços de segurança, e passou a ressignificar sua utilidade, tornando-o outros objetos conforme sua imaginação desejava. Ele estava jogando, transformando aquele instrumento naquilo que ele bem entendesse.

Imagens referentes ao jogo teatral “Jogos de estímulo múltiplo. Memória e objetos geométricos”:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 19 – Jogos teatrais - Jogos de espelho:

Espelho

Neste jogo, o professor distribuiu a turma em duplas, um de frente para o outro, dentro de seus espaços de distanciamento. Depois orientou a atividade de modo que um aluno seria o espelho e o outro deveria fazer movimentos de sua rotina em frente a esse espelho. O espelho deveria refletir os movimentos da mesma maneira que o outro colega estivesse executando. Depois eles trocaram os papéis.

Aparentemente pode aparentar ser um jogo simples, sem potencialidades que poderiam agregar para as crianças, porém este jogo é mais profundo. O ato de refletir e ver no outro o seu reflexo nos remete a pensar na alteridade, ou seja, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, com interação e dialogia. Não se trata de imitação, mas de uma reflexão espontânea. Os movimentos executados pelo jogador que é espelhado são inesperados e únicos, pois não se repetirão. Da mesma forma como a reação de quem espelha. Essa dialogia só acontece nesse momento e dessa forma. Enquanto as crianças jogavam percebemos intencionalidades diferentes, enquanto uns queriam executar os movimentos de forma lenta, para serem bem espelhados, outros já demonstravam querer surpreender e causar erro no seu espelho. Conhecer as particularidades de cada criança auxilia a melhor trabalhar com elas. Nas falas das crianças, destacamos uma que nos faz pensar além do jogo, quando ela disse “eu não sou assim”, ou seja, não gostou da forma como foi espelhada. O que ela poderia ter visto? Um espelhamento propositalmente incoerente ou uma representação não aceita de si própria? Muita a se pensar a respeito.

Para as colaboradoras esse jogo foi muito interessante, pois através da mímica pode ser trabalhado as percepções visuais, concentração e coordenação motora, foi possível também trabalhar o sentimento de empatia. A interação ocorreu através de gestos e movimentos que refletiam o espelho. Os jogos teatrais são jogos que exigem atenção e concentração dos participantes, fazendo com que o aluno aprenda a ter esse alto controle emocional e segurança para desenvolver e superar os desafios que surgirem no dia a dia em sala de aula, no ambiente escolar e no meio social e cultural.

Imagens referentes ao jogo teatral “Espelho”:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 20 – Jogos teatrais – Desenvolvendo material:

Construindo uma história conhecida

Com todos sentados, o professor introduziu o jogo de contação de história conhecida coletivamente. Como requer um conhecimento prévio de todos a respeito da mesma história, mesmo que contada em versões diferentes, não seria feito nesse momento. Apenas o professor iria explicar como acontece o jogo e que, em outro momento, o professor regente irá fazer a atividade. Falou que consiste em contar a mesma história com a participação de todas as crianças, que cada um iria ajudando na medida em que lembrasse das partes da história. Os alunos citaram vários exemplos de estórias conhecidas e se comprometeram a ler (ou ouvir) para jogarem.

Foi um momento de apresentação de um jogo que seria realizado nos dias seguintes, conforme explicado no resumo da atividade. O professor aproveitou o momento para descobrir quais as leituras já haviam sido realizadas para/pelas crianças, de clássicos ou não. As crianças relataram sua experiência de leitor/ouvinte, em que pode ser apurado que um número muito pequeno recebe qualquer incentivo de leitura em casa. A partir deste diagnóstico, pode-se criar estratégias para jogos seguintes e para criar mecanismos de incentivo à leitura,

envolvendo as famílias.

Imagens referentes ao jogo teatral “Construindo uma história conhecida”:



Construindo uma história inventada

O professor anunciou o jogo e disse que gostaria de ouvir uma história que fosse inventada e com a participação de todos. Pediu que cada um contasse uma parte da história e, até usassem sua imaginação para criar e sonhar como quisessem. Poderiam fazer movimentos para representar a situação, se assim quisessem. Nos primeiros exemplos o professor iniciava a contação, surgindo histórias como:

- Eu fui pescar, subi no meu barco e entrei no rio (professor)”... daí joguei a isca na água.. daí começou a puxar... puxava muito pesado... daí eu puxei a linha... daí não era um peixe e sim um pneu.

- Eu entrei no mar e o mar começou a me levar para dentro e me levar para fora, e me levar para dentro e para fora, até ficar fora... então eu estava molhado e me rolei na areia e fiquei igual um bife a milanesa (professor)... então eu me sacudi... e daí eu fiquei com fome... e daí eu vi um homem vendendo picolé... e eu não tinha dinheiro... e eu pedi fiado... e ele não vendeu... e eu fiquei com fome... então fui para casa (professor).

- Entrei em uma floresta assustadora (professor)... e ouvi um lobo... como faz o lobo? (professor) ... auuuuuuuu... e saí correndo e caí em um buraco... que tinha cobra... e borboleta... daí veio um caçador... caçador de que? (professor)... de lobo... daí me tirou do buraco... com corda... daí fui para casa.

Depois comentaram a respeito da história e do que estavam pensando, além de tudo que surgiu nas falas de todos.

Observamos que neste jogo o professor conseguiu estabelecer uma conexão com a turma e fazer com que todos participassem de alguma maneira da construção das histórias, cada um do seu jeito. Identificamos facilmente os que já tem uma imaginação mais a florada, provavelmente fruto de leituras ou conversas compartilhadas em seu ambiente. Surgiram muitas situações e termos para que o professor pudesse trabalhar de forma compartilhada com todos. Foi notório também que algumas crianças tinham mais ferramentas para dar continuidade em determinadas situações do que em outras, por exemplo, quem já pescou falava mais no momento da pescaria, diferentemente de quem nunca foi a uma praia e não tinha tanto argumento para se manifestar. Nessa ocasião, por meio da mediação do professor, todos podem ir e conhecer todos os lugares, dando voz para as crianças apresentarem seus locais conhecidos aos outros e assim por diante. **As colaboradoras destacaram que foi maravilhoso ver o entusiasmo das crianças dando continuidades na história com sua própria criatividade, assim como foi impressionante ver a capacidade de criação dos alunos e a oralidade, interação e socialização com a história, cada um com sua versão.**

Imagens referentes ao jogo teatral “Construindo uma história inventada”:



Construindo uma história a partir dos jogos com substância

Neste jogo o professor instrui os alunos a formarem duplas, sempre respeitando o espaço de segurança. Falou

que cada dupla iria demonstrar um jogo com elementos criados a partir da substância do espaço e realizar ações relacionadas. Enquanto a dupla se apresentasse os demais ficavam como plateia, para posterior participação ativa. A primeira dupla representou a disputa de um cabo de guerra. A segunda dupla representou um jogo de peteca e a terceira dupla apresentou um jogo de vôlei. A plateia era provocada pelo mediador e, mais do que construir uma sentença, os alunos eram instigados a irem além, ampliando o seu texto oral em razão de todos os jogos apresentados.

O estar fazendo algo, usando um objeto imaginário, criado a partir de uma substância espacial, torna divertido o ato em si. A proposta de dar a criança a possibilidade de fazer algo que nunca vivenciou em segurança é instigante, para mediador e jogadores. Além disso, a possibilidade de executar esse jogo em grupo, dividindo as ações com outros colegas, estando em sintonia, também é um desafio de socialização para as crianças. **Para as colaboradoras, os alunos apresentaram boa participação e desenvolveram bem a atividade do jogo substância no espaço, desenvolvendo sua imaginação com objetos imaginários, despertaram a imaginação e apresentaram controle da coordenação motora e o controle de suas ideias, sendo um ótimo jogo para ser desenvolvido no ensino presencial, proporciona a interação dos alunos e desenvolve a coletividade.**

Imagens referentes ao jogo teatral “Construindo uma estória a partir dos jogos com substância”:



Relatando um incidente acrescentando colorido

Para este jogo o professor deixou os alunos à vontade para sentarem. Falou o nome do jogo e depois pediu para as crianças falarem as cores das roupas que estavam vestindo, as dos colegas e de alguns objetos integrantes do ambiente. A seguir instruiu a atividade, dizendo que seriam criadas algumas situações e depois deveriam ser acrescentadas cores a esses objetos. O professor deu o seguinte exemplo:

Situação original:

- Saí de minha casa e fui de bicicleta para a escola.

Situação transformada:

- Saí de minha casa azul e fui de bicicleta verde para a escola amarela.

Na sequência o professor criou outras situações e pediu para os alunos, individualmente, acrescentarem as cores que quisessem. Depois foram formadas duplas e o jogo foi desenvolvido entre eles, um criando a frase e o outro repetindo acrescentando cores. Depois se alternavam entre si no jogo.

De acordo com as colaboradoras, esse jogo apresentou uma boa participação dos alunos, estimulando os mesmos a aplicarem as cores nas frases. Acrescentam que, trabalhar esse jogo as surpreendeu, tendo em vista a idade dos alunos e eles construíram frases e ainda reformularam as frases incluindo cores. Esse jogo desenvolveu muito a oralidade dos alunos, a concentração e o conhecimento das cores e aplicação de situações do seu cotidiano, proporcionou maior interação e socialização entre eles.

Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 21 – Jogos teatrais – Jogos sensoriais:

Três mudanças

O professor orientou para que as crianças ficassem em duplas, um de frente par o outro, dentro de seus espaços. Pediu para que cada criança observasse atentamente seu colega, percebendo cada detalhe de seu corpo

e roupa. Depois pediu para que as crianças virassem de costas um para o outro e não olhassem para trás. Em seguida orientou para que cada um mudasse algum detalhe em seu corpo ou roupa, por menor que fosse. Feito isso o professor pediu para que os alunos voltassem a posição inicial, de frente um para o outro, e tentassem descobrir qual mudança havia sido realizada no visual do seu colega.

As crianças se divertiram muito nesse jogo. Repetiram várias vezes. Vários pontos foram destacados pelas colaboradoras, como interação, atenção, concentração, percepção, lateralidade, oralidade e memória. Durante as observações, constatamos um pouco de dificuldade das crianças em nomearem as mudanças que eles identificaram, tanto para citar algum objeto como para localizar no corpo do colega o local da mudança. Percebemos a possibilidade de trabalhar uma leitura visual a partir do corpo do observado e de todos os objetos que ele carrega, bem como com eventual mudança de gestualidade, que caracterizasse mudança de humor.

Imagens referentes ao jogo teatral “Três mudanças”:



Vou para a Lua

O professor, nesse jogo, disse que seria criada uma situação em que todos os alunos iriam para a Lua e poderiam levar um objeto qualquer em um baú. O professor exemplificou, dizendo que o primeiro a falar poderia dizer:

- Vou para a Lua e levarei um baú com um bolo. (o aluno escolhe o objeto)

O aluno seguinte fala:

- Vou para a Lua e levarei um baú com um “bolo” e uma bola. (escolhe outro objeto)

Os alunos então jogaram:

- Vou para a Lua e levarei um baú com uma boneca dentro.

- Vou para a Lua e levarei um baú com uma boneca e um uva dentro.

- Vou para a Lua e levarei um baú com uma boneca, uma uva e uma bola dentro.

- Vou para a Lua e levarei um baú com uma boneca, uma uva, uma bola e um “bebê reborn” dentro.

Neste momento houve algum questionamento por parte dos meninos, que não sabiam o que a colega tinha dito. Ela então explicou que era uma boneca parecida com bebê. O professor aproveitou a oportunidade para aprofundar as discussões sobre a atividade.

O jogo proporcionou conhecer as preferências das crianças, reveladas nos objetos que elas levariam para a Lua. A conversação coletiva, mediada pelo professor, permitiu os esclarecimentos imediatos sobre cada novo objeto que surgia, quando não era de conhecimento geral. Algumas crianças mergulharam de cabeça no jogo, como no exemplo da primeira foto, quando o menino fazia de conta que estava acionando os botões de controle de sua nave espacial, que o levaria para a Lua, sem que o professor tivesse sugerido. Esse jogo pode ser realizado em qualquer local e com muitas variáveis, como, por exemplo, pedir que levem para a Lua determinadas categorias de objetos, como frutas, animais, livros, etc. Enfim, pode-se valer da imaginação e realizar infundadas viagens para a Lua, levando e trazendo qualquer coisa e, nessas andanças, trabalhando de forma prazerosa qualquer assunto.

Imagens referentes ao jogo teatral “Vou para a Lua”:



Ouvindo o ambiente

Para esse jogo o professor pediu para que os alunos deitassem, na posição que quisessem. Pediu que ficassem calmos, em silêncio e fechassem os olhos. A seguir o professor pediu para que os alunos identificassem o máximo de sons que percebessem, mas ainda sem falar. Somente ouvir. Depois o professor passou a reproduzir um áudio com alguns sons da natureza, como água no rio, cachoeira, chuva, vento, trovão, pássaros, entre outros. Depois desligou o som e pediu para que os alunos abrissem os olhos e sentassem calmamente. A seguir o professor pediu para os alunos, um a um, relatarem os sons que perceberam enquanto estavam com os olhos fechados. A cada descrição eram feitos comentários a respeito. Os alunos citaram sons do ambiente próximo e os reproduzidos em áudio, como: Conversa de pessoas, carros passando, pássaros, cachorro latindo, batidas, avião passando, água, chuva, vento, mar, tempestade, entre outros.

Foi um jogo que proporcionou uma vivência que nenhuma criança participante havia experimentado. A tentativa de focar toda a atenção delas para sua audição e interpretação do máximo de sons que conseguissem, deixou elas muito curiosas e sentindo-se desafiadas. A leitura do que estava acontecendo por meio somente do que podiam ouvir, a tentativa de interpretar sons desconhecidos, a capacidade de memorizar e também o desafio de reproduzir um som desconhecido para que o professor pudesse revelar foi muito instigante. Quando abriram os olhos e foram socializar tudo entre colegas e mediador, o processo revelou a possibilidade de trabalhar inúmeras construções por meio desse sentido. Em suas falas, as crianças revelaram, com suas palavras, praticamente todos os sons perceptíveis, tanto do ambiente quanto dos reproduzidos. Na socialização, todos puderam conhecer cada som perceptível.

Imagens referentes ao jogo teatral “Ouvindo o ambiente”:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 22 – Jogos teatrais – Jogos de movimentos rítmicos:

Jogos de movimentos rítmicos

Nesse jogo, o professor pediu para os alunos, dentro de seus espaços de segurança, se movimentarem

seguindo as instruções como: *Caminhem por seus espaços... Andem de um lado para o outro... Atravessem seus espaços na diagonal... Andem de um lado para o outro na distância mais curta, contem quantos passos deu... Agora na distância mais longa, contem quantos passos deu... Atravessem seus espaços na diagonal, contem os passos... Agora andem mais rápido, aumentando a velocidade aos poucos, sem correr... Vão diminuindo agora, devagar... Diminuem mais, mais, mais... Até andarem em câmera lenta, olhem para professor... Depois o professor explorou comandos como estes em planos diferentes, em velocidades diferentes. É um jogo que apresenta semelhanças com o “Caminhadas no espaço”, com algumas variações, tendo sido realizado logo após este.*

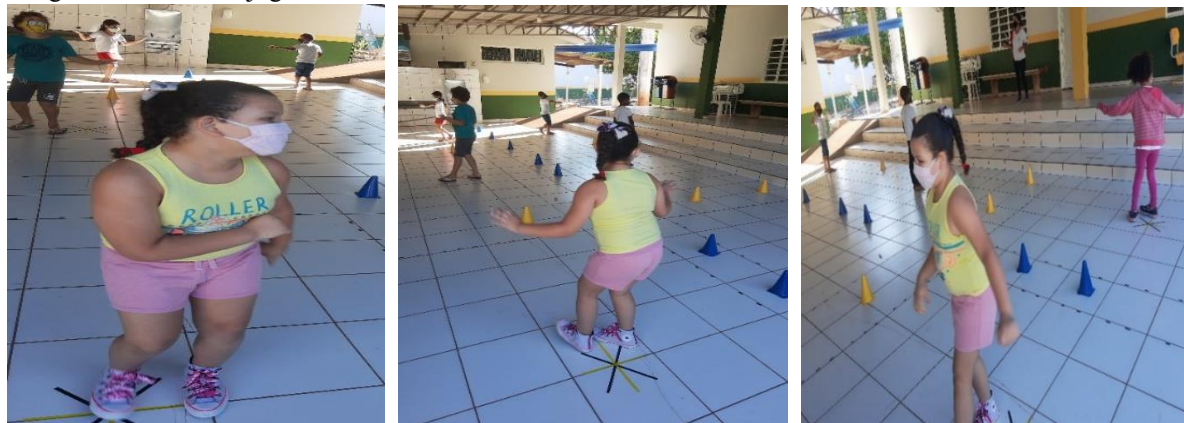
Para as colaboradoras, o jogo teve boa participação dos alunos, alguns apresentaram mais vergonha na realização das atividades, desenvolvendo apenas os exercícios em que se sentiam seguros. O desenvolvimento desse exercício, acompanhado dos demais, permite que o aluno desenvolva suas emoções e habilidades, sua segurança e confiança, assim como para trabalhar as habilidades de coordenação motora, atenção e lateralidade, com os comandos dados aos alunos no processo de caminhar.

Movimento rítmico com música

Para esse jogo o professor pediu aos alunos que ficassem em pé em seus espaços de segurança, que lembrassem de jogos anteriores sobre movimentos do corpo e planos. Depois disse que iria colocar uma música e os alunos poderiam se movimentar, dentro de seus espaços de segurança, utilizando todos os movimentos e gestos que já tinham usado, porém, tentando seguir o ritmo e as orientações da música. Foi utilizada a música “Estátua”, de autoria de Graciela Beatriz Carballo, Ary Dias Sperling e Vanessa Nunez Alves, interpretada por Xuxa.

Mais uma vez percebemos nas crianças o prazer em desenvolver atividades corporais, movimentarem-se, gesticularem, interagirem entre si e com o ambiente, movidos pela música e instruções do mediador. Notamos que sentiram falta de poder se aproximar e quem sabe tocar nos colegas, o que estavam impedidos por força das circunstâncias. Algumas crianças se soltaram mais, outras nem tanto e, também, uma criança não quis participar, disse que “não gostava”. Uma outra criança disse que deveriam fazer isso todos os dias quando voltassem para a escola. As colaboradoras também destacaram a oportunidade de trabalhar a escuta ativa, concentração, coordenação motora e socialização.

Imagens referentes ao jogo teatral “Movimento rítmico com música”:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 23 – Jogos teatrais – Jogos de transformação:

Substância do espaço

Inicialmente o professor pediu atenção dos alunos aos seus movimentos com as mãos. Ele levantou e esticou os braços postando suas mãos diante de sua cabeça, com uma distância de cerca de 40 cm entre as mãos, com as palmas destas voltadas uma para a outra. Em seguida perguntou para os alunos o que eles estavam vendo entre as mãos do professor. Após olhares espantosos começaram a responder algo como “nada”, “ar”, “vento”. O professor então movimentou suas mãos como se envolvesse algo esférico, então alguns alunos disseram algo como “massa”, “não é nada”, “oxigênio”. Então o professor fez um movimento soltando um dos braços ao lado do seu corpo e o outro, na mesma posição, ficou com a palma da mão voltada para cima, depois virou a palma da mão em direção ao chão e movimentou repetidamente para cima e para baixo. Então surgiu o coro dos alunos

dizendo “é uma bola”, “bola de baquete”, “basquete”. Logo o professor perguntou se eles estavam vendo a bola, e eles responderam “não, mas é bola”, “estamos imaginando”, “é bola invisível”. O professor completou contribuindo que entre suas mãos tinha uma substância do espaço e que ele poderia transformar essa substância no que ele quisesse. Seguiram-se comentários entre as crianças.

Foi uma atividade bastante instigante e desafiadora para as crianças. Inicialmente despertou a curiosidade e a seguir aflorou a imaginação de cada um. Enquanto o professor manipulava a “substância espacial” as crianças, em seu brincar de faz de conta individual, viam materializar-se objetos ali inexistentes fisicamente. Foi um momento em que o professor pode também identificar se as crianças conheciam aquele objeto, se lhe havia sido apresentado historicamente. Constatamos que é um jogo muito útil e que o professor pode valer-se dele para apresentar qualquer objeto para as crianças, assim como pedir que elas apresentem objetos a partir de suas manipulações da substância espacial.

As colaboradoras apontaram, também, que esse jogo aguça a curiosidade das crianças, desenvolvendo o cognitivo e o raciocínio lógico e interação uns com os outros, na tentativa de acertar e criar a substância, sendo possível desenvolver em sala de aula conteúdos de diversos componentes curriculares para trabalhando de forma lúdica com as crianças.

Imagens referentes ao jogo teatral “Substância do espaço”:



Moldando o espaço

Após o jogo da substância espacial, o professor dividiu a turma em duplas, pedindo que um ficasse de frente para o outro, o mais afastados possível, mas dentro de seu espaço de segurança. Depois o professor pediu que as duplas criassem objetos a partir da substância do espaço e jogassem com eles. Surgiram, então, jogos de basquete, vôlei, ping pong e futebol, sendo formadas a partir da substância do espaço as raquetes, redes, mesas, cestas, bolas, etc. Os alunos se divertiram muito, inclusive criaram sons relativos aos seus esportes.

Como citaram as colaboradoras, as crianças exerceram todo o protagonismo nesse jogo, ficando totalmente livres para criarem seus objetos, manipularem estes e se aventurarem na divertida viagem da imaginação. Os alunos se sentiram muito à vontade para, posteriormente, falarem a respeito de suas criações e aprofundarem suas explicações acerca das suas atitudes, compartilhando com os demais colegas. Esse jogo pode ser também realizado com plateia, que faria a leitura visual como um todo e posterior transcrição.

Imagens referentes ao jogo teatral “Moldando o espaço”:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 24 – Jogos teatrais – Jogos como parte de um todo:

Jogos como parte de um todo/Atividade (o que)

Neste jogo o professor pediu para que os participantes se voltassem para o centro, para que todos pudessem se ver. Depois disse que as atividades seriam realizadas em duplas, porém cada um em seu espaço de segurança. Cada dupla receberia uma instrução para demonstrar com seus corpos, através de gestos e movimentos, uma determinada atividade. A primeira dupla recebeu a instrução para demonstrar a criação de um jardim. A seguir uma das crianças iniciou representando como se estivesse fazendo um buraco, semeando, tapando o buraco e regando. A segunda criança fez movimentos de limpeza do espaço e de crescimento da árvore. Logo foi pedido para a plateia comentar, provocando as crianças sobre o que foi demonstrado. No começo as crianças falavam palavras soltas, como “buraco”, “cavando”, “planta”, “semente”, “batendo no chão”, “molhando”, “limpando”, “enxada”, “crescendo”, “árvore”, e algumas com pouca relação com o demonstrado também. Mediados pelo professor, os alunos foram juntando suas observações até formularem o seguinte “As crianças plantaram uma árvore, cuidaram dela e ela cresceu.”

A segunda dupla a se apresentar passou a demonstrar movimentos segurando uma substância do espaço por eles criada, logo identificada pela plateia como uma bola de basquete. O professor então pediu para a plateia relatar o que viu e, mais uma vez falaram palavras como “bola” e “basquete”. O professor então começou a provocar as crianças perguntando como elas sabiam que era uma bola de basquete, recebendo como resposta que identificaram os gestos de quicar a arremessar a bola de basquete. Então o professor disse para eles contarem o que viram, como se estivessem contando ao chegar em casa. Um aluno falou “jogando baquete”, outro disse “eles estavam jogando basquete”. O professor então provocou para que relatassem mais, perguntando quem estava jogando e onde. Uma criança disse que não sabia o nome deles (devido à pandemia estavam nos primeiros encontros presenciais), então o professor perguntou como poderia se referir a eles se não soubesse o nome. Outra criança respondeu “a menina e o menino”. O professor perguntou como reconhecer eles e outra criança respondeu “ele está de uniforme da escola e ela com a roupa (descreveu toda a roupa)”. O professor seguiu perguntando onde eles estão jogando, se está chovendo e uma criança respondeu “na escola, tem Sol”. Após longas observações as crianças criaram algo como “A menina e o menino estavam jogando basquete no refeitório da escola. Ele estava de uniforme e ela de calças rosa e blusa listada. O dia estava lindo”.

Na terceira dupla a se apresentar, uma das crianças requisitou mais um componente, pois eles tinham de demonstrar que estavam batendo e pulando corda. Logo precisavam de dois para bater e um para pular no centro. Essa atividade foi bastante desafiadora para a condução do professor, pois uma das crianças, que seguraria um dos lados da corda, possui uma deficiência mental leve e, neste jogo, demonstrou movimentos que em nada tinham relação com bater corda. A cena ficou assim desenhada: uma criança batendo corda de um lado, outra criança pulando ao centro e essa terceira criança deitada e rodando no chão. O professor conduziu a atividade até o final, respeitando a atitude da criança e pedindo para que as outras assim o fizessem também. Ao final, como aconteceu com as duplas anteriores, a plateia fez suas considerações, compreendendo e aceitando o colega da maneira como ele é. Boas conversas surgiram nesse momento.

A partir da realização deste jogo, muitas observações foram destacadas e utilizadas para desenvolvimento do trabalho do professor. Além da interação entre as crianças participantes com o professor, também a plateia participou efetivamente. Foi notório que as demonstrações das crianças estão relacionadas com seu conhecimento prévio de mundo e sociedade como, por exemplo, na representação da criação de um jardim, a menina demonstrou detalhes que só quem já presenciou sabe como fazer e, de fato, a casa dela é cheia de plantas

e flores, inclusive nas calçadas externas. As representações do jogo de basquete, com os movimentos semelhantes aos realizados pelos jogadores provavelmente foram criados a partir de partidas vistas em telas, porém já conhecidas por eles. O pular corda, com colegas batendo nas extremidades, foi novidade para um menino, que não chegou a frequentar a escola presencialmente e, em sua casa, não teve essa vivência. A oportunidade de praticar qualquer ação, estar em qualquer lugar e ser quem quiser, pode ser favorecida nesse jogo por meio da mediação adequada do professor. Além da possibilidade de apresentar novos contextos culturais para a criança durante o jogo, posteriormente pode-se dar continuidade no momento da participação da plateia, a qual faz a leitura visual dos corpos, movimentos e cria relatos que podem ser escritos pelo aluno, ou pelo professor, caso a criança ainda não saiba. Nesse dia as crianças somente relataram verbalmente, porém com riqueza de detalhes e, com estímulo do professor, aprofundaram suas observações e criaram verdadeiras histórias. **Uma colaboradora destacou também a possibilidade de identificar as dificuldades dos alunos e de trabalhar a inclusão e aceitação das diferenças entre eles, além de trabalhar a imaginação das crianças, estimular a criatividade dos mesmos e compreender como eles visualizam as cenas e criam as imagens em sua mente. As demonstrações de cada movimento foram ricas de detalhes.**

Imagens referentes ao jogo teatral “Jogos como parte de um todo/Atividade”:



Jogo como parte de um todo/Atividade (o que)

O professor desenvolveu esse jogo também com outro grupo de alunos e, nessa dinâmica, foram sorteadas: dançar, fazer compras, pular corda, comer, cozinhar e telefonar.

Pesquisador: As crianças nas imagens abaixo, estavam demonstrando, a sua maneira, as ações de pular corda, comer, dançar e telefonar, respectivamente.

Imagens referentes ao jogo teatral “Jogo como parte de um todo/Atividade (o que)”:



Jogos como parte de um todo/Profissão (Quem)

Para esse jogo o professor trouxe figuras com imagens de profissões em um recipiente. Os alunos foram convidados, um de cada vez, a irem à frente dos demais, como se fosse em um palco e representarem através de gestos e movimentos a profissão que estava na figura da qual ele havia sorteado. Depois de cada apresentação individual o professor discutia com todos a respeito da profissão demonstrada, sua importância para a sociedade, se conheciam algum profissional assim, etc. O professor também sempre falou sobre a questão de gênero, apontando que poderia ser qualquer um a ocupar aquela profissão, independente de quem estava representando na imagem. Neste jogo foram sorteados: policial, médico, bombeiro, faxineiro, cozinheiro e pedreiro.

Nas imagens abaixo apresentadas, referentes a esse jogo, as crianças estão demonstrando, com movimentos e gestos, as figuras que foram sorteadas para cada uma. O primeiro fez movimentos de um pedreiro ao representar que estava pegando tijolos com uma mão e com a outra ele assentava a massa, como se estivesse construindo um muro, ou parede. Na segunda imagem a criança representou que estava segurando uma mangueira e movimentando ela para cima e para baixo, como se fosse um bombeiro apagando um incêndio. O terceiro queria representar um policial e ficou o tempo todo imóvel somente observando. Assim como estes, as demais crianças também demonstravam as representações a partir do conhecimento que cada uma tinha a seu respeito. Após esses poucos segundos de cada representação, a plateia interagiu identificando as profissões. O mediador auxiliou quando houve dificuldade em identificar a profissão e aprofundou o conhecimento de todos a respeito da mesma. Para esse jogo, o professor pode também usar a palavra escrita no lugar da imagem. Com o tempo, pode deixar que a criança escolha a profissão (ou personagem) que queira representar, sem que nem o próprio mediador saiba o que é.

As colaboradoras identificaram que esse jogo proporcionou grande participação dos alunos, que desenvolveram bem a atividade proposta. Trabalhar esse jogo além da interação desperta o interesse dos alunos que estão na plateia, eles ficam instigados a descobrirem qual a profissão está sendo demonstrada e os alunos que estão demonstrando trabalham sua imaginação para realizar as cenas. Além de aprofundarem seus conhecimentos sobre as profissões.

Imagens referentes ao jogo teatral “Jogos como parte de um todo/Profissão (Quem)”:



Jogo como parte de um todo/Lugar (onde)

Com a mesma premissa do jogo anterior, a atenção foi voltada para o “lugar”, o qual estava representado nas figuras sorteadas para ser representado. Neste jogo foram sorteados: praia, supermercado, praça, floresta, escola e piscina. A proposta é a mesma do jogo anterior.

Nas imagens abaixo, a primeira criança está representando que está lendo, segura um livro e folheia o mesmo,

acompanhando com olhar atento, para dar a entender que estivesse em uma escola. A segunda criança demonstrou estar em um supermercado, pois representava empurrar um carrinho e colocar produtos nele. A terceira tentava demonstrar que estava em uma praça, brincando. A dinâmica seguiu a mesma do jogo anterior.

É possível identificar crianças com mais aptidão para a representação, porém isso não é importante, pois tudo faz parte de um processo. Também é notório que algumas crianças possuem um repertório histórico e cultural maior.

Imagens referentes ao jogo teatral “Jogo como parte de um todo/Lugar (onde)”:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 25 – Jogos teatrais – Onde, o que e o quem¹⁶:

Mostrando o Onde, o Que e o Quem. Por meio de figuras.

Neste jogo o professor disse para a turma que iriam fazer a leitura de uma situação a partir da observação sobre as representações criadas pelos alunos, com o auxílio de imagens gráficas. O professor apresentou três potes com papéis dentro e disse que em um dos potes tinham imagens de personagens (quem), em outro pote imagens de lugares (onde) e no terceiro pote imagens de ações (o que). O professor orientou que seriam chamados à frente três alunos, cada criança pegaria um papel de um dos potes. Somente elas saberiam o que estava no papel. Depois, simultaneamente, os três demonstrariam com gestos e movimentos a leitura que tinham feito da imagem em seu papel sorteado. Os demais alunos seriam a plateia naquele momento. Em uma situação uma criança pegou a imagem de um médico (quem), outra a imagem de alguém comendo (o que) e outra a de uma piscina (onde). O professor pediu para a plateia fazer a leitura do que viram e criarem um relato disso. Um a um eles foram descobrindo as representações, com certa facilidade, porém para juntar as representações em um contexto houve a necessidade da mediação do professor. Ao final chegaram a algo como “o médico estava comendo pipoca na piscina”. Inúmeras outras situações foram criadas nos exercícios seguintes. Entre as imagens usadas estavam:

Personagens (quem): Professor, gari, médico, cozinheiro, faxineiro, dentista, policial, pedreiro, agricultor, bailarino, músico, astronauta. Foi enfatizado para as crianças que qualquer gênero poderia exercer cada identidade apresentada.

Ações (o que): Lendo, comendo, dançando, dormindo, cortando cabelo, pulando corda, fazendo compras.

Lugares (onde): praia, floresta, praça, cinema, piscina, igreja, escola, faixa de pedestre.

Depois de já terem jogado “o que”, “o onde” e o “quem” de forma isolada, desta vez o jogo juntou todos. Com o passar do tempo e maior familiaridade com os jogos, as crianças se envolviam mais e estavam cada vez mais desinibidas. Tanto jogando como acompanhando na plateia, as crianças participaram ativamente. Todos fizeram questão de jogar. Na terceira imagem abaixo, a criança da direita representava “o quem”, no caso foi

¹⁶ Os termos “Onde”, “Quem” e “O Que” são usados como nomes na descrição de muitos jogos teatrais. Esses termos amplos e neutros são particularmente úteis na sala de aula. Os termos “cenário”, “personagem” e “ação de cena” limitam as discussões entre os jogadores à situação teatral. Usar os termos “Onde”, “Quem” e “O Que”, leva os jogadores a incluir o ambiente, o relacionamento e a atividade – a realidade cotidiana – na sua consideração sobre os problemas teatrais. (SPOLIN, 2008, p. 123).

“médico”, a criança no centro “o que”, no caso comer e a criança da esquerda “o onde”, no caso “piscina”. Esse jogo proporcionou muitas leituras visuais por parte da plateia. Com o acompanhamento do mediador, as crianças identificaram as representações e construíram uma sentença inicial que, após incentivos, foi crescendo até se tornar um pequeno texto. O professor pode dar continuidade a esse jogo pedindo para as crianças escreverem o que viram, ou relatarem para ele próprio escrever.

Imagens referentes ao jogo teatral “Mostrando o Onde, o Que e o Quem. Por meio de figuras”:



Quadro elaborado pelo pesquisador (2021).

QUADRO 26 – Jogos teatrais – Contação de histórias e teatro de histórias:

Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando: “O Corvo que quis imitar a águia”, de Jean de La Fontaine.

Para este jogo, a professora fez uso do livro clássico “O Corvo que quis imitar a águia”, de Jean de La Fontaine. Distribuindo personagens entre as crianças, em seus espaços de segurança, mantendo cuidado com distanciamento e toques, o professor instruiu que iria fazer a leitura da fábula enquanto os alunos iriam dramatizar as ações lidas. As crianças dramatizaram a sua maneira. Ao final, o professor discutiu com as crianças a moral da fábula e presenteou as crianças com livros, com o propósito de incentivar a leitura.

Nesse jogo a professora envolveu todas as crianças como personagens da fábula. Conforme o professor ia lendo, as crianças dramatizavam as cenas. Sendo a primeira vez que faziam essa atividade, alguns demoraram um pouco mais a se integrarem na proposta, mas com o desenrolar do jogo, todos se sentiram atraídos a isso. Percebemos novamente que quando a criança participa fazendo (não somente ouvindo) ela tende a se apropriar com mais facilidade daquilo que lhe é apresentado. **As colaboradoras destacaram o trabalho com a escuta ativa, concentração, criatividade, coordenação motora, interação e a oralidade.**

Imagens referentes ao jogo teatral “Contação de histórias e teatro de histórias”:





Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando: “O Patinho Feio”, de conto de Hans Christian Andersen.

Nesta atividade, as professoras inicialmente contaram a história do Patinho Feio, depois pediram para as crianças recontarem, da forma como lembravam. Nesse jogo os professores usaram objetos concretos. No primeiro momento os professores contaram a história e representavam as cenas através dos objetos. As crianças assistiram atentas. Depois foi a vez dos alunos representarem usando os objetos e integrando seus corpos como parte dos personagens. As crianças se divertiram e demonstraram nas suas montagens a mesma estrutura da história contada pelas professoras. Posteriormente esse jogo gerou novas atividades para desenvolvimento nas aulas. Para as crianças, jogar e brincar poderia ser a mesma coisa e, nessa atividade, brincaram muito.

As colaboradoras destacaram que os alunos gostaram da história, alguns alunos já conheciam a história. Eles prestaram atenção enquanto a professora contava e depois fizeram o reconto com suas palavras. Nessa atividade a professora trabalhou no concreto, com os patinhos e representação por imagens. Enquanto os alunos recontavam, eles faziam a representação com gestos e movimentos. Além disso, ressaltaram a possibilidade de trabalhar as habilidades de escuta ativa, percepção visual e a empatia, onde eles vivenciaram na prática os patinhos nadando, as imagens da família do patinho feio durante a leitura do livro.

Imagens referentes ao jogo teatral “Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando O Patinho Feio, de conto de Hans Christian Andersen”:



Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando: “Os Três Porquinhos”, a partir das crianças.

A professora contou a história junto com as crianças e, na medida em que as cenas aconteciam, as crianças dramatizavam, de acordo com sua própria vontade.

Professor e alunos jogaram divertidamente. A mediadora já estava impregnada de linguagens teatrais e mergulhou abertamente em performances muito interessantes. Vendo a professora envolvida, as crianças se doaram ainda mais no processo e participaram com muita intensidade desse jogo. Sendo uma história já conhecida dos alunos, a construção das cenas se deu quase que naturalmente. Os alunos tomaram a iniciativa de narrar as próximas cenas e atuaram com bastante entusiasmo. A partir desse jogo, também outras atividades forma desencadeadas para trabalhar nas aulas.

As professoras colaboradoras destacaram que alguns alunos já conheciam a história, mas a história contada possuía o texto um pouco diferente do convencional, sendo que os alunos foram surpreendidos com algumas cenas. Os alunos fizeram o reconto da história conforme o conhecimento que já tinham, cada aluno contou um trecho da história na forma conhecida. Também observaram que trabalhar essa história despertou diversos sentimentos nos alunos, possibilitou estimular a memória e a criatividade deles. Além disso, também foi possível trabalhar os conceitos de moradia, e as habilidades de coordenação motora e criatividade, pois os

estudantes foram dramatizando a história fazendo o gesto de como eles imaginam ser cada tipo de construção.

Imagens referentes ao jogo teatral “Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando Os Três Porquinhos, a partir das crianças”:



Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando: “O Ratinho do campo e o Ratinho da cidade”, uma fábula de Esopo adaptada por Sílvia Moral Ilustrado por Cecília Moreno.

A professora conduziu os jogadores a representarem os ratinhos da cidade e os ratinhos do campo. Conforme a dramatização acontecia, as crianças apresentavam seu repertório cultural para compor a história.

Cada aluno representou um personagem. As crianças já haviam recebido o texto dias antes, para que tomassem conhecimento da história. Neste jogo, o professor envolveu diversos aspectos inerentes aos espaços rural e urbano. Sempre que julgava necessário, o mediador interrompia a encenação para contextualizar todas as situações que surgiam. Este jogo gerou várias atividades não presenciais, apresentadas mais adiante.

Imagens referentes ao jogo teatral “Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando: O Ratinho do campo e o Ratinho da cidade”:



Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando: “Fogo no Céu”, de Mary França e Eliardo França.

A professora convidou as crianças a representarem “Fogo no Céu”. Conforme a dramatização acontecia, as crianças apresentavam seu repertório cultural para compor a história.

As crianças se envolveram totalmente no jogo. Por já terem lido a história antes, alguns compareceram no dia do encontro com figurino que julgavam conveniente para algum personagem. Este jogo também gerou várias atividades não presenciais, apresentadas mais adiante.

Para as colaboradoras, os alunos demonstraram interesse e gostaram da atividade. Teve alguns personagens em que os alunos apresentaram resistência para representar, foi necessário que o professor conversasse com eles e orientasse para que eles representassem. A atividade estimulou o trabalho coletivo, a oralidade e a atenção da sequência e percepção de atuar na sua vez. Essa atividade é uma ótima estratégia para trabalhar com as crianças a literatura infantil. Após a apresentação foi feita uma roda de conversa a respeito do tema a compreensão e emoções ocorridas no momento da dramatização. Todas expuseram suas ideias e pensamentos, teve aluno que disse: que era uma cena triste fogo no céu, outros ficaram com medo, é ruim fogo no céu, entre outros. Ocorreu um diálogo com orientações e esclarecimentos. Enfatizaram também que, ao final, ficou evidente a aprendizagem significativa sobre o perigo dos balões na mata e na cidade.

Imagens referentes ao jogo 4 “Contaçon de histórias e teatro de histórias. Utilizando Fogo no Céu”:



Contaçon de histórias e teatro de histórias. Utilizando: “Os bichos também sonham”, de Andrea Daher e Zaven Paré.

O professor conduziu jogo a partir do livro “Os bichos também sonham”. A medida em que mostrava as ilustrações, interagia com as crianças, para que elas dramatizassem as situações no livro contidas.

Observamos que alguns bichos não eram do conhecimento dos participantes e o mediador precisou caracterizar o animal para que as crianças tivessem alguma ideia do que representava. Um aspecto interessante chamou a atenção, as crianças reconheceram rapidamente o hipopótamo, porém a anta não, ou seja, animais da nossa fauna podem estar sendo pouco trabalhados em detrimento de espécies de outras regiões do mundo. Desse jogo surgiu uma montagem feita para trabalhar em sala com os animais da fauna brasileira e regional. A leitura teve boa participação e aceitação dos alunos, o tema gerou curiosidade nos alunos, eles queriam saber o sonho dos animais. Com a descrição do sonho os alunos descobriam de qual animal se tratava. A atividade estimulou o raciocínio dos alunos, a interação entre eles e o conhecimentos dos animais.

Imagens referentes ao jogo teatral “Contaçon de histórias e teatro de histórias. Utilizando Os bichos também sonham”:



5.4 Avaliação: a potência dos encontros presenciais com as crianças

Pudemos perceber que o caráter totalmente lúdico do jogo fez aflorar a imaginação das crianças que, incentivadas pelas professoras mediadoras, criaram situações muito interessantes em praticamente todos os momentos. De acordo com Barbosa e Gomes (2013) “a relação da criança com a cultura lúdica é adquirida e produzida através das interações sociais”, as quais ocorreram em todas as situações desenvolvidas e, ainda segundo esses autores essas interações permitem que ela “desenvolva várias competências que pode utilizar no momento da brincadeira, como a sua capacidade de imaginação, de fazer de conta e de socialização”.

A presença do brincar em todos os jogos teatrais atraiu naturalmente a atenção das crianças, as quais estavam carentes de compartilhar brincadeiras e brinquedos com outras crianças, devido a situação de pandemia. Para Gomes (2020), o brincar é uma atitude com

propósitos lúdico-recreativos, exercida por homens e animais filhotes, que envolve o ser brincante, que o brinquedo seria todo o material ou as coisas que se utilizam como objeto para brincar e que a brincadeira seria essa atividade simulada por nossa imaginação. Podemos então entender que o jogo teatral fez o papel de brinquedo e, com o envolvimento das crianças e professores, aflorou a imaginação, dando corpo a brincadeira.

As interações, claramente existentes nos jogos teatrais desenvolvidos com as crianças, foram caracterizadas pelos momentos de encontro e compartilhamento das ações que, apesar da necessidade de manter o distanciamento, ainda ocorreu com grande envolvimento de todos. Esse entrelaçamento de ações, em que participaram as crianças, os professores, o meio e as situações a serem desenvolvidas em função dos jogos teatrais, foi intensa e carregada de significação, visto a preocupação dos professores em fazer com que todas as atividades fizessem sentido e estivessem adequadas a realidade social e cultural dos alunos. Conforme Bakhtin (2003) a criação dos signos não ocorreu naturalmente, mas pela organização social, cultural e histórica dos grupos humanos e estes são usados reflexivamente como resultado do desenvolvimento dentro da interação dialógica.

A participação das professoras colaboradoras demonstrou seu comprometimento com a proposta desde sua preparação, por meio dos estudos dos pressupostos assumidos para a pesquisa, pelo engajamento cuidadoso na escolha dos jogos teatrais, pelo planejamento criterioso dos encontros, pela dedicação e envolvimento na condução dos momentos presenciais. Conforme Solovieva e Quintanar (2016), a mediação é caracterizada por Vygotsky pelo uso de símbolos e signos como instrumentos psicológicos (externo e interno) e pela existência da esfera da cultura como uma experiência humana geral, que é adquirida ativamente durante a vida em atividade compartilhada com o adulto. Na atuação das professoras na condução dos jogos teatrais, essa mediação ficou caracterizada plenamente, pois estes valeram-se da simbologia impregnada nas atividades e da sua experiência histórico e cultural enquanto adulto para, a partir também da experiência das crianças, usar as “instruções” nos jogos para promover apropriações de conhecimento.

Quando da vivência dos jogos teatrais, os participantes puderam experimentar ser o que não são, ou não poderiam ser naquele momento, ou o que gostariam de ser e até mesmo o que nunca imaginaram ser, tudo com a segurança e a adequada mediação do professor. Para Smolka (2019), ensinar e significar encontram-se na mesma raiz comum e nessa relação, podemos mobilizar com as crianças a memória do futuro, ampliando o olhar para acolher o ainda não conhecido. Smolka (2019), traz de Vygotsky o conceito de “vivência”, quando ele diz que “vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que

se vivencia [...] e por outro lado, como eu vivencio isso (como a criança se relaciona com o meio e significa uma situação)”. Ampliando essa discussão, percebemos a importância do papel do professor, enquanto mediador, em fazer com que essa vivência dos jogos teatrais por parte das crianças, tenha sido realmente significativa.

No jogo teatral “onde, o que e o quem”, por exemplo, conforme Grazioli (2020), o elemento *Como*, inexistente no esquema de Spolin, não deve ser planejado previamente, pois não faz parte da estrutura inicial da cena, deve ser improvisado, ou seja, ele é a cena desenvolvendo-se, articulando-se, por isso, deve ser enfrentado no momento em que aparece. O *Como* deve surgir das relações do palco, como num jogo. Portanto o professor deve ficar ainda mais atento ao modo como a criança desenvolve a atividade proposta, ou seja, “como” é seu jeito próprio de interagir e desenvolver as situações. A criatividade que aflorou nas crianças, enquanto jogavam, demonstrou claramente como cada uma estava constituída, até então, em função do meio em que vivem e das suas apropriações culturais e históricas até então vividas. As crianças conseguiam representar situações com as quais eram familiarizadas, porém, como cada uma trazia consigo uma história de vida própria, a interação das manifestações tornava de todos a história de cada um e, com essa socialização, permitia que todos passassem a tornar próprios de si mesmos as histórias de todos.

As atividades práticas realizadas quando da execução dos jogos teatrais, vem ao encontro do que Smolka (2012) vê como necessidade da procura do que é relevante e significativo, principalmente a partir da diversidade dos métodos, da diferença das práticas, da variedade das técnicas, da dificuldade das condições, da dispersão dos interesses, da atribuição de valores, da contingência de situações e momentos. Sair de uma zona de conforto, em que o professor somente segue métodos pré-concebidos e muitas vezes mais cansativos do que significativos para o estudante, é uma tarefa difícil, pois pode gerar mais trabalho ainda.

Outra possibilidade revelada como potencial disparadora de valorização e incremento da literatura infantil nos processos de alfabetização, veio com os jogos teatrais “contação de histórias e teatro de histórias”, em que as professoras e as crianças escolheram, leram e representaram obras de forma dinâmica, prazerosa e significativa:

Com relação à exploração da linguagem visual, é de grande significância que esteja vinculada com os textos com os quais se harmonizam, daí a importância de mostrar as imagens às crianças enquanto a história é contada e garantir que sejam bem visualizadas: elas são fatores importantes da produção de sentido e podem estimular os pequenos leitores aos supostos jogos linguísticos propostos pelo texto literário. De forma ainda mais prática, terminada a leitura, as crianças podem ilustrar as passagens e trechos que lhes foram mais significativos, renomear situações, objetos, personagens a partir dos sentidos construídos, alterar a representação imagética do desfecho etc. (Grazioli & Debus, 2017, p. 11)

A possibilidade de “encarnar” um personagem qualquer, faz com que essa vivência seja eternizada na memória das crianças e ela desperte o interesse por outras obras, assim como por socializar momento com outras crianças. Para Smolka (2021), é importante que se perceba os modos singulares de falar e de pensar das crianças na apropriação da cultura, pois os indivíduos podem apresentar diferentes modos de aprender: e, além disso:

Um primeiro aspecto se refere a como a palavra da professora, na leitura do livro, vai evocando na criança algumas imagens. Isto é, pela linguagem, o “leitor-ouvinte” vai mentalmente elaborando, formando e imaginando as situações das personagens do conto infantil e, no e com o seu corpo, (re)cria e representa a história... Por isso, neste ato criador e expressivo da criança, temos a possibilidade de ver como o funcionamento imaginativo está nele implicado, que se (re)constrói e é orientado pela enunciação da professora... vivenciar as cenas, personagens e cenários da história, o que, por sua vez, amplia sua vivência criadora e experiência pessoal (DIAS; SMOLKA; DAINEZ, 2016, p. 328).

Com toda a potência que os jogos teatrais carregam, em que os professores podem valer-se de uma infinidade de possibilidades criativas, a inserção destes em apoio aos meios/modos de alfabetizar, pode ser considerada, pois, conforme Smolka, é relevante repensar os espaços de elaboração nas relações de ensino e o gesto – histórico e cultural – de alfabetizar.

Um apontamento significativamente importante está na percepção que as professoras colaboradoras passaram a ter após as vivências da oficina de formação e das atividades presenciais com as crianças. De acordo com seus relatos, elas perceberam que os processos desenvolvidos são potencialmente ricos de possibilidades para a criação de novas maneiras de ensino em suas práticas e que não trazem consigo novas cargas de trabalho. As professoras também perceberam que a formação é essencial e, nesta pesquisa, o estudo e a prática desmistificou a impressão de que os jogos teatrais remetem a necessidade de conhecer com profundidade a respeito dos elementos que compõe a linguagem teatral. Outro ponto citado pelas professoras está relacionado aos seus conceitos sobre indisciplina das turmas, os quais, muitas das vezes, residia mais na preocupação a respeito do que as pessoas externas às suas turmas poderiam pensar em relação ao que estava acontecendo na sua sala. Afirmaram, ainda, que pretendem continuar desenvolvendo os jogos teatrais em suas aulas, assim como aprofundar e colocar em prática todos os pressupostos estudados a partir de Vygotsky, Bakhtin e Smolka, principalmente, pois consideram de extrema importância em sua formação enquanto educadoras.

6 EPÍLOGO: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma dissertação de mestrado em tempos ditos “normais” já é um trabalho árduo e, nesse momento em que o mundo está em situação de pandemia foi mais desafiador ainda, principalmente devido às incertezas geradas pela conturbada condução das políticas públicas em nosso país, carreadas pelo gestor maior da esfera executiva federal. Iniciar uma pesquisa com um rumo vislumbrado e, nos descaminhos advindos do contexto sanitário, repensar as estratégias foi uma constante. Manter o foco foi necessário, mesmo no cenário de distanciamento e isolamento social, pois a crença de que o processo em si fortaleceria ainda mais o produto deste estudo. Atender à demanda paralela ao desenvolvimento da pesquisa propriamente dita também foi um complicador, pois penso que dois anos é pouco, dadas às exigências a cumprir. Além disso, esperar momentos oportunos, em que a segurança e a saúde dos participantes estivessem totalmente asseguradas, foi um outro grande obstáculo a superar.

Contudo, as vivências com os jogos teatrais nas atividades planejadas pelos/as professores/as alfabetizadores/as durante sua elaboração de processos de ensino-aprendizagem, auxiliam no fortalecimento teórico-prático dos/as alfabetizadores/as que atuam com questões relativas ao ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita como um processo discursivo no ciclo de alfabetização, em escolas públicas. As relações entre as crianças, entre elas e o adulto mediador e também com o meio, mostraram-se potencialmente ricas em ganho na apropriação de bens simbólicos, culturais e de novos conhecimentos, dadas as interações e os processos dialógicos livre e respeitosamente realizados.

Também evidenciou que as atividades relacionadas a linguagem teatral com professores/as e alunos/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizando os jogos teatrais, contribuem para o processo discursivo da alfabetização porque potencializam as interações, as produções de significados e sentidos e o processo de interlocução entre adultos e crianças. Os instrumentos escolhidos e desenvolvidos pelos mediadores mostraram-se altamente instigantes para as crianças, despertando nelas um interesse em desenvolver cada atividade de forma divertida e, ao mesmo tempo, acompanhada de uma relação de troca entre todos os participantes. Tanto professoras como estudantes mergulharam na linguagem teatral proporcionada, vivenciaram cada proposta e reconheceram a imensa possibilidade de valorização do ser humano por meio de cada interação.

Ao longo de todo o processo colaborativo, foi aprofundado o estudo sobre o desenvolvimento dos jogos teatrais com professores/as e alunos/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sobre a perspectiva discursiva da alfabetização, o que veio a colaborar com a

prática pedagógica dos/as profissionais atuantes no trabalho de alfabetização, tanto por meio das oficinas de jogos teatrais, quanto nos estudos ancorados por Vygotsky, Bakhtin, Smolka e Spolin, entre outros. Em suas manifestações, as colaboradoras afirmaram que, a partir deste trabalho, adotarão os jogos teatrais em suas estratégias para o alfabetizar.

Durante o planejamento colaborativo das atividades a serem desenvolvidas nos encontros presenciais com os alunos, foram selecionados alguns jogos teatrais possíveis de sua realização no ciclo de alfabetização. Contudo, pela necessidade da adoção de medidas de segurança, muitos outros deixaram de ser vivenciados, mas que, no entendimento dos participantes, também poderiam ser desenvolvidos, em tempos de normalidade.

A possibilidade de interação mediada, voltada para uma atividade que fizesse sentido para todos e adequada ao contexto histórico e cultural dos envolvidos foi um dos aspectos muito destacados pelas professoras colaboradoras e crianças participantes. O protagonismo da criança nos processos de vivência dos jogos teatrais, a partir das suas criações e tomadas de decisões neste espaço de aprender como se estivesse brincando, faz com que sua percepção do seu entorno seja canalizada ludicamente. A apropriação dos conhecimentos novos, advindos das relações com seus colegas e professores, ou outros sujeitos criados neste espaço imaginado e por meio dessas ações corporificadas, constituem uma oportunidade de transformar uma vivência em experiência.

Compreendemos, portanto, que os jogos teatrais abrem espaço de elaboração para o ensino-aprendizado da leitura e escrita como processo discursivo (interação com a língua mediante a relação de ensino, produção de sentidos e dialogia) entre professores/as e crianças. Certamente em muitos momentos de não coincidências, espaços de elaboração para o aprender e o ensinar foram descortinados, colocando em evidência a possibilidade e, ao mesmo tempo, necessidade do estabelecimento de um discurso pleno, onde o adulto compreenda sua importante função e onde a criança possa ser responsiva sem ser tolhida.

A realização da pesquisa alterou a rotina da escola pois, a partir dela, além dos colaboradores, outros professores passaram a utilizar os jogos teatrais como estratégias de ensino e aprendizado em suas aulas. Foi solicitada e ministrada uma oficina de formação para todo o corpo docente da escola. Além disso, a equipe de coordenação pedagógica solicitou a inclusão do tema durante a jornada de formação continuada para os anos seguintes. Estudantes e familiares envolvidos relataram total aceitação e interação durante todo o processo que agregou os jogos teatrais nos modos de alfabetizar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nizael Flores de; JOSGRILBERG, Rute. **Leitura dramatizada**: a formação de leitores de textos literários no ensino médio em Dourados-MS. *Interletras*, Dourados, v. 3, n. 20, p.1-12, mar. 2015. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n20/artigos/12.pdf. Acesso em 20 ago. 2020.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. História da alfabetização em Mato Grosso: a contribuição dos “diários de classe” como fonte documental. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 155-176. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/26/1936/3339-1. Acesso em: 03 jul. 2020.
- AQUINO, Orlando Fernández; CUNHA, Neire Márcia da. Concepção Didática da Tarefa de Estudo: dois Modelos de Aplicação. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 175-200. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/88/2370/3991-1. Acesso em: 22 jun. 2020.
- BAGOLAN, Ana Catharina Urbano Martins de Souza. **O Ensino de Teatro e a inclusão escolar**: O jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Orientador: Jefferson Fernandes Alves. 2017. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24432/1/AnaCatharinaUrbanoMartinsDeSousaBagolan_DISSERT.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (org). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica; 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural_ebook.pdf. Acesso em 19 jul. 2020.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; GOMES, Cleomar Ferreira. **Os super-heróis em ação** – podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva? *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, v. 7, n. 1, p. 326-346, maio 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 30 fev. 2021.
- BARROS, Darlison Mariano de. **Convite aos Jogos Teatrais**. Um experimento no Ensino Fundamental. Orientadora: Ingrid Dormien Koudela. 2019. 110f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Teatro) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-24012020-104351/pt-br.php>. Acesso em 19 set. 2020.

BAUER, Rogério Luís. **A iniciação da linguagem teatral com alunos da educação infantil**. Orientador: Tiago de Brito Cruvinel. 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro) - Universidade de Brasília, Primavera do Leste, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/13126>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BAUER, Rogério Luís. **Os jogos teatrais na educação: possibilidades concretas**. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, 28., 2020, Cuiabá. Anais do 28º SemiEdu. Cuiabá: UFMT, 2020. Tema: Educação Intercultural e Direitos Humanos em Tempo de Pandemia. Eixo Temático: Culturas Escolares e Linguagens, p. 121-129. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1QG1XxkAeG0p2JJTIFI95TJEWKO4ZKN0B/view>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BAUER, Rogério Luís; OLIVEIRA; Bárbara Cortella Pereira de. **Diálogos virtuais sobre a alfabetização: Um movimento de resistência em tempos de pandemia**. In: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED CENTRO-OESTE, 15., 2020, Uberlândia. Anais do Trabalho Completo - XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste, 2020. Tema: Educação e Pesquisa: impacto, compromisso social, perspectivas. Eixo Temático: Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/8495-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 24 abr. 2021.

BAUER, Rogério Luís; PEREIRA, Lídia Tagarro da Costa. **Os Jogos Teatrais na Educação**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 7, n. 3, p. 28752-28767 mar. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/26730>. Acesso em 10 maio 2021.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 95-108. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/26/1933/3336-1. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBE - 9394/96**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 jun. 2020.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Resenha de A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. ReVEL. vol. 17, n. 33, 2019. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/cc09721944e9d150bf0ec73bb5f7f684.pdf>. Acesso em 20 mar. 2021.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. *Que balanço?* In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 49-68. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/26/1928/3330-1. Acesso em: 01 jul. 2020.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 169-186. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/61/2661/4454-2. Acesso em: 28 jun. 2020.

CORAIS, Maria Cristina. **Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática**. Orientadora: Cecilia Maria Aldigueri Goulart. 2018. 386 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/>. Acesso em 12 jul. 2020.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DESVENDANDO O TEATRO. **Dicionário de Termos Técnicos e Gírias de Teatro**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195063/%5Beditar%5D%20Dicionari%20de%20termos%20tecnicos%20e%20gurias%20de%20teatro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 16 ju. 2020.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; DAINEZ, Débora. **Palavras e gestos na incorporação do texto literário: A dramatização em foco.** Linha mestra. n.30, p. 325-329, set. 2016. Disponível em:

https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/02/lm_16_12_b1.pdf. Acesso em: 12 na 2021. Acesso em 20 maio 2020.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a Luta por uma Nova Psicologia. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 25-36. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/88/2363/3984-1. Acesso em: 20 jun. 2020.

ELÓI JÚNIOR, Bibiano Francisco. **O jogo teatral como metodologia no processo de ensino-aprendizagem.** Orientadora: Norma Silvia Trindade de Lima. 2009. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2009. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Bibiano-Francisco-Eloi-Junior_PDF.pdf. Acesso em 22 jul. 2020.

FARIA, Alessandra Ancona de. **Teatro na formação de educadores: o jogo teatral e a escrita dramaturgica.** Orientador: Antonio Carlos Caruso Ronca. 2009. 202f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16588>. Acesso em 21 set. 2020.

FARIA, Alessandra Ancona de. **Contar histórias com o jogo teatral.** Orientadora: Ingrid Dormien Koudela. 2002. 161f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27139/tde-11122008-092315/pt-br.php>. Acesso em 15 set. 2020.

FERNANDEZ, Claudia Zagatto. **Jogos teatrais, arte na educação: vivências socioeducativas em sala de aula.** Orientadora: Rosiley Aparecida Teixeira. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1974>. Acesso em 12 set. 2020.

FERRARO, Ravello Alceu. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 65-91. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/61/2636/4346-2. Acesso em: 25 jun. 2020.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **A rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Artmed Editora, 1. ed. 2004. Disponível em: <http://www.cindedi.com.br/file/f039909539cf7c06da5096fcc6b1483b>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 177-200. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/26/1937/3340-1. Acesso em: 03 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GALHARDO, Thomaz. **Cartilha da infância**. 129. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1934.

GOMES, Cleomar Ferreira. **O lugar do brinquedo e do brincar na educação básica: uma proposta de pé no chão**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1236–1249, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12425>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 201-220. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/26/1938/3341-1. Acesso em: 04 jul. 2020.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. **Alfabetização em perspectiva discursiva**. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 60-78, mar. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334>. Acesso em: 11 maio 2020.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Aspectos da história da alfabetização na rede escolar municipal de Niterói/RJ: problematizando questões teórico-metodológicas. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 283-300. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/26/1942/3345-1. Acesso em: 05 jul. 2020.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; SOUZA, Marta Lima de (Org). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. São Paulo: Papyrus, 2015.

GOULART, Cecília. A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 327-341. Disponível em:

https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/61/2664/4457-2. Acesso em: 29 jun. 2020.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Apontamentos sobre o Jogo à partir de Peter Slade e Viola Spolin**. Revista Digital Art&, São Paulo, ano V, n. 08, out. 2007. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-08/apresentacao.htm>. Acesso em 08 jun. 2021.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Leitura dramática e jogo teatral a partir da dramaturgia para crianças e jovens**: possibilidades de fruição na escola. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 82, jan. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14129>. Acesso em: 07 jun. 2021.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DEBUS, Eliane Santana Dias. **A leitura literária na educação infantil**: espaços, tempos e acervos. Textura, Canoas, v. 19, n. 39, jan. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1758>. Acesso em 10 jun. 2021.

HAMED, Marcel Iucef. **A escola em seu duplo – a aquisição das ferramentas do teatro pela educação para a construção de uma escola democrática**. Orientadora: Cecília Hanna Mate. 2007. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25042007-110524/en.php>. Acesso em 11 jun. 2020.

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

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

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho; LIBERALI, André Ricardo Abbade. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas**. FAINC, Inter, Santo André, vol. 1, n. 1, jan. 2011, p. 17-33, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/14259747/Para_pensar_a_metodologia_de_pesquisa_nas_ci%C3%Aancias_humanas. Acesso em: 10 mar. 2020.

LOBMAN, Carrie. Jogo, Aprendizagem e Desenvolvimento. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 201-213. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/88/2371/3992-1. Acesso em: 22 jun. 2020.

LOBMAN, Carrie. Três Dialéticas e Ambientes Sociais Terapêuticos de Aprendizagem. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 125-137. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/88/2368/3989-1. Acesso em: 21 jun. 2020.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisa, dados e análise. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 109-131. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/61/2654/4447-2. Acesso em: 26 jun. 2020.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural: o saber, o fazer, o querer: o saber, o fazer, o querer. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, P. 39-64. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/61/2634/4544-1. Acesso em: 25 jun. 2020.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639222>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. A Internalização de Signos como Intermediação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 103-121. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/88/2367/3988-1. Acesso em: 21 jun. 2020.

MARX, Karl. **O capital: livro 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Concepções para Educação Básica. 2018a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12IdfeadygzgIyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>. Acesso em 25 maio 2020.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 2018b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12IdfeadygzgIyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>. Acesso em 26 maio 2020.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Ensino Fundamental – Anos Finais. 2018c. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12IdfeadygzgIyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>. Acesso em 27 maio 2020.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. A contribuição de Rogério Fernandes à história da alfabetização. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 39-46. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/26/1927/3329-1. Acesso em: 01 jul. 2020.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Francinaide de Lima. A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 265-282. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/26/1941/3344-1. Acesso em: 05 jul. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 131-159. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/61/2655/4448-2. Acesso em: 27 jun. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Contribuições do GPHELLB para o campo da história da alfabetização no Brasil. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 69-94. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/26/1929/3331-1. Acesso em: 02 jul. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Magda Soares na história da alfabetização no Brasil. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 23-34. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/26/1925/3327-1. Acesso em: 01 jul. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

NEVES, Libéria Rodrigues. **O uso dos Jogos Teatrais na Educação: Uma prática pedagógica e uma prática subjetiva**. Orientadora: Ana Lydia Bezerra Santiago. 2006. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85TQGF>. Acesso em 22 maio 2020.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; DELMONDES, Cristiane Dias Santos. **A proposta pioneira da alfabetização como processo discursivo no Brasil e sua apropriação pelas alfabetizadoras, em Mato Grosso.** Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 126-148, mar. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/337>. Acesso em 13 abr. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PEREIRA, Bárbara Cortella. GEPOLEI (2017-2021): a história de um voo (trans)formador na Alfabetização de crianças por professoras/es, em Mato Grosso. *In*: Elizabeth Figueiredo de Sá, Daniela Barros da Silva Freire Andrade, Marcel Thiago Damasceno Ribeiro (Org.). **Memória, pesquisa e impacto social: O percurso formativo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT** [e-book]. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2021, p. 302-314. Disponível em: <https://loja.tantatinta.com.br/wp-content/uploads/2021/11/CARLINICANIATO-Elizabeth-Figueiredo-de-Sa%CC%81-HISTO%CC%81RIAPESQUISA-E-IMPACTO-SOCIAL-e-book.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

PERES, Eliane. A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul: as contribuições do grupo de pesquisa HISALES (FAE/UFPEL). *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 243-264. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/26/1940/3343-1. Acesso em: 04 jul. 2020.

PRIMAVERA DO LESTE. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico (PPP) EMEF Nossa Senhora Aparecida.** Primavera do Leste, 2015.

PRIMAVERA DO LESTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para o Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de Primavera do Leste – MT.** Primavera do Leste, 2019.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa de. **Os jogos teatrais de Viola Spolin: Uma pedagogia da Experiência.** Goiânia: Kelps, 2017.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC.** Orientador: Dagoberto Buim Arena. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123673>. Acesso em: 12 maio 2020.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1926).** Orientadora: Diana Gonçalves Vidal. 2006. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível

em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-103919/publico/TeseElizabethSaPoubel.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SAVIANI, Demerval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 77-101.

Disponível em:

https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/88/2366/3987-1. Acesso em: 20 jun.2020.

SILVA, Paulo Mauro da. **O espetáculo teatral e a educação**: afinidades e conflitos. Orientadora: Esther Sulzbacher Wondracek Beyer. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5882>. Acesso em: 10 maio 2020.

SILVA, Talita Pereira da. **A Linguagem teatral na educação infantil**: entre o gesto da criança e a solicitação do espetáculo. Orientadora: Cleide Rita Silvério de Almeida. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1558>. Acesso em 16 jul. 2020.

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

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Caderno Cedes, Campinas, v.20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26356724_O_improprio_e_o_impertinente_na_apropriacao_das_praticas_sociais. Acesso em: 15 fev. 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Relações de ensino e desenvolvimento humano**: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 12-28, mar. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/314>. Acesso em 23 mar. 2020.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?lang=pt>. Acesso em 22 ago. 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p 27-39. Disponível em:

https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/61/2633/4343-2. Acesso em 25 jun. 2020.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. La Formación de las Funciones Psicológicas en el Desarrollo Humano. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 37-56. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/88/2364/3985-1. Acesso em: 21 jun. 2020.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2. ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010b.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010c.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TANCREDE, Onira de Avila Pinheiro. **Jogos Teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo**: diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget. Orientador: Robson Corrêa de Camargo. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7060?mode=full>. Acesso em 14 mar. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Caminhos e descaminhos investigativos na área da alfabetização. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 211-241. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/26/1939/3342-1. Acesso em: 02 jul. 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte; COSTA, Ana Luiza Jesus da. O Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) e sua contribuição para a história da alfabetização no Brasil. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 109-134. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/26/1934/3337-1. Acesso em: 02 jul. 2020.

VIEIRA, Karine Ramaldes. **Os Jogos Teatrais de Viola Spolin**: Uma pedagogia da experiência. Orientador: Robson Corrêa de Camargo. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em

Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5071?mode=full>. Acesso em 10 maio 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Moscú: Pedagogía, 1982.

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 159-169. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/61/2656/4449-2. Acesso em: 28 jun. 2020.

ZAIA, Iomar Barbosa. **Escrituração escolar: produção, organização e movimentação de papéis nas escolas públicas paulistas**. Orientadora: Marta Maria Chagas de Carvalho. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002306668>. Acesso em 15 jun. 2020.